

ISSN 1857-0119

**Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
din Chișinău**

Revista de Științe Socioumane

Nr. 1 (50), 2022

Chișinău, 2022

Dragi cititori,

Aveți în față numărul 1 (50) al **Revistei de Științe Socioumane**, fondată de UPS „Ion Creangă”.

Considerăm că și acest număr al publicației noastre periodice le va fi util tuturor celor interesați de activitatea științifică, profesorilor, studenților, masteranzilor.

Preconizăm, în perspectivă, crearea de noi compartimente în cadrul revistei, în care vor fi prezentate recenzii la elaborări științifice recent editate în R. Moldova și peste hotarele ei, comunicări despre conferințe, simpozioane naționale și internaționale, materiale didactice. Așteptăm sugestiile Dumneavoastră privind extinderea conținutului revistei noastre.

Pe site-ul <http://socioumane.upsc.md/> sunt prezentate integral numerele revistei.

Cu respect, colegiul de redacție al Revistei de Științe Socioumane

Colegiul de redacție

Redactor-șef: Alexandra Barbăneagră, conferențiar universitar, doctor,
rectorul UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Redactor științific: Ludmila Armașu, conferențiar universitar, doctor, prorector pentru
activitatea științifică și relații internaționale, UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Redactor-șef adjunct: Aliona Zgardan-Crudu, conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion
Creangă” din Chișinău

Laurențiu Șoitu, profesor universitar emerit, doctor, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”
din Iași, România

Emanuela Ilie, conferențiar universitar, doctor, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”
din Iași, România

Florentina Sâmișăian, conferențiar universitar, doctor, Universitatea din București,
România

Dumitru Vitcu, doctor, profesor universitar, Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava,
România

Ioan Caproșu, Doctor honoris causa al UPS „Ion Creangă” din Chișinău, profesor
universitar, doctor, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România

Vasile Cojocaru, doctor habilitat, profesor universitar, UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Mihail Șleahtițchi, doctor habilitat, profesor universitar, Chișinău

Adrian Ghicov, doctor habilitat, conferențiar universitar, UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Gabriella Topor, conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Ana Simac, conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Ana Budnic, conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Nina Garștea, conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Maria Vîrlan, conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Ludmila Braniște, conferențiar universitar, doctor, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”
din Iași, România

Gina Namigean, conferențiar universitar, doctor, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din
Iași, România

Recomandări pentru autori

Revista de Științe Socioumane, fondată de UPS „Ion Creangă”, este un mijloc de informare și formare în domeniul științelor socioumane.

În vederea unei colaborări fructuoase și pentru a facilita munca redactorilor și editarea revistei în condiții bune, autorii sunt rugați să respecte anumite cerințe față de calitatea materialelor înaintate pentru publicare.

Textul lucrărilor va fi prezentat în formă dublă: una ca variantă tehnoredactată pe JetFlash în format A 4, cu font 12, Times New Roman, spațiu 1,5, și una ca variantă imprimată.

Articolele prezentate trebuie să conțină (în conformitate cu cerințele CNAA):

- ✓ numele și prenumele autorului, date despre autor;
- ✓ titlul lucrării (centrat, Bold, 12) în limba română și în una din limbile de circulație internațională (engleză, franceză, germană etc.);
- ✓ textul lucrării;
- ✓ rezumat și cuvinte-cheie în limba română și în una din limbile de circulație internațională (engleză, franceză, germană etc.);
- ✓ bibliografie (în conformitate cu cerințele actuale – vezi documentele CNAA).

Considerăm că Revista de Științe Socioumane le este utilă tuturor celor ce activează în domeniul științelor socioumane, profesorilor, studenților, masteranzilor. Revista se adresează și publicului larg interesat de problematica domeniului.

În speranța unei colaborări cât mai eficiente, așteptăm contribuția Dumneavoastră în formă de studii, cercetări aplicate, cronici științifice, recenzii etc.

Cu respect, colegiul de redacție

Cuprins

Șleahțițchi Mihai Note pentru o reinterpretare a binomului <i>burnout-didactogenie</i>	6
Ungureanu Eugenia-Nadia, Gînju Stela Retrospectiva teoretico-metodologică a învățării prin descoperire în vederea familiarizării preșcolarilor cu natura	21
Pleșca Maria Protecția psihologică a adolescenților în situații de criză	36
Pleșca, Maria Comportamentul agresiv și empatia la preadolescenți	45
Puțuntean Nina Approaching the issue of interculturality based on literary-artistic texts	56
Mardari Alina The effectiveness of the context-based approach in teaching grammar	66
Нагиев Орхан Гадир оглу Формирование культурно-духовных ценностей в Азербайджане как следствие политики «Мягкой силы»	75
Popovici Iona Influența tehnologiilor digitale asupra dezvoltării competenței de comunicare la studenți	87
Varnacova Eleonora ...И снова Кармен... «Нам есть чему учиться у Кармен...» Особенности образа Кармен в современной хореографии	100

**Note pentru o reinterpretare a binomului
burnout-didactogenie**
**Notes for a reinterpretation of the
burnout-didactogeny binomial**

Mihai Șleahțișchi,
doctor habilitat în psihologie, doctor în
pedagogie, conferențiar universitar,
Catedra Științe Administrative,
Academia de Administrare Publică,
Chișinău
ORCID: 0000-0002-2089-9207
CZU 37.015.32:159.944

Rezumat

Exercitând un impact dezastruos asupra procesului de predare-învățare, *burnout*-ul se înscrie perfect în imaginea de groază al bunelor intenții școlare. Caracterizând cadrele didactice constrânse peste măsură de volumul mare de lucru sau de lipsa aprecierii pentru eforturile depuse, de favorizarea nemotivată a altor colegi de breaslă sau de lipsa de comunicare și sprijin din partea superiorilor, de lipsa orelor necesare pentru odihnă sau de lipsa orelor rezervate pentru familie, distracție și relaxare, fenomenul avut în vedere, prin simptomele ce-i sunt proprii (epuizare fizică, scăderea randamentului profesional, diminuarea capacității de dialog și de interacțiune cu cei din jur, goliciune

sufletească, labilitate emoțională, cinism, furie, agresivitate etc.), le poate induce tuturor celor care frecventează instituția de învățământ în scopul de a obține cunoștințe și deprinderi practice multiple stări de expresie patologică (angoase și mutisme, frustrări și depresii, confuzii și panică, demotivare și absenteism, dureri de cap și dereglări intestinale, amețeli și dereglări hormonale, palpitații și hipertensiune arterială), punând în pericol nu doar sănătatea, ci și viața acestora. Din momentul în care se lasă invadată de *burnout*, școala încetează, de fapt, să corespundă imaginii pe care i-au creat-o, de-a lungul timpului, cele mai luminate minți ale omenirii. Or, într-un asemenea context, nu mai poți afirma că ea reprezintă cu adevărat o instituție care „trebuie să posede o cunoaștere reală despre ea însăși, o cunoaștere exactă a lumii exterioare și a lumii interioare a elevului, în scopul de a realiza o uniune între acestea”, un loc unde nu se va admite „de a reprimă natura proprie a copilului și de a-i suprapune natura adultului”, o formă de organizare socială a raporturilor interindividuale care „caută să facă să predomine spiritul, adică inima, intuiția, rațiunea și voința în esența lor calitativă” sau/și un câmp cu vaste rețele de tip relațional prin care „generațiile adulte, având pregătirea necesară, provoacă și dezvoltă la elevi un număr oarecare de stări

fizice, intelectuale și morale, reclamate atât de societatea politică în ansamblul ei, cât și de mediul special căruia îi este cu deosebire destinat”.

Cuvinte-cheie: burnout, didactogenie, mediu școlar patologizat.

Abstract

Exerting a disastrous impact on the teaching-learning process, the *burnout* fits perfectly into the image of an undertaker of good school intentions. Characteristic of teachers who are overly constrained by the high workload or lack of appreciation for their efforts, unreasonable favoring of other colleagues or lack of communication and support from superiors, lack of hours needed for rest or lack of hours set aside for family, fun and relaxation, the addressed phenomenon, through its own specific symptoms (physical exhaustion, decreased professional performance, decreased ability to dialogue and interact with others, emptiness, emotional lability, cynicism, anger, aggression, etc.), can induce in all those attending the school in order to gain knowledge and practical skills multiple states of pathological expression (anxiety and mutism, frustration and depression, confusion and panic, demotivation and absenteeism, headaches and intestinal disorders, dizziness and hormonal disorders, palpitations and hypertension), putting at risk not only their health but also their lives.

From the moment it is invaded by *burnout*, the school actually ceases to correspond to the image created for it, over time, by the most enlightened minds of mankind; or, in such a context, one can no longer say that it really is *an institution* that «must have a real knowledge of itself, an accurate knowledge of the outside world and the inner world of the student, in order to achieve a union between them», *a place* where it will not be allowed «to repress the nature of the child and to superimpose the nature of the adult», *a form of social organization of interindividual relations* that seeks «to make the spirit, in other words the heart, the intuition, the reason and the will predominate in their qualitative essence» and/or *a field with vast relational networks* through which «the adult generations, having the necessary training, provoke and develop in students a certain number of physical, intellectual and moral states, demanded by both the political society as a whole, as well as the special environment for which it is especially intended».

Keywords: burnout, didactogeny, pathologized school environment.

Burnout-ul face parte din categoria factorilor care pun o presiune enormă pe condiția profesională a indivizilor,

contribuind în mod direct la deformarea sau chiar la anihilarea acesteia¹.

În cazul *burnout*-ului – arată, în context, A. Längle, unul dintre cei mai cunoscuți psihoterapeuți austrieci [1] –, ne confruntăm cu un puternic sentiment de gol și cu o evidentă lipsă de sens. Din cauza acestor două facultăți de expresie psihoemoțională, fenomenul avut în vedere poate fi considerat o formă specială a vacuumului existențial, a unui spațiu fără conținut, caracterizat prin pierderea calităților de altădată – bune, în fond, – și, totodată, prin prezența unei imense excavări spirituale. Esențialmente, celor căzuți sub imperiul *burnout*-ului le lipsește sensul existențial pentru acțiune, pentru împlinirea personală, pentru fericire.

Din momentul în care devine obiect al investigațiilor cu caracter științific [2] și până în prezent, când i se atribuie – peste tot sau aproape peste tot – calificativul de „temă protimisitoare” [3], fenomenul la care ne referim a făcut încontinuu dovada faptului că

are o cauzalitate multiplă și că este unul complex și dinamic, longitudinal și transversal, individual și organizațional, de expresie cognitivă și afectivă, spirituală și fizică. Drept consecință, în literatura de specialitate au apărut, pe parcurs, numeroase definiții în care toate aceste proprietăți își găsesc o vie reflectare. Exemplele de mai jos aduc, credem, confirmarea necesară:

1. *burnout*-ul este o stare de oboseală cronică, de depresie și frustrare generată de devotarea unei cauze, unui mod de viață sau unei relații care eșuează în a produce recompensele așteptate și conduce în final la diminuarea implicării și îndeplinirii muncii [4];
2. *burnout*-ul reprezintă un răspuns la stresul emoțional cronic cu trei dimensiuni: (a) epuizarea emoțională și fizică; (b) diminuarea productivității; (c) supradepersonalizarea [5];
3. *burnout*-ul semnifică un sindrom de epuizare emoțională, de depersonalizare și de reducere a realizării profesionale, apărut la indivizii implicați profesional alături de alții [6];
4. *burnout*-ul este prezent în toate ocupațiile în care indivizii sunt angajați în munca lor; lucrătorii psihologic angajați își epuizează resursele cognitive, emoționale și fizice [7];

¹ În literatura de specialitate, termenul *burnout* mai apare în variantele: *sindromul burnout*, *ardere profesională*, *sindromul arderii profesionale*. Explicația stă la suprafață: (i) se spune *sindrom*, deoarece factorul la care ne referim se rezumă, *de facto*, la niște simptome caracteristice pentru o anumită stare patologică a organismului uman, (ii) se spune *ardere*, avându-se în vedere că în traducere din limba engleză *burnout* înseamnă a pune *ardere* și (iii) se insistă pe calificativul *profesională*, fiindcă presiunea este pusă, precum am menționat, pe condiția profesională a indivizilor. În ultimă instanță, selectarea modului de utilizare a termenului rămâne la discreția cercetătorilor.

5. *burnout*-ul se manifestă prin epuizare emoțională, depersonalizare și reducere a realizărilor proprii și se dezvoltă la angajații a căror funcție implică contacte intense cu oamenii [8];
6. *burnout*-ul trebuie perceput ca o pierdere a spiritelor de idealism și entuziasm, o pierdere provocată de contextul organizațional [9];
7. *burnout*-ul redă un fenomen care-l înstrăinează pe angajat de rolurile lui profesionale [10];
8. *burnout*-ul înfățișează o construcție psihomentală de tip „anti-sistem”, care ia naștere și acționează distrugător în interiorul diferitor sisteme funcționale ale individului (cognitiv, emoțional, motivațional) [11];
9. *burnout*-ul este o reacție afectivă la stresul permanent, o reacție prin care se diminuează, în timp, resursele energetice individuale, ajungându-se la stări precum epuizarea emoțională, oboseala fizică și plictisul cognitiv [12];
10. *burnout*-ul este un răspuns emoțional care se caracterizează prin oboseală, surmenaj, istovire și care apare ca urmare a dezechilibrului dintre cerințele postului și resursele disponibile ale subiectului [13].

Aceste și multe alte definiții de același gen – cum ar fi, bunăoară, cele emise de A.M. Pines, E. Aronson și D. Kafry [14] sau cele formulate de A.K. Markova [15], J. Edelwich și A. Brodsky [16] – ne oferă posibilitatea să deducem că, în fond, starea de *burnout* se caracterizează prin aceea că:

- este generată de existența unui stres prelungit la locul de muncă, a unui stres care, fiind greu de înlăturat, are la bază atât factori care vizează activitatea profesională (volum mare de lucru, prelungiri frecvente ale programului de lucru, lipsă de comunicare și de sprijin din partea conducătorilor, lipsa aprecierilor legate de munca depusă, mediu de lucru precar etc.), cât și factori care au ieșire spre anumite trăsături de personalitate (perfecționismul, nevoia excesivă de a deține controlul, incapacitatea de a refuza, labilitatea emoțională, stima de sine scăzută etc.);
- apare în special la persoanele a căror profesie implică responsabilități avansate și interacțiuni umane frecvente, adică la persoanele care, *in other words*, se regăsesc în sfera îndeletnicirilor centrate pe „activități relaționale de asistență și ajutorare” (medici, infirmiere, lucrători sociali, avocați, polițiști etc.);

- constituie expresia concentrată a unui puternic sindrom de epuizare afectivă (contribuind în mod semnificativ la vidarea emoțională a persoanei, la pierderea apetitului pentru viață și a spiritului de optimism, la apariția unui număr imens de frământări și tensiuni lăuntrice, la perceperea muncii ca pe o corvoadă);
- poartă însemnele unei depersonalizări atroce (conducând la instaurarea unor poziționări cu un vădit caracter impersonal sau/și la profilarea unor atitudini de detașare față de oamenii din jur (dar, mai ales, față de cei avuți în grijă), de stigmatizare sau chiar de respingere a acestora);
- se face responsabilă de reducerea drastică a realizărilor profesionale (faptul în cauză implicând diminuarea sau chiar pierderea competențelor, autodevalorizarea, diminuarea însemnată a stimei de sine și a sentimentului de autoeficacitate);
- redă un proces în a cărui fază finală se regăsește o impunătoare simptomatologie depresivă (nivel scăzut al stimei de sine, senzație de goliciune sufletească, pierderea spiritului de creativitate și a capacității de dialog, sentimente iraționale de teamă sau pericol, sentimente prelungite de tristețe și

iritabilitate, probleme de concentrare și de luare a deciziilor, convingerea că viața profesională invadează viața privată etc.);

- amintește de liniile comportamentale ale persoanelor despre care se spune că sunt situate între *normal* și *patologic*, cu tendința de a evalua spre *patologic* (într-un asemenea caz, starea de *burnout* poate fi asociată cu o construcție psihomentală „fragilă”, susceptibilă să conducă, în orice moment, la pereclitarea mersului firesc/obișnuit al vieții omenești).

Acestea fiind spuse [17], ne vedem îndreptățiți să conchidem, în acest punct al demersului nostru, că, prin felul în care se manifestă, starea de *burnout* exprimă un tip de afecțiune complexă susceptibilă să reducă la minimum puterile de gândire, relaționare și intervenție ale ființei umane. Cele mai diverse planuri ale vieții ei – de la cele psihice, emoționale și fiziologice la cele profesionale și sociale – pot fi ușor de tot dezorganizate sau chiar desființate. Deloc întâmplător, acele ființe umane, care experimentează *burnout*-ul, sunt descrise în literatura de specialitate [18] ca fiind *obosite*, *surmenate*, *epuizate fizic și psihic*, cu *sănătatea șubrezită* și cu *capacitatea de muncă grav afectată*, iar însăși starea de

burnout este asociată cu termeni precum *secătuire, uzură sau/și ruină a sănătății*.

În ce măsură constatările privind caracterul distructiv al *burnout*-ului sunt valabile pe dimensiunea activităților desfășurate în sfera învățământului? Să constituie cumva în genul vizat de activități expresia unor îndeletniciri profesionale despre care s-ar putea spune că sunt ferite – fie în totalitate, fie în bună parte – de angoasări și demotivări, de frustrări și autodevalorizări, de nemulțumiri, insatisfacții și depresii? Cum trebuie tratat, în general, cadrul didactic: ca o persoană calificată căreia nu-i sunt caracteristice, în niciun fel, manifestările de impaciță (ea fiind mereu entuziasmată, profund împlinită în ceea ce face și, respectiv, mulțumită în totalitate de sine și de toți acei cu care conlucrează) sau, invers, ca un specialist care, fiind un „om ca toți oamenii” (cu lucruri bune și mai puțin bune pe dimensiunea alcătuirii sale caracteriale) și activând într-un mediu unde multe depind nu atât de el, cât de alți „oameni ca toți oamenii” (cu lucruri bune și mai puțin bune pe linia constituției lor caracteriale), nu este decât parte a unei realități care denotă, cu regularitate, că este extrem de încordată și care, fiind extrem de încordată, te face să te confrunți – într-o formă sau alta, mai mult sau mai puțin – cu ceea ce poartă numele de nervozitate, eșuare,

deziluzie, epuizare, oboseală, indiferență sau pesimism?

Întrucât, conform estimărilor emise de H. Freudenberger încă la începutul anilor '70 ai secolului trecut și, mai apoi, susținute de mulți alți specialiști în domeniu [19], *burnout*-ul este specific *profesiunilor de asistență și ajutorare care presupun multiple contacte interpersonale*, iar la experimentarea lui sunt predispuse *persoanele puternic angajate, devotate unor cauze și hotărâte să lupte pentru realizarea planurilor preconizate*, este de la sine înțeles că învățământul și, respectiv, persoanele calificate care activează în cadrul acestuia cade/cad, în mod vădit, sub influența fenomenului dat. Legătura devine și mai evidentă dacă luăm aminte că în învățământ avem de-a face, de cele mai multe ori, cu *voluma crescute de muncă sau cu recompense și aprecieri insuficiente* (atât financiare, cât și instituționale ori sociale), cu *lipsa de colegialitate* (atmosferă de neîncredere, zvonuri, bârfe, conflicte nerezolvate etc.) sau cu *lipsa de solidaritate axiologică* (când între valorile individuale ale cadrului didactic și valorile instituției în care acesta activează există o discrepanță), cu *exagerări de tip birocratic* sau cu *lipsa sprijinului din partea conducătorilor instituției școlare*, cu o *enormă presiune de timp* sau, în sfârșit, cu o multitudine de cazuri care denotă că *există mari probleme pe linia*

asigurării unui control echitabil asupra muncii.

În lumina ultimelor constatări, vom menționa că tot mai multe observații și concluzii formulate pe baza unor cercetări științifice minuțioase, organizate și desfășurate pe varii meridiane ale mapamondului, învederează teza potrivit căreia activitatea cadrelor didactice este profund marcată, la ora actuală, de sindromul *burnout*. Se arată, bunăoară, că în mediul cadrelor didactice vulnerabilitatea față de *burnout* înregistrează cote dintre cele mai înalte [20] sau se relevă că pe dimensiunea activităților cu caracter pedagogic *burnout*-ul are tendința de-a se manifesta cu mult mai dramatic decât în alte profesii sociale [21; 22]. La fel, se afirmă că în lipsa *burnout*-ului, lucrătorii din sfera învățământului ar fi, cu siguranță, mai sănătoși și ar lucra cu mai multă abnegație și plăcere [23; 24; 25]. Pe deasupra, se subliniază că efectele nefaste ale stării de *burnout* își găsesc reflectare în scăderea productivității la locul de muncă și, drept urmare, în degradarea școlii per ansamblu [26; 27; 28; 29].

Căzând sub imperiul stării de *burnout*, cadrele didactice își pierd, cu siguranță, calitatea de model comportamental, demonstrând, de la o zi la alta, că nu mai fac parte din categoria pedagogilor iubiți/priviți cu plăcere, care, după cum menționa H. Spencer [30], îi pot

ajuta pe cei ce le sunt discipoli să atingă obiectul dorințelor lor, să le procure în mod sistematic satisfacția biruinței, să-i încurajeze atunci când întâmpină tot felul de greutăți și să manifeste simpatie în momentele în care obțin o izbândă. Într-un asemenea context situațional, după cum s-a demonstrat nu o singura dată [31; 32; 33; 34], ele sunt acelea care relativ ușor își pierd cumpătul, manifestă izbucniri intense de furie, se răstesc la persoanele din preajmă, demonstrând că sunt angoasate și frustrate, depresive și apatice. În plus, se poate observa cum în mediul lor se atestă un nivel ridicat de rigiditate și inflexibilitate în raport cu starea de spirit a elevilor, după cum și o acută lipsă de exiguitate în ceea ce vizează cunoștințele și dezvoltarea individuală a acestora.

Ceea ce aflăm de la specialiștii din domeniu în legătură cu esența *burnout*-ului și influența pe care el o exercită asupra felului de a fi al cadrelor didactice ne oferă posibilitatea să afirmăm că și de această dată avem de-a face cu un fenomen despre care se poate spune că exprimă o indubitabilă sursă de imprimare/declanșare a didactogeniei. De bună seamă, ce-ar trebui să i se întâmple unui școlar care, de zi cu zi, vede cum cadrul didactic în a cărui responsabilitate se află își pierde cumpătul sau manifestă izbucniri intense de furie, dă dovadă de apatie sau arată că este inflexibil, rigid și cinic? Este

absolut evident că într-un asemenea caz școlarul va avea de suferit, intrând, mai devreme sau mai târziu, în zona unor considerabile tulburări de ordin psihologic (angoasă, frustrare crescută, mutism selectiv, stimă de sine scăzută, depresie etc.), pedagogic (scăderea motivației școlare, absenteism, abandonarea studiilor etc.) sau/și somatice (dureri de cap, aciditate gastrică, dureri intestinale etc.). Nu încapă îndoială că exact la fel se va întâmpla și atunci când același cadru didactic va demonstra că nu este suficient de exigent în raport cu dezvoltarea individuală a discipolilor săi și că, totodată, respinge cu vehemență orice abatere de la disciplina școlară.

Concluzionând, ținem să remarcăm că *burnout*-ul, exercitând un impact dezastruos asupra procesului de predare-învățare, se înscrie perfect în imaginea de groază al bunelor intenții școlare. Caracterizând cadrele didactice constrânse peste măsură de volumul mare de lucru sau de lipsa aprecierii pentru eforturile depuse, de favorizarea nemotivată a altor colegi de breaslă sau de lipsa de comunicare și sprijin din partea superiorilor, de lipsa orelor necesare pentru odihnă sau de lipsa orelor rezervate pentru familie, distracție și relaxare, fenomenul avut în vedere, prin simptomele ce-i sunt proprii (epuizare fizică, scăderea randamentului profesional, diminuarea capacității de dialog și de interacțiune cu cei din jur, goliciune

sufletească, labilitate emoțională, cinism, furie, agresivitate etc.), le poate induce tuturor celor care frecventează instituția de învățământ în scopul de a obține cunoștințe, priceperi și deprinderi [35] multiple stări de expresie patologică (angoase și mutisme, frustrări și depresii, confuzii și panică, demotivare și absenteism, dureri de cap și dereglări intestinale, amețeli și dereglări hormonale, palpitații și hipertensiune arterială), punând în pericol nu doar sănătatea, ci și viața acestora.

Din momentul în care se lasă invadată de *burnout*, școala încetează, de fapt, să corespundă imaginii pe care i-au creat-o, de-a lungul timpului, cele mai luminate minți ale omenirii. Or, într-un asemenea context, nu mai poți afirma că ea reprezintă cu adevărat o instituție care „trebuie să posede o cunoaștere reală despre ea însăși, o cunoaștere exactă a lumii exterioare și a lumii interioare a elevului [...], în scopul de a realiza o uniune între acestea” [36], un loc unde nu se va admite „de a reprimă natura proprie a copilului și de a-i suprapune natura adultului” [37], o formă de organizare socială a raporturilor interindividuale care „caută să facă să predomine spiritul, adică inima, intuiția, rațiunea și voința în esența lor calitativă” [38] sau/și un câmp cu vaste rețele de tip relațional prin care „generațiile adulte, având pregătirea necesară, provoacă și dezvoltă la elevi un număr oarecare de stări

fizice, intelectuale și morale, reclamate atât de societatea politică în ansamblul ei, cât și de mediul special căruia îi este cu deosebire destinat” [39].

Referințe bibliografice și note

1. LÄNGLE, A. Burnout – Existentielle Bedeutung und Möglichkeiten der Prävention. In: Existenzanalyse, 1997, vol. 14, no. 2, pp. 11-19 (traducere în limba română de dr. W. Popa, lector la Institutul de AE< din Viena, Austria).
2. Pentru prima dată, termenul *burnout* își găsește reflectare în creația lui G. Greene, cunoscut scriitor, dramaturg și critic literar englez. În anul 1961, acesta publică „A Burn-Out Case”, o nuvelă în care este descrisă cu lux de amănunte starea de spirit a unui arhitect profund decepționat în plan profesional. Cu toate că făcuseră dovada utilității sale, caracterizând o persoană căreia, expresia lui A. Längle, îi lipsea sensul existențial pentru acțiune, pentru împlinirea personală și pentru fericire, termenul, oricum, nu i-a impresionat, la acel moment, pe specialiștii din domeniu – ne referim, cu precădere, la cei din domeniile psihologiei muncii și psihiatriei –, el fiind desconsiderat și atribuit „psihologiei naive”. Peste ceva timp – în anul 1969, mai exact –,

termenul *burnout* este utilizat, din nou, de către H.B. Bradleu, care scoate o lucrare dedicată activității polițiștilor antrenați în procedurile de eliberare condiționată a infractorilor. Și de această dată, termenul este utilizat pentru a arăta cât de epuizante și periculoase pentru sănătate pot fi anumite genuri de activitate profesională.

Ideile pe care le formulează G. Greene și H.B. Bradleu sunt preluate, mai târziu, de psihologii clinicieni H. Freudenberger (1974) și C. Maslach (1976), în vederea fundamentării acestora sub aspect epistemologic. La acel moment, H. Freudenberger conducea un spital de zi alternativ, care primea și asista diverse categorii de toxicomani. Activitățile din cadrul instituției în cauză se desfășurau, în cea mai mare parte, cu ajutorul unor tineri care au acceptat să ofere servicii în regim de voluntariat. Fiind un specialist de marcă, căruia i se potrivea în deplinătate calificativul de bun observator al evenimentelor și faptelor cotidiene, H. Freudenberger stabilește că *burnout*-ul și-a făcut apariția și în instituția pe care o administra. Ținta lui au fost tinerii voluntari. Or, dacă la început aceștia manifestau entuziasm și demonstau că sunt profund implicați în ceea ce făceau, atunci după mai multe

luni de activitate ei arătau extenuați, plângându-se de oboseală, insomnii, dureri de cap și tulburări gastrointestinale. Mai mult decât atât, linia lor comportamentală se caracteriza prin iritație, inflexibilitate, adinamie, atitudini negative, izolare, detașare față de muncă, evitarea contactelor sociale. În intenția de a oferi o explicație în legătură cu simptomele înregistrate, H. Freudenberger avansează ideea potrivit căreia acestea, luate în ansamblu, pot fi considerate ca fiind „caracteristicile de bază ale fenomenului numit prin termenul *burnout*”. În plus, el ține să menționeze în mod special că (i) „*burnout*-ul este specific anumitor profesioniști, și anume celor de asistență sau de ajutorare care presupun contacte interpersonale” și că (ii) „sunt predispuși la experimentarea *burnout*-ului persoanele angajate, devotate unor «cauze», cele cărora «le place să se lupte»”. Și încă o remarcă: după H. Freudenberger, cauzele fenomenului se află „în unele dintre trăsăturile individuale ale oamenilor, în imaginea de sine idealizată a acestora, în autopercepția lor ca fiind competenți, charismatici, dinamici, dar care, cu timpul, pe măsură ce constată că obiectivele propuse devin de neatins sau aproape imposibil de atins, clachează,

își pierd încrederea în sine, înstrăinându-se de ei înșiși”.

„În ceea ce o privește pe C. Maslach – care, spre deosebire de H. Freudenberger, manifesta mai mult interes pentru domeniul psihologiei sociale, fiind implicată, în acei ani, în studiul strategiilor de *coping* în stările de activare emoțională –, lucrurile se înscriu într-o turnură caracterizată printr-o prezență accentuată a *elementului interrelațional*. Interesându-se de modul în care își desfășoară activitățile medicii, infirmierele și psihiatrui, ea stabilește că experiențele emoționale înregistrate în cadrul acestor trei categorii de specialiști erau, de regulă, stresante și că acest fapt conducea, mai devreme sau mai târziu, la apariția unor dereglări cu caracter somatic (dureri de cap, ulcere etc.), psihocomportamental (consum de alcool, droguri, suicid etc.) sau/și social (conflicte conjugale, tensiuni interpersonale la locul de muncă etc.). Semnele caracteristice ale fenomenului care se numește *burnout*, relevă C. Maslach, sunt epuizarea emoțională, eșecul profesional și afectarea sănătății. Considerând, ca și H. Freudenberger, că fenomenul care se numește *burnout* este specific profesiunilor de asistență și/sau de

ajutorare, C. Maslach, totodată, oferă o nouă viziune asupra etiologiei lui: cauzele acestuia, potrivit ei, sunt localizate nu atât în individ, în trăsăturile lui de personalitate (după cum afirma H. Freudenberger), cât, mai degrabă, în sfera muncii, în relațiile care se instituie la locul de muncă, în tot ce semnifică profilul interrelațional al activității de muncă.

Pentru confirmare și alte detalii, vezi, spre exemplu, G. Greene. A Burn-Out Case. London: Penguin, 1977 [1960]; Bradley, H.B. Community-based treatment for young adult offenders. In: Crime and Delinquency, 1969, vol. 15, no. 3, pp. 359-370. Mode of acces:

<http://cad.sagepub.com/content/15/3/359.short>; Freudenberger, H.J. Staff burnout. In: Journal of Social Issues, 1974, vol. 30, pp. 159-165. Mode of acces: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.154-4560.1974.tb00706.x/pdt>; Maslach, C. Burned-out. In: Human Behavior, 1976, vol. 5, no. 9, pp. 16-22; Maslach, C., Leiter, M.P. The truth about burnout. New York: Jossey-Bass, 1997; Zlate, M. *Burnout-ul ca epuizare profesională*. În: M. Zlate. *Tratat de psihologie organizațional-managerială*. Volumul al II-lea. Iași: Polirom, 2007, pp. 597-618 sau/și Колтунович, Т.А. Профессиональное выгорание в исторической ретроспективе:

описательный период осмысления феномена. În: Новый университет. Серия „Актуальные проблемы гуманитарных и общественных наук”. Йошкар-Ола: Коллоквиум, 2012, № 11, с. 46-50.

3. După cum constată, bunăoară, R. Schultz, J.R. Greenley și R. Brown, către sfârșitul secolului XX au văzut lumina tiparului circa 2.500 de lucrări științifice consacrate *burnout*-ului. Autorii acestora – foarte mulți și foarte diferiți – și-au propus să abordeze fenomenul din numeroase perspective. În timp ce unii s-au axat, de pildă, pe identificarea simptomelor, cauzelor sau consecințelor fenomenului, alții au preferat să pună în lumină modalitățile de prevenire sau/și contracarare a acestuia. Au fost și autori care și-au propus să elaboreze viziuni cu caracter sintetic, niște viziuni în care și-a găsit oglindire întreaga sau aproape întreaga problematică a fenomenului avut în vedere (este vorba despre B. Perlman și E.A. Hartman, C.L. Cordes și T.W. Dougherty, W.B. Schaufeli și B.P. Buunk). În ultimii ani, interesul pentru studiul științific al *burnout*-ului a înregistrat cote și mai ridicare, ceea ce înseamnă că numărul respectivelor cercetări va fi în continuă creștere.

Pentru confirmare și alte detalii, vezi Schultz, R., Greenley, J.R., Brown, R. Organization, management and client

- effects on staff burnout. In: Journal of Health and Social Behavior, 1995, no. 36 (4), pp. 333-345; Perlman, B., Hartman, E.A. Burnout: Summary and Future Research. In: Human Relations, 1982, no. 35, pp. 283-305; Cordes, C.L., Dougherty, T.W. A review and an integration of research on job burnout. In: Academy of Management Review, 1993, no. 18, pp. 621-656 și/sau
- Schaufeli, W.B., Buunk, B.P. Profesional burnout. In: M.J. Schaubracq, J.A.M Winnubst, C.L. Cooper (eds.). Handbook of Work and Health Psychology. Chichester: Wiley, 1996, pp. 311-346.
4. FREUDENBERGER, H., RICHELSON, G. Burnout: The High Cost of High Achievement. New York: Anchor Press, 1980, p. 13.
 5. PERLMAN, B., HARTMAN, E.A. Burnout: Summary and Future Research. In: Human Relations, 1982, no. 35, p. 293.
 6. MASLACH, C., JACKSON, S. MBI: Maslach Burnout Inventory. Palo Alto: Consulting Psychologist Press, 1981, p. 1.
 7. LEITER, M.P., SCHAUFELI, W. Consistency of the burnout construct across occupations. In: Anxiety, Stress & Coping: An International Journal, 1996, vol. 9, p. 240.
 8. MASLACH, C. Burnout and engagement in the workplace: new perspectives. In: European Health Psychologist, 2011, vol. 13, no. 3, p. 3.
 9. CHERNISS, C. Professional burnout in human service organizations. New York: Praeger, 1980, p. 27.
 10. SCHWAB, R., IWANICKI, E. Who are our burned out teachers? In: Educational Research Quarterly, 1982, vol. 7, no. 2, pp. 5-16.
 11. ОПЁЛ, В.Е. Структурно-функциональная организация и генезис психического выгорания: Диссертация д-ра психологических наук. Ярославль, 2005, с. 52.
 12. SHIROM, A. Job-related burnout: A review. In: J.C. Quick, L.E. Tetrick (eds.). Handbook of Occupational Health Psychology. Washington: American Psychological Association, 2003, p. 248.
 13. CHERNISS, C. Professional Burnout in Human Service Organizations. New York: Praeger, 1980, p. 28.
 14. Pentru A.M. Pines, E. Aronson și D. Kafry, *burnout*-ul semnifică o „stare de epuizare emoțională și fizică, ce apare ca rezultat al unei influențe îndelungate a unor cerințe”. Pentru confirmare, vezi Pines, A.M., Aronson, E., Kafry, D. Burnout: From Tedium to Personal Growth. New York: Free Press, 1981, p. 17.

15. *Burnout*-ul, spune A.K. Markova, se rezumă la un proces de pierdere continuă a energiei emoționale, cognitive și fizice, la un proces care se caracterizează prin simptome de surmenaj emoțional și mental, prin stări de supraoboseală fizică și prin scăderea nivelului de realizare a obiectivelor de serviciu. Pentru confirmare, vezi Маркова, А.К. Психология профессионализма. Москва: Международный гуманитарный фонд „Знание”, 1996, с. 125.
16. După J. Edelwich și A. Brodsky, *burnout*-ul reprezintă o pierdere progresivă a idealismului, a energiei și a scopului, o situație cu care se confruntă angajații din profesiile sociale, ca urmare a unor condiții precare de muncă. Pentru confirmare, vezi Edelwich, J., Brodsky, A. Burn-out: stages of disillusionment in the helping professions. New York: Human Sciences Press, 1980, p. 10.
17. Am fi putut, evident, să oferim și multe alte informații cu referire la entitatea fenomenului studiat – care informații ar fi vizat, spre exemplu, structura, dinamica, modelele sau/și problemele controversate ale acestuia –, dar, din lipsă de spațiu, ne-am văzut nevoiți să renunțăm la un asemenea scenariu. Oricum, cei interesați le pot obține consultând următoarele surse de specialitate: Cooper, C.L., Dewe, P.J., O'Driscoll, M.P. Organizational Stress: A Review and Critique of Theory, Research and Applications. Thousand Oaks: Sage Publications, 2001; Golembiewski, R.T., Munzenrider, R.F. Phases of Burnout: Developments in Concepts and Applications. New York: Praeger, 1988; Popa, M. Sindromul de epuizare (*burnout*). În: M. Popa. Introducere în psihologia muncii. Iași: Polirom, 2008, pp. 248-252; Truchot, D. Epuisement professionnel et burnout. Concepts, modèles, interventions. Paris: Dunod, 2004 sau/și Zlate, M. Burnout-ul ca epuizare profesională. În: M. Zlate. Tratat de psihologie organizațional-managerială. Volumul al II-lea. Iași: Polirom, 2007, pp. 597-617.
18. ZLATE, M. Burnout-ul ca epuizare profesională. În: M. Zlate. Tratat de psihologie organizațional-managerială. Volumul al II-lea. Iași: Polirom, 2007, p. 597.
19. Acestor estimări, vom reaminti, le-am acordat atenție în partea introductivă a prezentului studiu.
20. MASLACH, C., LEITER, M.P. The truth about burnout. New York: Jossey-Bass, 1997, pp. 123-125.
21. FRIEDMAN, I. High and low-burnout schools. In: Journal of Educational Research, 1991, vol. 84, pp. 325-333.

22. KYRIACOU, C. Teacher stress: directions for future research. In: *Educational Review*, 2001, vol. 53, no. 1, pp. 28-35.
23. BALODE, N. Impactul sindromului burnout al învățătorului asupra motivației școlare. În: M. Caluschi, M. Marin (coord.). *Kreatikon: „Creativitate. Formare. Performanță”*. Materialele Simpozionului național cu participare internațională, Iași, 5-6 aprilie 2013. Iași: Editura PIM, 2013, pp. 137-142.
24. BALODE, N. Burnout syndrome among kindergarten teachers and its effect on the development of social competence of 5-7 year old children. In: K. Rozsa (ed.). *Hidak es parhuzamok a 175 éves közep – Europai es Magyarországi ovokepzés történetében. Conference proceedings. Szekszárd, Hungary, 7-8 November, 2012. Szekszárd: PTE IGYK Universitas, 2013, pp. 245-252.*
25. MONTGOMERY, C., RUPP, A. A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress. In: *Canadian Journal of Education*, 2005, vol. 3, no. 28, pp. 461-488.
26. BALODE, N. Sindromul burnout în activitatea didactică. În: *Creșterea impactului cercetării și a dezvoltării capacității de inovare. Materialele conferinței științifice cu participare internațională consacrată aniversării a 65-a a USM, vol. II. Chișinău, 21-22 septembrie 2011. Chișinău: CEP USM, 2011, pp. 183-186.*
27. VELEA, S. Școala prietenoasă copilului. Raport de evaluare externă a Inițiativei „Școala prietenoasă copilului” (2007-2011). Republica Moldova, Ministerul Educației al Republicii Moldova și CreDo [online]. Chișinău, 2012. Disponibil: https://www.unicef.org/moldova/ro/CFS_RO_PRINT.pdf.
28. OLIVIER, M., VENTER, D. The extent and causes of stress in teachers in the George region. In: *South African Journal of Education*, 2003, vol. 23, no. 3, pp. 186-192.
29. SMITH, T.M., INGERSOLL, R.M. What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? In: *American Education Research Journal*, 2004, vol. 41, no. 3, pp. 681-714.
30. SPENCER, H. Despre educația intelectuală, morală și fizică. Traducere de B. Marian. București : Editura Librăriei „H. Steinberg și fiii”, fără an, p. 186.
31. FRIEDMAN, I. High and low-burnout schools. In: *Journal of Educational Research*, 1991, vol. 84, pp. 325-333.
32. KOKKINOS, C., PANAYIOTOU, G., DAVAZOGLU, A. Correlates of

- teacher appraisals of student behaviors [online]. In: *Psychology in the Schools*, 2005, no. 42, pp. 78-89. Disponibil: <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20031>.
33. MASLACH, C. *Burnout: The Cost of Caring*. Cambridge: Malor Book, 2003, pp. 131-133.
34. SAVA, F.A. Didactogenia – concept și evoluție. În: Șt. Boncu, C. Ceobanu (coord). *Psihosociologie școlară*. Prefață de C. Cucuș. Iași: Polirom, 2013, pp. 216-217.
35. Prin aceste cuvinte, vom reaminti, cunoscuții cercetători germani H. Schaub și K.G. Zenke îi cataloghează pe elevi. Pentru confirmare, vezi Schaub, H., Zenke, K.G. *Dicționar de pedagogie*. Traducere de Rodica Neculau, consultant științific – Constantin Cucuș. Iași: Polirom, 2001, p. 96.
36. FRÖBEL, F. *L'éducation de l'homme*. Paris: Éditions Hachette, 1861, p. 100.
37. KEY, E. *Secolul copilului*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978, p. 47.
38. FERRIÈRE, A. *Școala activă*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973, p. 183.
39. DURKHEIM, É. *Educație și sociologie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1980, p. 39.

**Retrospectiva teoretico-metodologică a
învățării prin descoperire în vederea
familiarizării preșcolarilor cu natura**
**Theoretical-methodological retrospective
of learning through discovery in order to
familiarize preschoolers with nature**

**Eugenia-Nadia Ungureanu, doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat
„Ion Creangă”, Chișinău;
profesor pentru învățământul preșcolar,
grad didactic I, Grădinița cu program
prelungit nr. 4,
orașul Săveni, jud. Botoșani, România**

ORCID: 0000-0003-3000-120X

**Stela Gînju, conferențiar universitar,
doctor în biologie,**

**Universitatea Pedagogică de Stat
„Ion Creangă”, Chișinău**

ORCID: 0000-0002-0673-2099

CZU 373.2.033

Rezumat

Din punct de vedere teoretic, învățarea prin descoperire constituie un generator al motivației și încrederii în sine. Accentul pus pe descoperire, în cadrul învățării, are drept efect călăuzirea copilului pe o cale constructivă. Condiția necesară este ca situația de învățare să fie bine structurată și adaptată atât la particularitățile de vârstă ale celui care învață, cât și la conținutul

disciplinei științifice. Rezolvarea problemelor concrete din viața cotidiană, indiferent de gradul lor de complexitate, implică apelul la cunoștințe, abilități și atitudini, legate de capacitățile de înțelegere și utilizare a noțiunilor și conceptelor specifice, precum și la cele legate de capacitățile de investigare a realității fizice. Pedagogia interactivă are la bază acțiunile centrate pe activitatea individuală a preșcolarului, prin care acesta își formează deprinderi de bază și își dezvoltă abilități. Cu cât sunt antrenate mai multe simțuri implicate în activitatea didactică, cu atât mai mult copilul preșcolar va înțelege și își va aminti ceea ce învață. Învățarea capătă sens atunci când preșcolarul explorează și găsește explicații la întrebările ce-i suscită interesul și curiozitatea.

Cuvinte-cheie: învățare, învățare prin descoperire, abordarea interacționistă și constructivistă a cunoștințelor, instruire, experimentare, învățarea prin a face, Modelul empiriocentric.

Abstract

From a theoretical point of view, learning through discovery is a generator of motivation and self-confidence. The emphasis on learning has the effect of guiding the child on a constructive path. The necessary condition is that the learning situation is well structured and adapted to the age peculiarities of the learner, as well as to

the content of the scientific discipline. Solving concrete problems in everyday life, regardless of the degree of complexity, involves the appeal to knowledge, skills and attitudes related to the capacities of understanding and using specific notions and concepts, as well as those related to the capacities of investigation of physical reality. Interactive pedagogy is based on the actions centered on the individual activity of the preschooler through which they form basic skills and develop skills. The more senses involved in teaching are trained, the more the more the preschooler will understand and remember what he learns. Learning gains meaning when the preschooler explores and finds explanations to the questions that arouse his interest and curiosity.

Keywords: learning, learning through discovery, interactist and constructivist approach to knowledge, training, expression, learning by doing, Empiriocentric model.

În acest articol ne-am propus să studiem aspectele teoretice și metodice ale învățării prin descoperire. În sens restrâns, politicile publice și programele sociale și educaționale teoretice și practice din ultimele decenii reclamă responsabilitatea în influențarea progresului individual al preșcolarului, iar în sens larg, a progresului societății umane. Această pedagogie situează în centrul preocupărilor sale copilul, este o

pedagogie activ-participativă, care promovează implicarea în descoperirea noului de către cel care învață. Experimentarea prin aplicarea strategiilor pedagogice, bazată pe abordarea interacționistă și constructivistă a cunoștințelor, pune accentul pe construirea personală a cunoștințelor din ipostaza de coparticipant la propria formare și dezvoltare.

Înainte de a ne spune părerea asupra modului în care ar trebui predate cunoștințele despre natură, pentru a fi însușite de către preșcolari, vom expune ce este învățarea în general și cum se formează aceasta. Nu putem începe predarea noțiunilor de știință fără a studia particularitățile de învățare ale preșcolarului. Există și întrebări pertinente legate de gradul de cunoaștere a noțiunilor despre natură sau despre competențele achiziționate la fine de nivel preșcolar.

De-a lungul timpului, pedagogi și psihologi au avansat mai multe definiții pentru învățare: astfel, S. Cristea (1998) menționează că „învățarea este activitatea proiectată de cadrul didactic pentru a determina schimbări comportamentale la nivelul personalității preșcolarului, elevului, studentului, prin valorificarea capacității acestora de dobândire a cunoștințelor, a deprinderilor, a strategiilor și a atitudinilor cognitive” [25, p. 244].

Învățarea presupune însușirea cunoștințelor declarative și a cunoștințelor procedurale, este un proces prin care ființa umană se află în permanentă interacțiune cu mediul social și material. Prin învățare, omul dobândește cunoștințe, priceperi, deprinderi și comportamente. Jacques Delors, în Raportul UNESCO pentru secolul XXI, a avansat patru axe pentru educația viitoare, educația fiind înțeleasă ca experiență globală în plan cognitiv, practic, personal și social: „a învăța să cunoști”; „a învăța să faci”; a învăța să trăiești împreună cu ceilalți”; „a învăța să fii” [7, pp. 62-74].

Învățarea este un proces de adaptare a organismului la mediu. Ea este răspândită în întreaga lume vie, dar sfera, conținutul, complexitatea și, mai ales, semnificația ei pentru organism depind de treapta de evoluție pe care se află organismele supuse învățării. Problema învățării este abordată de mai multe discipline: pe de o parte, de biologie și biochimie, care sunt preocupate de determinarea mecanismelor neurofiziologice ale învățării, iar pe de altă parte, de psihologie, pedagogie, sociologie, epistemologie, care sunt preocupate de dimensiunea individuală și socială a învățării, de condițiile în care se produce învățarea, de optimizarea învățării școlare. „Învățarea este procesul destinat achiziționării unei experiențe noi, formării unei capacități și deprinderi care să permită individului

rezolvarea unor situații problematice, înainte inaccesibile, sau optimizarea relațiilor sale cu lumea înconjurătoare” [13, p. 40].

Învățarea este fenomenul multidimensional și plurinivelar care generează efecte asupra adaptării caracteristicilor umane și se derulează pe parcursul întregii vieți a unui individ, o activitate sistematică, dirijată, desfășurată într-un cadru organizat – instituții specializate de instruire și educație –, orientată în direcția asimilării de cunoștințe și a formării structurilor psihice și de personalitate. Învățarea desfășurată într-un sistem instituționalizat – sistem de învățământ – poartă numele de *învățare școlară*. Învățarea la vârsta preșcolară este un fenomen investigat încă din Antichitate și continuă să preocupe specialiștii pedagogi și psihologi contemporani. Jean Jaques Rousseau are meritul de a fi insistat, mai mult decât toți predecesorii să, asupra importanței activității proprii a copilului și a intereselor sale specifice pentru producerea dezvoltării psihice individuale și cognitive. Practic, Rousseau este cel care a intuit valoarea formativă a ceea ce mai târziu se va numi *învățare prin descoperire*. Practicilor educaționale li se sugera o nouă orientare, caracterizată printr-un mai mare accent pus pe activitatea și efortul personal al copiilor, prin trecerea de la magistrocentrism la o educație centrată pe copil (pedocentrism), pe

dezvoltarea simțurilor și pe cunoașterea naturii, prin contactul direct cu faptele și descoperirea de către copilul însuși a lucrurilor [22].

Încă de la Heraclit, natura era considerată „izvorul tuturor cunoștințelor”, iar marele filozof antic Aristotel promovează principiul educației în conformitate cu natura. În epoca Renașterii, J.A. Comenius ilustra necesitatea instruirii și familiarizării copiilor cu legile naturii, cu plantele și animalele, cu logica naturii. Asistăm, în contemporanitate, în contextul noii viziuni asupra învățării, *learning by doing*, la deplasarea accentului de pe predarea conținutului spre învățare și spre individualizarea învățării, pe recunoașterea influenței educative în asigurarea fundamentelor dezvoltării complexe: fizice, psihice și sociale, pentru a atinge potențialul maxim în acord cu standardele europene și internaționale.

Interesul major pentru a satisface interesele și trebuințele de cunoaștere a stat la baza unui curent pedagogic influențat de progresele psihologiei și cunoscut sub numele de *educația nouă*. Mari teoreticieni, ca John Dewey, Maria Montessori, Edouard Claparede și Eileen Key, au militat pentru o educație în care accentul se pune pe copil și pe interesele specifice vârstei lui. Tezele fundamentale se refereau la considerarea activității practice ca fiind cea mai importantă sursă a cunoașterii pentru copil, la

orientarea cu prioritate a procesului educativ spre satisfacerea intereselor și a trebuințelor de cunoaștere ale copilului, la necesitatea organizării de către educatoare a unui mediu care să stimuleze activitatea și interesele spontane de cunoaștere ale copilului [23, p. 110].

I. Cerghit (2006) este de părere că „socializarea învățării și individualizarea instruirii se pot combina echilibrat prin asocierea experienței dobândite a individului cu exercițiul interacțiunii lucrului în grup/de grup, constructivismul individual va fi susținut de constructivismul social, inițiativa individuală, de spiritul de grup sau de echipă” [5, p. 66]. Așa cum reiese din definițiile prezentate supra, învățarea presupune angajarea activă a preșcolarului, deoarece învățarea este act personal și cere participare personală; presupune achiziție, dobândire de cunoștințe, priceperi, deprinderi, abilități fizice sau intelectuale, conduite, atitudini, sentimente, acte de voință, în vederea adaptării la situații noi de existență și a construirii personalității. Toate cunoștințele dobândite trebuie să aibă legătură directă cu viața, să fie legate de practică. „Un om care nu învață nimic făptuind e un surd punând întrebări al căror răspuns îl știe; e un turist modern plecat să vadă peisajele cu aceiași ochi cu care le văzuse acasă în fotografii” [17, p. 50].

Pedagogia modernă se situează la polul opus pedagogiei tradiționale. „Pedagogia tradițională este centrată, mai degrabă, asupra profesorului decât a copilului, ceea ce face dificilă învățarea în profunzime și nu pune accent pe responsabilitatea celui implicat în procesul de învățare. Profesorul este cel care decide, cel mai frecvent, ce se întâmplă, când se întâmplă, ce se învață și cum se învață” [24, p. 1].

Atunci când vorbim despre învățarea eficientă, învățarea este o înaintare progresivă în spirală, pe baza cunoașterii și angajării, a dezvoltării unor însușiri: creativitate, decizie, independență. Învățarea înțeleasă ca proces impune activism din partea educatului. Caracterul activ al învățării derivă din destructurare și restructurare, în același timp, pierdere și câștig, prelucrare și sistematizare, raționalizare și organizare, excludere și reținere totală. Învățarea ca produs reprezintă un ansamblu de rezultate: cunoștințe, noțiuni, norme, priceperi, modalități de acțiune și atitudini comportamentale. O serie de factori facilitează sau fac dificilă realizarea învățării: specificul situației de instruire (organizarea școlară, obiective, conținuturi, metode, competența educatoarei, relațiile educatoare-preșcolari-mediul școlar-timp școlar) și particularitățile și disponibilitățile celui care învață (factorii biologici și psihologici).

D.P. Ausubel (1981) consideră că factorul cel mai important care influențează învățarea este structura cognitivă: „cunoștințele existente de care cel care învață poate dispune în orice moment”. Cunoștințele noi nu pot fi învățate în mod conștient decât dacă în structura cognitivă există idei la care aceste cunoștințe să poată fi raportate. Potrivit cercetătorului, starea de pregătire cognitivă se referă la „adecvarea bagajului de cunoștințe astfel încât să facă față cerințelor învățării” [1, p. 76].

Instruirea este crearea și implementarea cu sens a unor planuri îmbunătățite pentru procesul de ghidare, prin care se dobândesc cunoștințe și înțelegere, pentru a dezvolta abilități, atitudini, aprecieri și valori. Instruirea este adesea asociată cu termenul *curriculum* și, în general, se referă la metodele de predare și învățare folosite în activitățile pe care un profesor le folosește pentru a transmite curriculumul în sala de clasă. Termenii *predare* și *instruire* sunt adesea utilizați alternativ [14, p. 31].

Modelul empiriocentric (Bucos, 2005) abordează euristic situația de instruire, privind știința ca pe un proces și familiarizând preșcolarii cu logica investigației științifice; preșcolarii experimentează cunoașterea și tehnicile de cercetare în familiarizarea cu natura. În interiorul acestui model, învățarea nu este preponderent cognitivă; ea este, mai ales,

orientată spre experiențele subiectului – acționale, afective, individuale și sociale. Modelul empiriocentric dezvoltă formativitatea, contribuind esențialmente la consolidarea operațiilor și a proceselor intelectuale. Abordarea modelelor educaționale presupune perspectiva reconsiderării statutului elementelor triumphiului pedagogic. Preșcolarul este privit prin prisma potențialului său și a capacității de a învăța, de a fi activ și de a deveni autonom. Cunoștințele sunt considerate suport și pretext pentru construirea și dezvoltarea de noi achiziții de către copiii înșiși. Educatoarea are rolul de a organiza situațiile de învățare, concepute ca pretexte pentru instaurarea de interacțiuni și de relații dinamice între preșcolari și conținutul învățării [2, p. 24]. Scopul fundamental al acestor modele educaționale este optimizarea integrării tridimensionale: „acțiune pedagogică – relații interpersonale și viața reală” [6, p. 17].

Copilul preșcolar este foarte puțin dezvoltat din punct de vedere cognitiv. Ceea ce copilul va ști să facă la un moment dat trebuie învățat și exersat pas cu pas. Learning by doing – învățarea prin a face – este un concept, o abordare a învățării, în care John Dewey (1972) accentuează importanța interacțiunii copilului cu mediul fizic, pentru a se adapta și a învăța. Conform lui Dewey, gândirea este intuirea precisă și deliberată a

conexiunilor dintre ceea ce se face și consecințele care rezultă. Cunoașterea, gândirea și inteligența nu pot fi tratate aparte de acțiune și de practică, deoarece sunt procese continui, iar cunoașterea și practica sunt mijloace pentru calitatea experienței. Există o prioritate a raporturilor practice față de cele cognitive-teoretice, iar Goethe a rămas ca reper, în istorie, prin afirmația: „La început, a fost fapta”. În acest sens, și Dewey susține că „izvorul gândirii nu-l reprezintă reflecțiile, ci acțiunile, faptele, evenimentele și raporturile dintre lucruri și, în acest sens, preșcolarul are o nevoie imperioasă pentru acțiune, de unde dobândește instrumentele de cunoaștere” [9, p. 137].

Cunoștințele se dobândesc prin utilizarea experiențelor anterioare în situații de învățare recent create. În acest sens, copiii au nevoie de oportunități, pentru a interacționa cu oamenii și cu materialele din jurul lor și pentru a învăța despre mediul fizic. „Istoria teoriei educaționale este marcată de opoziția dintre ideile că educația este dezvoltare dinăuntru și aceea că ea este formare din exterior, că educația se bazează pe înzestrări naturale și că este un proces de depășire a înclinațiilor naturale și de substituție a acestora prin deprinderi dobândite sub presiune externă” [8, p. 175].

După marele psiholog Piaget (1972), cunoașterea are un profund caracter constructiv, iar „cunoașterea autentică este

acțiunea proprie a subiectului” [20, p. 33]. Vîgotski (1972), psihologul rus cunoscut pentru studiile în domeniul dezvoltării copilului, referindu-se la copilul preșcolar, îl citează pe Piaget: „în gândire, copilul manifestă: o capacitate de analiză-sinteză și deducție redusă, incapacitatea de a realiza asocieri și de a evita contradicții. La această vârstă, afirmațiile se suprapun, în loc să se sintetizeze, gândirea copilului e mult mai aproape de ansamblul mecanismelor care decurg concomitent din acțiune și reverie decât gândirea adultului, care e conștientă de sine și posedă un sistem” [25, p. 185].

Robert Gagne clasifică tipurile de învățare, pe care le plasează într-o ordine ierarhică, deoarece considera că achiziția unei capacități de nivel superior este condiționată de achiziția capacităților situate pe nivelurile inferioare. „Un elev este pregătit să învețe ceva nou în momentul în care stăpânește condițiile prealabile, în momentul în care și-a însușit, prin învățarea anterioară, capacitățile necesare pasului următor” [11, p. 30]. Tipurile de învățare identificate de Gagne sunt următoarele:

1) învățarea de semnale, sau învățarea involuntară, legată de emoții și nevoile vitale primare (clasicul reflex condiționat), un răspuns general la un semnal (culorile semaforului, ceasul, clopoțelul etc.);

- 2) învățarea stimul-răspuns (condiționarea operantă a lui Skinner), implicată în învățarea actelor motrice voluntare; la un stimul determinat, copilul este capabil de a da un răspuns specific (Guthrie și Skinner, 1935);
- 3) învățarea de secvențe, învățarea unei serii de legături stimul-răspuns, înlănțuiri nonverbale care ajută la formarea unor deprinderi și automatisme, deoarece nu poate fi înlesnită prin indicații verbale;
- 4) învățarea de asociații verbale, în care se formează serii de legături stimul-răspuns de natură verbală (Hermann Ebbinghaus, 1885);
- 5) învățarea prin discriminare, sau învățarea trăsăturilor distincte ale unor clase de obiecte;
- 6) învățarea noțiunilor, sau clasificarea obiectelor, pe baza unor proprietăți comune, ce presupune asimilarea unui volum mare de cunoștințe;
- 7) învățarea regulilor care se bazează pe cunoașterea și înțelegerea noțiunilor și legăturilor dintre două sau mai multe concepte;
- 8) rezolvare de probleme, sau însușirea unei idei noi, care mărește aplicabilitatea regulilor învățate anterior, constă în combinarea de noțiuni, principii și reguli.

Făcând o analiză a acestor tipuri de învățare, considerăm că rezolvarea de probleme este mai aproape de învățarea prin descoperire decât celelalte tipuri de învățare identificate de Gagne.

După C. Rogers (1967), nu există decât două tipuri de învățare: învățarea cognitivă (cognitive learning) și învățarea empirică (experiential learning), și două scopuri ale educației: cunoștințele stocate și descoperirea [21, pp. 37-43]. Savantul consideră că preluarea statică a informației este nepotrivită pentru a face față schimbărilor, iar profesorul trebuie să fie un facilitator al învățării. Pentru a conta, cunoașterea trebuie să fie „experiență a descoperirii” (experience of discovery), construită pe situații ce permit libertatea de a învăța și condiții ce ușurează învățarea.

Dacă în clasificarea tipurilor de învățare este criterial modul de administrare a experienței umane, atunci se disting:

1. învățarea algoritmică;
2. învățarea euristică;
3. învățarea programată;
4. învățarea prin modelare și analogie și
5. învățarea prin creație [5, p. 107].

Dintre tipurile de învățare enumerate mai sus, considerăm că învățarea euristică se apropie de învățarea prin descoperire. Analizând originea cuvântului *euristic*, constatăm că acesta ar semnifica „a găsi”, „a descoperi”. Unii autori (Ausubel și Robinson,

1981) o sugerează chiar ca formă de învățare prin descoperire dirijată. Se prezintă sub forma unor serii legate de întrebări și răspunsuri, la finele cărora să rezulte, ca o concluzie, adevărul sau noutatea pentru cel antrenat în procesul învățării. Esențial este, de asemenea, faptul că profesorul orientează în permanență gândirea copilului, prin felul și ordinea în care formulează întrebările, astfel ca „din aproape în aproape” să ajungă la noutatea propusă. „Învățarea are la bază construirea cunoașterii. Această idee atrage atenția asupra transformărilor mentale ale informațiilor, prin trecerea lor de la sesizare/percepere la formarea de structuri/cheme, recombinații, inducții, deducții, analogii, reorganizări de cunoștințe și experiențe” [18, pp. 131-132].

Freinet (1920) numește descoperirea *metoda experiență de încercare*, deoarece îl pune pe copil în situația să încerce diverse modalități de a afla răspunsul dorit. Pe parcursul etapei descoperirii celor dorite, apar primele satisfacții și dorința continuării și a finalizării. Or, Jean Piaget afirmă că copiii ar trebui să învețe din propria experiență, în loc să verbalizeze faptele, rolul profesorului este să ofere mediul și materialele potrivite, lăsându-le copiilor libertatea de a alege. Astfel, copiii experimentează satisfacția interioară din descoperirile independente. Piaget consideră că educația bazată pe descoperiri

independente este de o importanță capitală, deoarece scopul principal al oricărei educații este de a educa o persoană creativă – un meșter, inventator și cercetător.

Joseph Schwab și Marshall Heron (1971) susțin ideea învățării prin descoperire, care este prezentată ca învățare practică, deoarece implică interacțiunea cu conținutul/materialul în timpul studiului, precum și cooperarea dintre copii, pentru a ajunge la un anumit sens împreună.

Tabelul 1. Scara pentru determinarea nivelului activității de cercetare în timpul învățării prin descoperire

Nivelul activității	Problema/întrebarea	Soluții de rezolvare	Rezolvarea/răspunsul
0. Explicativ	Oferit de cadrul didactic	Oferit de cadrul didactic	Oferit de cadrul didactic
1. Cercetare/descoperire organizată	Oferit de cadrul didactic	Oferit de cadrul didactic	Caută elevul/copilul
2. Descoperire/cercetare ghidată	Oferit de cadrul didactic	Caută elevul/copilul	Caută elevul/copilul
3. Cercetare/descoperire independentă	Formulează elevul	Propune elevul	Caută elevul

Interpretare:

Nivelul 0 – cadrul didactic pune o întrebare, stabilește o problemă, dă un răspuns, explică în ce mod să fie rezolvată. Sarcina copiilor este să se familiarizeze cu strategiile gândirii critice, care permit rezolvarea unor astfel de probleme, să se familiarizeze cu o metodă de cunoaștere.

Nivelul 1. Cercetare organizată – cadrul didactic oferă o întrebare sau o sarcină, un algoritm pentru rezolvare. Copiii ar trebui să folosească metoda propusă, pentru a găsi o soluție și a o justifica.

Nivelul 2. Cercetare/descoperire ghidată – cadrul didactic le oferă subiecților o problemă. De obicei, pentru a o rezolva, copiii sunt repartizați în grupuri.

Nivelul 3. Cercetare/descoperire independentă/deschisă – cadrul didactic oferă doar timp și sprijin. Subiecții înșiși propun problema, metodele și, ca produs, își prezintă rezultatele pentru discuții și studii ulterioare [15].

Conceptul de „învățare a descoperirii” (discovery learning) a apărut de mai multe ori de-a lungul istoriei, ca parte a filosofiei educaționale a lui Rousseau, Pestalozzi, Dewey etc.

Psihologul american specializat în învățare și psihologie educațională Jerome Bruner (1970) consideră învățarea prin descoperire o „metodă de învățare prin investigație, inovatoare, deoarece învățarea prin descoperire îi încurajează pe copii să se folosească de cunoștințele anterioare, de imaginație, creativitate, intuiție, pentru a descoperi fenomenele și a se familiariza cu natura” [4, pp. 71-72].

Conform cercetătorului Robert Glaser, pedagogia descoperirii cuprinde două variabile: învățarea prin descoperire și educația pentru descoperire. În ceea ce privește învățarea prin descoperire, aceasta se realizează prin metoda inducției și prin metoda încercării și erorii. Cercetătorul arată că în practică se folosește pedagogie

explicativă, care acționează de la reguli spre exemple. Astfel, regula se însușește repede și riscurile erorii sunt minime. Pedagogia inductivă, care este specifică învățării prin descoperire, procedează într-o manieră opusă: se începe de la exemple multiple și se merge spre concepte, principii, reguli, iar elevii ajung singuri la descoperirea și stabilirea conceptelor, trecând prin exemple specifice, prin generalizări și diferențieri. Potrivit autorului, descoperirea prin încercări și erori nu-i impune subiectului o cale structurală, ci îl lasă să o caute. Dacă prin metoda inducției conceptele devin mai clare și mai trainice, prin cea de-a doua cale, elevii dobândesc capacitatea de cercetare. Promovarea descoperirii și limitarea erorilor, scrie autorul, sunt procedee incompatibile. În ceea ce privește educația pentru descoperire, sunt necesare următoarele: disciplina în studiu, formarea aptitudinilor pentru observație, inducție și deducție, pentru explorare, aptitudinea de a emite ipoteze fructuoase, de a pune o problemă în termeni de metodă, precum și o serie de trăsături morale, printre care se enumeră răbdarea și perseverența [12]. Un alt cercetător, M.C. Wittrock, consideră învățarea prin descoperire drept o ipoteză care trebuie încă verificată. Utilizând diferite cercetări anterioare, autorul ajunge să stabilească un număr de reguli sau principii care facilitează educația pentru descoperire. De exemplu:

- indicațiile adultului pot să exercite efect pozitiv asupra descoperirii;
- eficiența și valoarea descoperirii depind de vârstă și de asociațiile dobândite anterior;
- orientarea copiilor, prin informații clare și precise, asupra conceptului de descoperit grăbește descoperirea [26].

Savantul Б. Керн a efectuat experimente în care copiii erau instruiți prin metode tradiționale și prin metodele învățării prin descoperire. Copiii au memorat mai multă informație în condițiile educației tradiționale; cu toate acestea, motivația pentru învățare s-a dovedit a fi mai puternică în condițiile învățării prin descoperire. Un alt savant, Br. Worten, a efectuat un studiu în care, pe o perioadă de șase săptămâni, elevii au învățat aritmetica, predată de către profesori care au folosit metode tradiționale. Metoda explicativă a dat rezultate mai bune atunci când a venit vorba de reproducerea imediată, dar reținerea materialului după 5 și 11 săptămâni a fost mai bună în cazul aplicării învățării prin descoperire. Învățarea prin descoperire a contribuit, de asemenea, la un transfer mai bun, care s-a reflectat în capacitatea elevilor de a folosi cunoștințele achiziționate în rezolvarea altor tipuri de probleme [28].

Psihopedagogul Maria Dulamă (2002) propune modelul „Învățarea prin explorare și descoperire”. Acest model este o abordare multistadială, de factură teoretico-

aplicativă, în care copiii, mai întâi, descoperă, experimentează singuri diferite fenomene, stabilesc cauze și emit ipoteze. Profesorul este cel care provoacă, întreține curiozitatea, sprijinindu-i pe copii în formularea întrebărilor și a concluziilor. Se trece apoi la etapa în care copiii, împreună cu profesorul, pe parcursul conversațiilor euristice, încearcă să înțeleagă fenomenele studiate, ajungându-se, în final, la stadiul în care ei corelează ceea ce au descoperit cu ceea ce știu din existența lor cotidiană, din mediul apropiat lor. „Învățarea prin explorare și descoperire îi antrenează pe elevi în experimentarea unor fenomene și în identificarea și explicarea cauzelor care le produc” [10, pp. 29-45].

J. Botkin, M. Elmandjra și M. Malita (1981) realizează o clasificare a învățării prin descoperire. Astfel, descoperirea poate să se regăsească sub următoarele forme/tipuri:

- În funcție de aportul în învățare al copilului: redescoperirea și descoperirea creativă.

Redescoperirea poate fi dirijată, se îmbină efortul personal cu îndrumarea de specialitate a profesorului sau poate fi personală, recrearea adevărului realizându-se numai pe baza eforturilor individuale ale celui care învață. Descoperirea creativă este o învățare inventivă, cucerită prin cercetare, prin investigație, în cadrul căreia se creează, se aduce ceva nou sub raport ideatic sau

aplicativ într-un domeniu. În ambele forme de învățare prin descoperire (redescoperirea și descoperirea creativă), copilul se transformă, se pregătește prin explorare, prelucrare, combinare și creează ceva nou. În asemenea condiții, profesorul este un îndrumător, colaborator sau consilier în procesul instruirii.

- În funcție de demersul logico-euristic, există trei modalități de învățare prin descoperire: inductiv, deductiv, analogic și transductiv.

În descoperirea inductivă, pe baza unor cunoștințe particulare, se ajunge la date și operații cu un grad mare de generalizare. Se folosesc raționamentele inductive, care acționează de la concret la abstract, de la particular la general, de la inferior la superior, folosind operațiile logice, comparația, analiza, sinteza, abstractizarea și generalizarea, formularea de ipoteze și reguli. Este o explorare mentală sau experimentală, axată pe observații, măsurători, determinări, care, pe bază de raționament inductiv, duce la concluzii: concepte, idei, definiții.

Descoperirea deductivă este o explorare mentală ce se bazează pe strategii algoritmice, generalizări și adevăruri descoperite. Descoperirea analogică folosește raționamentul deductiv de asemănare și transfer de informație. Raționamentul analogic arată că dacă un obiect, fenomen, sistem etc. se definește prin „n” caracteristici

(de pilda: a, b, c și d), iar unui alt obiect, fenomen, sistem etc. i se cunosc doar trei caracteristici dintre cele pe care le are primul (a, b, c), atunci se poate deduce că acesta din urmă are și a patra caracteristică. Descoperirea analogică este probabilă, nu oferă certitudini asupra adevărului stabilit, ea ajută doar la emiterea unei ipoteze plauzibile, care satisface parțial sau temporar cunoașterea. Descoperirea analogică nu necesită explorare și verificare experimental-practică.

Descoperirea transductivă (lat. *trans* – dincolo, peste) are la bază raționamentul ipotetico-deductiv, dinamizat de imaginație și gândire – acestea fiind bogate și creative, duc la emiterea de ipoteze, inovații, idei, teorii, tehnologii noi, care, desigur, trebuie supuse unei verificări experimental-aplicative. După Piaget, gândirea transductivă implică stabilirea de relații nelogice între date. Eroarea este considerată mijloc de exersare intelectuală și factor de stimulare, deoarece învățarea prin descoperire dezvoltă capacități intelectuale superioare specifice actului creator.

- În funcție de contribuția informativă la obținerea unor date noi, există descoperirea prin documentare și descoperirea experimentală. Aceste tipuri de descoperire se folosesc și la formele prezentate anterior. Ca atare, ele reprezintă sursa principală

informativă și aplicativă în învățarea prin descoperire.

Descoperirea prin documentare – informativă și practică – este, de fapt, o descoperire de reconstituire (redescoperire) a adevărilor științifice aplicative, de dobândire, prin efort personal sau prin îmbinarea efortului propriu cu sprijinul profesorului, a cunoștințelor teoretice și practice necesare pentru dezvoltarea personalității și pregătirea profesională. Descoperirea experimentală este specifică cercetării (investigației) prin experimentul de laborator, prin stații pilot etc., atât pentru descoperirea unor adevăruri noi, cât și pentru verificarea adevărilor obținute pe alte căi de învățare prin descoperire [3].

O clasificare a învățării prin descoperire întâlnim și la autoarea Greta Marin (1980). Cercetătoarea clasifică învățarea prin descoperire în funcție de esența epistemologică a diverselor tipuri de cercetare. În descoperirea deschis-inductivă, copilul se va folosi de cercetare, de căutare, de notare a datelor, de interpretare a lor. Descoperirea deschisă inductivă îl învață pe copil să învețe folosindu-se de datele oferite și cunoscute anterior. Materialul le este prezentat copiilor într-o ordine oarecare, iar ei trebuie să-l aranjeze, să-l organizeze singuri, pentru a ajunge la formarea de categorii, la însușirea unei noțiuni, folosind investigația pe materialul oferit.

Descoperirea structurat-inductivă urmărește formarea de noțiuni noi folosind acest tip de învățare de către copii. Acesta presupune un volum existent de cunoștințe, o bază de plecare, iar copiii să fie capabili de a clasifica materialele care au fost prezentate organizat și să reușească, din multitudinea de materiale, să ajungă la noțiuni noi, pentru a le înțelege. Descoperirea deductivă presupune un „tot general” din care să se desprindă particularități, judecăți particulare, trăsături, noțiuni etc. Și acest tip de învățare este folosit în combinație cu altele și cu mare succes, împreună cu dialogul euristic între copil și cadrul didactic. Și în acest caz, se pornește de la un „dat” – care este verificat de cadrul didactic –, iar prin dialog se scot concluziile particulare urmărite sau dorite de educatoare. Învățarea semideductivă este foarte asemănătoare cu cea în care s-a folosit metoda structurat-deductivă. Copiii vor observa, din anumite date specifice, unele proprietăți comune, trăsături particulare, dându-li-se noțiunea de învățat, fapt ce le ușurează mult sarcina, pe fondul unei dezvoltări cognitive.

Învățarea ipotetico-deductivă presupune exersarea gândirii deductive. Copiii trebuie să redea ipoteze, să presupună rezultate posibile din materialul dat, care pot fi relații, cauze, efecte. Apoi va fi comparată ipoteza propusă de ei cu materialul concret, pentru a-și întări convingerile și

presupunerile. Dar acest lucru nu este obligatoriu în toate situațiile, deoarece unele pot fi însușite cu ajutorul metodelor expositive. Descoperirea transductivă se bazează pe stabilirea de relații nelogice între diverse date. Acest gen de gândire este denumit și gândire artistică, imaginativă. Acest tip de gândire poate fi valorificat în predarea prin investigație, în care copilul va folosi raționamentul transductiv, dându-se câmp liber imaginației creatoare, pe care și pune amprenta și originalitatea gândirii creatoare prin efort propriu [16].

Analizând clasificările învățării prin descoperire, realizate de diverși savanți, am realizat o schemă generalizatoare a tipurilor de învățare prin descoperire, pe care o prezentăm în continuare.

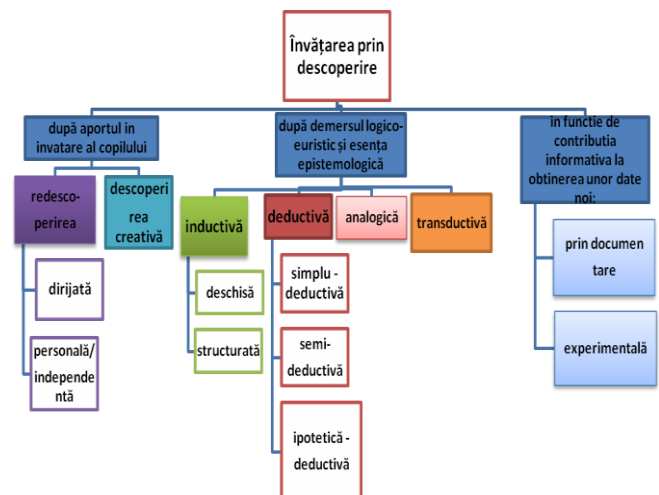


Figura 1. Tipologia învățării prin descoperire.

(schemă generalizatoare după G. Marin, J. Botkin, M. Elmandjra și M. Malița)

Schimbările care se produc în sistemul nervos al copilului preșcolar constituie premisa esențială a dezvoltării lui psihice și formează condiții pentru stabilirea de noi relații cu mediul, pentru trecerea la noi forme de activitate, mai complexe. În prezent, este necesară o transformare majoră a învățământului clasic, rigid, bazat pe memorizarea mecanică, pasivă și rudimentară, într-un învățământ modern, creativ și inteligent, participativ și colaborativ, în care educatoarea și preșcolarii cooperează. Evident, obstacolele nu întârzie să apară: educatoarea are tendința de a rămâne centrată pe transmiterea de cunoștințe, iar preșcolarul, de a încerca să înregistreze mecanic, să asimileze și să reproducă aceste cunoștințe. Practicile tradiționale nu reușesc să determine fiecare copil să gândească împreună cu adultul, iar educatoarea are doar informații lacunare și superficiale despre cunoștințele pe care le posedă copilul. Altă problemă este că copiii nu își dau seama dacă într-adevăr au înțeles noțiunile predate și dacă pot aplica în mod independent cunoștințele recent dobândite. În practica școlară, cunoscându-se complexitatea problemelor din viața reală, se dorește să se schimbe orientarea, astfel încât aceste obstacole să fie înlăturate. „Să treacă formația înaintea instrucției, să pună formarea și dezvoltarea capacităților intelectual-acționale și a proceselor mintale

înaintea transmiterii și asimilării cunoștințelor, fără a nega câtuși de puțin importanța acestora din urmă” [5, p. 67].

Pentru a fi înlăturate aceste obstacole, se propune centrarea pe stimularea participării interioare și exterioare a preșcolarului, prin îmbinarea, într-un tot unitar, a formelor de organizare, a conținuturilor, a metodelor și mijloacelor de instruire în educația timpurie, tinându-se cont de tipurile de învățare specifice acestui nivel de vârstă. „Activitatea, în contextul procesului de instruire, nu este cu adevărat personală și funcțională decât dacă tehnicile pe care le utilizează, ritmul și conținutul sunt adecvate particularităților individuale ale celui care învață” [19, p. 194].

Referințe bibliografice

1. AUSUBEL, D.P., ROBINSON, F.G. *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
2. BOCOȘ, M. *Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*. Ediția a II-a, revăzută. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 2002.
3. BOTKIN, J., ELMANDJRA, M. *Orizontul fără limite al învățării*. București: Editura Politică, 1981.
4. BRUNER, J.S. *Pentru o teorie a instruirii*. București: Editura Didactica și Pedagogică, 1970.

5. CERGHIT, I. Metode de învățământ. Iași: Polirom, 2006.
6. CHIȘ, V. Pedagogia contemporană, pedagogia pentru competențe. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință, 2005.
7. DELORS, J. Comoara lăuntrică. În: Raportul pentru UNESCO al Comisiei Internaționale pentru educație în sec. XXI. Iași: Polirom, 2000.
8. DEWEY, J. Trei scrieri despre educație. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1977.
9. DEWEY, J. Democrație și educație. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972.
10. DULAMĂ, M.E. Metode, strategii și tehnici didactice activizante cu aplicații în geografie. Cluj-Napoca: Editura Clusium, 2002.
11. GAGNE, R. Condițiile învățării. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1975.
12. GLASER, R. Variabilele învățării prin descoperire. În: La pédagogie par la découverte, sous la direction de L.S. Shulman et E.R. Krislar, E.S.F, 1973.
13. GOLU, P., ZLATE, M., VERZEA E. Psihologia copilului. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A., 1996.
14. Glossary of Curriculum Terminology. În: UNESCO International Bureau of Education, 2013.
15. HERRON, M. The nature of scientific enquiry. În: The School Review. Vol. 79, № 2. The University of Chicago Press, 1971.
16. MARIN, G. Tipuri de descoperiri. București: Editura Didactică și Pedagogică 1980.
17. NOICA, C. Jurnalul filozofic. București: Humanitas, 2002.
18. NEGOVAN, V. Psihologia învățării. Forme, strategii și stil. București: Editura Universitară, 2001.
19. OPREA, O. Tehnologia instruirii. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1979.
20. PIAGET, J. Psihologie și Pedagogie. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972.
21. ROGERS, C. Freedom to Learn Theory. În: Instruction Some Contemporary Viewpoint, Scranton, Chandler, 1967.
22. ROUSSEAU, J.J. Emile sau despre educație. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973.
23. STANCIU, I.G. Istoria pedagogiei. Manual pentru școli normale. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A., 1994.

24. TAN, O.S. Cognition, Metacognition, and Problem-based Learning. In: O.S. Tan (Ed.), Enhancing thinking through problem-based learning approaches: international perspectives. Asia: Cengage Learning, 2004.

25. VÎGOTSKI, L.S. Opere psihologice alese, vol. III. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972.

26. WITTRUCK, M.C. Ipoteza învățării prin descoperire. În: La pédagogie par la découverte sous da direction de L.S. Shulman et E.R. Krislar E.S.F 1973.

27. CISTEA, S. Dicționar de termeni pedagogici. Disponibil pe:

https://www.academia.edu/36303246/Sorin_Cristea (vizitat la 10.10.2021, ora 16:20).

28. ЛИНДГРЕН, Г.К. Обучение методом (управляемых) открытий (discovery learning. în: психологическая энциклопедия. Disponibil pe:

https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_psychology/615/%d0%9e%d0%b1%d1%83%d1%87%d0%b5%d0%bd%d0%b8%d0%b5 (vizitat la 12.10.21 ora 15:47).

**Protecția psihologică a adolescenților în
situații de criză
Psychological protection of adolescents
in crises**

**Maria Pleșca,
conferențiar universitar,
doctor în psihologie,
Catedra de Psihologie,
Facultatea de Psihologie
și Psihopedagogie Specială,
Universitatea Pedagogică de Stat
„Ion Creangă”, Chișinău**

**ORCID: 0000-0001-9567-3723
CZU 159.922.8**

Rezumat

Articolul prezintă o secvență de cercetare a mecanismelor de protecție psihologică a adolescenților din diferite tipuri de familii în situații de criză. Astăzi, pentru instituțiile de învățământ, sarcina de a forma o personalitate matură independentă, capabilă să-și cunoască propriile abilități, cu valori spirituale și morale înalt dezvoltate, pregătită psihologic pentru vârsta adultă devine deosebit de actuală. Formarea acestor trăsături de personalitate este posibilă numai atunci când elevii sunt capabili să facă față oricărei situații, menținându-și, în același timp, o stare spirituală și emoțională favorabilă. Protecția psihologică se prezintă printr-un mecanism psihic inconștient, care minimizează experiențele negative ale unei

persoane, îi reglementează comportamentul și îi crește adaptabilitatea. În articol se elucidează problema determinării particularităților mecanismelor psihologice de apărare la adolescenți în funcție de tipul de familie (completă/incompletă). De asemenea, studiul s-a axat pe determinarea raportului dintre nivelul de control al stresului și mecanismele de apărare psihologică.

Cuvinte-cheie: adolescență, protecție psihologică, mecanism de apărare, control, stres, adaptare, comportament.

Abstract

The article reflects a research sequence on the psychological protection mechanisms of adolescents from different types of families in crises. Today, for educational institutions, the task of forming an independent mature personality, able to know their abilities, with highly developed spiritual and moral values, psychologically prepared for adulthood, is becoming particularly relevant. The formation of these personality traits is possible only when the students can cope with any situation while maintaining a favorable spiritual and emotional state. Psychological protection is an unconscious mental mechanism, meant to minimize a person's negative experiences, regulate their behavior, to increase their adaptability. The article elucidates the problem of

determining the particularities of psychological defense mechanisms in adolescents according to the type of family (complete/incomplete). The study also focused on determining the relationship between the level of stress control and psychological defense mechanisms.

Keywords: adolescence, psychological protection, defense mechanism, control, stress, adaptation, behavior.

În prezent, majoritatea studiilor de specialitate confirmă faptul că stresul este un însoțitor permanent al elevilor de liceu. Acest lucru este determinat de o creștere constantă a intensității procesului educațional, de stresul zilnic din cauza lipsei de timp și de efort în încercarea de a rezolva problemele educaționale, de boli cronice, de insuficiența somnului, odihnei, de conflicte interpersonale și familiale [6, p.122]. În ciuda faptului că adolescenții pot experimenta același nivel de stres, reacția la acesta va fi diferită. Unii experimentează semne de depresie, devin închiși în sine, introvertiți, alții experimentează iritabilitate, furia legată de teama de a nu pierde controlul asupra propriei persoane [3, p. 93].

Toleranța la stres se manifestă prin adaptarea la situații stresante, menținându-se în același timp o eficiență înaltă, sub formă de combatere a stresorului sau de evitare a

efectelor stresante [1, p. 88]. Un adolescent poate deveni subiect activ al activității dacă aceasta este importantă pentru el și conține componente precum: stabilirea obiectivelor, informații, luarea deciziilor, organizarea execuției, generalizarea și comunicarea, controlul, evaluarea, corectarea [4, p. 112].

Noi toți, în anumite situații, utilizăm diferite mecanisme de apărare a eului. Aceste mecanisme ne ajută să scădem ori să ascundem conflictele interioare sau stresul ce ne provoacă emoții negative, anxietate [2, p. 37]. Mecanismele de apărare psihologică se formează la nivel ereditar și îl ajută pe om să se descurce în situațiile dificile de viață [5, p. 26]. În adolescență, adaptarea la stres presupune că persoana întreprinde acțiuni folosind niște mecanisme psihologice care îl ajută să se descurce [5, p. 195].

Scopul nostru, în acest articol, este de a studia mecanismele de protecție psihologică la adolescenții din diferite tipuri de familie în situații de criză.

Ipoteze: există diferențe, în controlul stresului, între adolescenții din familii complete și cei din familii incomplete: cei din familii complete sunt mai echilibrați și au un control al stresului mai înalt decât cei din familii incomplete; există diferențe în utilizarea mecanismelor de apărare de către adolescenții din familii complete și cei din familii incomplete.

Lotul de cercetare a fost format din 120 de adolescenți: 60 din familii complete și 60 din familii incomplete (cu un părinte sau ambii plecați peste hotare, monoparentale), cu vârsta cuprinsă între 16 și 18 ani. În conformitate cu scopul, obiectivele și ipotezele cercetării au fost selectate *instrumentele de măsurare a variabilelor cercetate*: chestionarul *Indexul stilului de viață* (Life Style Index, LSI), testul *Controlul stării de stres*.

Testul de control al stresului a fost utilizat cu scopul determinării modului în care adolescenții din familii complete și incomplete își controlează acțiunile în situații stresante.

Distribuția rezultatelor în ceea ce privește scorul minim, media și scorul maxim pentru întreg eșantionul de 120 de subiecți este următoarea: 60 de subiecți din familii complete și 60 de subiecți din familii incomplete (tabelul 1).

Tabelul 1. Distribuția rezultatelor la controlul stresului

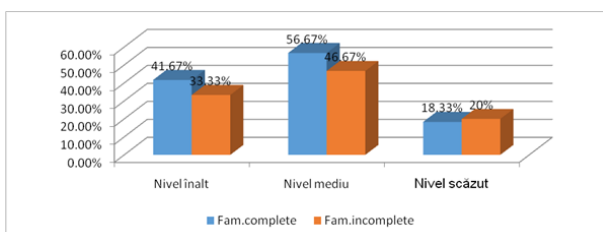
	Familii complete	Familii incomplete
Scorul minim	8,3	6,7
Media	15,5	11
Scorul maxim	22,7	15,3

Se observă, astfel, că majoritatea subiecților testați, în perioada adolescenței, sunt destul de rezistenți la provocările cotidiene și pot face, în mare parte, față acestor provocări. Desigur, nu se observă o frecvență mare la nivelul înalt al controlului,

ceea ce înseamnă că adolescenții sunt totuși supuși uneori stresului și nu întotdeauna găsesc mecanisme de apărare contra lui.

Rezultatele obținute în urma testării ne indică faptul că subiecții din ambele grupuri experimentale dau dovadă, în mare parte, de un nivel mediu al controlului stresului. Datele obținute sunt prezentate în figura 1.

Figura 1. Frecvențele privind



nivelul de control al stresului la adolescenții din familii complete și la adolescenții din familii incomplete

Din rezultatele obținute se observă că controlul stresului are un rol destul de important în viața adolescenților. Vizualizând figura, putem deduce următoarele: în urma testării lotului de adolescenți, am stabilit că adolescenții din familii complete și cei din familii incomplete se caracterizează printr-un nivel mediu de control al stresului: corespunzător, 56,67% (34 de adolescenți) și 46,67% (28 de adolescenți). Astfel, subiecții din ambele tipuri de familii au izbucniri de nervozitate care țin de situații tensionate, dar pe care știu cu să le controleze. Stările de tensiune apar, în primul rând, atunci când adolescenții manifestă nemulțumire față de

ceva sau de cineva, nu știu cum să se comporte cu persoanele antipatice lor și le provoacă destul de des. Adolescenților, le-ar fi indicat să fie mai diplomați. Cu prietenii însă, au relații armonioase. Acest fapt se datorează specificului perioadei de vârstă, când prietenul este considerat de către ei un alter ego. În perioada dată, are loc o stabilizare emoțională și adolescentul devine mai echilibrat.

Nivelul minim de control al stresului este caracteristic pentru subiecții din familii complete în raport de 18,33% (11 subiecți), iar pentru cei din familii incomplete – în raport de 20%; deci subiecții din familii incomplete deseori nu-și pot echilibra stările emoționale, manifestând nervozitate sporită. Frecvent, ei oscilează prea ușor de la o stare la alta. Activitățile pe care le realizează le displac profund. Fată de ceilalți, trebuie să fie mai calmi și mai înțelegători. Ar trebui să se relaxeze mai mult, să încetinească ritmul alert de activitate. Evident, situația din familie induce anumite stări emoționale, care împiedică echilibrarea emoțională.

Deși rata subiecților cu nivel înalt de control al stresului este mai mică, totuși cei din familii complete au înregistrat frecvențe mai înalte ale controlului stresului – 41,67% –, spre deosebire de cei din familii incomplete – 33,33% la acest nivel, deci acești subiecții știu cum să-și controleze stările de stres, sunt foarte echilibrați.

Activitatea zilnică le aduce multe satisfacții. Relațiile cu cei din jur sunt armonioase. Știu cum să se deconecteze de la activitate și să se relaxeze. Aceasta înseamnă că o persoană nu se comportă întotdeauna corect și adecvat într-o situație stresantă. Uneori, este capabilă să-și mențină autocontrolul, dar există și cazuri în care evenimente minore perturbă echilibrul emoțional (o persoană își iese din fire).

Subiecții cu un nivel înalt de reglare a stresului se comportă într-o situație stresantă cu destulă constrângere și sunt capabili să-și regleze propriile emoții. De regulă, astfel de oameni nu sunt înclinați să se enerveze și dau vina pe alții și pe ei înșiși pentru evenimentele care au loc.

Subiecții cu nivel scăzut de control al stresului se caracterizează printr-un grad înalt de oboseală și epuizare. Deseori, pierd autocontrolul în situații stresante și nu știu cum să se controleze. Este important ca astfel de oameni să dezvolte abilități de autoreglementare în stres. Se poate concluziona că majoritatea adolescenților pot face față în mod independent situațiilor stresante pe care le au.

După analizarea tuturor rezultatelor, putem trage următoarea concluzie: *s-a constatat că, pentru adolescenții moderni, stresul este un fenomen nenatural, este, mai degrabă, o reacție la problemele acumulate,*

la procesul nesfârșit de a face față dificultăților de zi cu zi.

În continuare, prezentăm mediile calculate la testul *Controlul stării de stres*, în raport cu ambele grupuri de subiecți.

Media obținută de subiecții din familii complete ($Md=15,5$) este mai înaltă decât media subiecților din familii incomplete ($Md=11$), ceea ce înseamnă că primii se caracterizează printr-un nivel mai înalt de control al stresului. Pentru a verifica dacă există diferențe între capacitatea de control al stresului, am folosit, pentru compararea datelor, testul *T-Student*. În urma prelucrării statistice, am obținut valoarea $|t| = 3.9$, $p=0.01$, ceea ce înseamnă că *ipoteza precum că există diferențe în controlul stresului între adolescenții din familii complete și cei din familii incomplete s-a confirmat: cei din familii complete sunt mai echilibrați și au un control al stresului mai înalt decât cei din familii incomplete.*

Pentru a determina mecanismele de apărare psihologică utilizate de adolescenții din familii complete și de cei din familii incomplete (ambele loturi investigaționale), am folosit chestionarul *Indexul stilului de viață*.

Ceva mai rar, majoritatea adolescenții din familii complete prezintă atât regresie (65% – 39 de adolescenți), cât și formațiuni reacționale (55% – 33 de adolescenți).

În cea mai mică măsură, în grupul de adolescenți din familii complete, există mecanisme de substituție (45% – 27 de adolescenți), de proiecție (45% – 27 de adolescenți), de represiune (40% – 24 de adolescenți) și negarea (31,66% – 19 adolescenți).

Examinarea și analiza rezultatelor prezentate relevă că o trăsătură caracteristică a grupului de adolescenți din familii incomplete este manifestarea pronunțată a mecanismelor de apărare, precum negarea (80% – 48 de adolescenți), formațiuni reacționale (hipercompensarea) (68,33% – 41 de adolescenți) și substituția (68,33% – 41 de adolescenți).

Într-o măsură mai mică, se atestă: regresia (60% – 36 de adolescenți), represiunea (45% – 27 de adolescenți) și proiecția (41,66% – 25 de adolescenți), intelectualizarea (36,66% – 22 de adolescenți) și compensarea (33,33% – 20 de adolescenți). Figura 2. prezintă nivelurile de protecție psihologică la adolescenții din familii complete și incomplete.

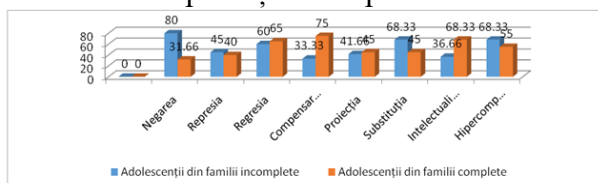


Figura 2. Frecvențele obținute la mecanismele de apărare pentru adolescenții din familii complete și incomplete

Astfel, pentru a minimaliza starea de stres, adolescenții din familii incomplete utilizează mai des mecanismul de negare. Mediul social, sub influența acestui mecanism, nu acceptă trăsăturile, proprietățile sau sentimentele negative ale subiectului. După cum arată experiența, mecanismul de apărare psihologică *negarea* se realizează sub forma unor conflicte, de diferit gen, și se caracterizează printr-o distorsiune exterioară distinctă a percepției realității.

Este de înțeles că adolescenții din familii incomplete folosesc mecanismul de substituție, care se manifestă prin defularea emoțiilor reprimite (ostilitate, furie), ele fiind orientate spre obiecte ce nu prezintă pericol sau sunt mai accesibile decât cele care au generat emoții și sentimente negative. Ș. Ionescu susține că „o manifestare deschisă a urii față de o persoană (adesea a unui părinte) poate provoca un conflict nedorit cu ea, este transferată către o altă persoană, mai accesibilă și nepericuloasă. În această situație, un adolescent poate efectua acțiuni neașteptate, uneori lipsite de sens, care ar înlătura stresul intern” [5, p. 231].

De asemenea, hipercompensarea (formațiuni reactive) poate fi considerată una dintre formele de protecție împotriva unui complex de inferioritate la adolescenții din familii incomplete care folosesc un comportament asocial, acțiuni agresive

îndreptate împotriva persoanei, pentru a ameliora tensiunea psihică.

Conform datelor chestionarului, mecanismele de apărare psihologică pot fi *constructive* și *distructive*. În legătură cu acest calificativ, am stabilit că ele au pondere diferită la adolescenții din ambele grupuri (figura 3.).

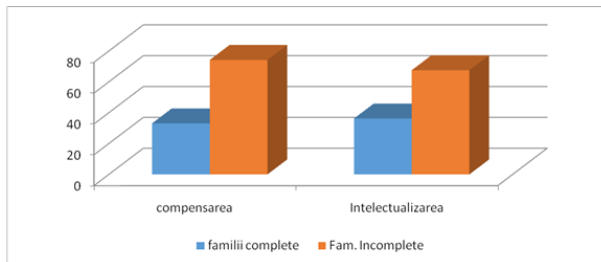


Figura 3. Datele cu privire la mecanismele constructive de apărare psihologică

O analiză a rezultatelor unui studiu asupra adolescenților din familii complete a arătat că la ei predomină *cele mai constructive mecanisme* de protecție psihologică: *compensarea* și *intelectualizarea*, care se regăsesc la 75% (45 de adolescenți), respectiv, la 68,33% (41) din adolescenți. Compensarea se răsfrânge în tendințele de a găsi un înlocuitor adecvat pentru o deficiență reală sau imaginată, un defect al sentimentului intolerabil cu o altă calitate.

Intelectualizarea se manifestă în modul mental de a depăși un conflict sau o situație frustrantă fără griji. Un adolescent suprimă experiențele provocate de o situație neplăcută sau subiectiv inacceptabilă cu ajutorul atitudinilor și manipularilor logice, chiar dacă

există dovezi convingătoare în favoarea contrariului.

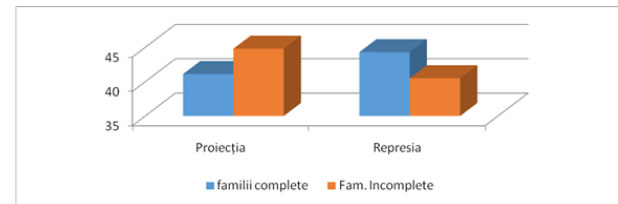


Figura 4. Datele cu privire la mecanismele distructive de apărare psihologică

Ceva mai rar, majoritatea adolescenții din familii complete prezintă atât *regresie* (65% – 39 de adolescenți), cât și *formațiuni reacționale* (55% – 33 de adolescenți). În cea mai mică măsură, în grupul de adolescenți din familii complete, există mecanisme de *substituire* (45% – 27 de adolescenți), *proiecție* (45% – 27 de adolescenți), *represiunea* (40% – 24 de adolescenți) și *negarea* (31,66% – 19 adolescenți).

În tabelul 2 sunt reflectate rezultatele statistice care indică semnificația diferențelor dintre mecanismele de apărare la adolescenți în funcție de variabila *tipurile de familie*.

**Tabelul 2. Semnificația diferențelor
dintre mecanismele de apărare în
funcție de variabila tipurile de
familie**

Mecanisme de apărare	Media familiei complete	Media familiei incomplete	Diferențe între medii	Testul-t	Grad de libertate	Prag de semnificație
Negarea	6,18	6,11	0,07	0,19	47,57	0,848
Compensarea	6,89	5,98	0,91	0,97	46,46	0,033
Regresia	7,03	6,08	0,95	0,60	34,05	0,032
Represiunea	4,79	4,55	0,24	0,58	49,68	0,567
Intelectualizarea	7,97	7,33	0,64	0,95	45,78	0,034
Substituția	4,79	4,55	0,23	0,58	49,68	0,567
Proiecția	5,98	6,89	-0,91	0,49	45,57	0,648
Hipercompensarea	7,51	8,45	-0,94	0,68	49,68	0,667

Analizând diferențele obținute la subiecții din diferite tipuri de familii (complete și incomplete), constatăm o diferență semnificativă statistic ($t=0,97$, $p\leq 0,033$) la mecanismul *compensarea* ($Md=6,89$ și $Md=5,98$). Adolescenții din familii complete au mai bine dezvoltat mecanismul de compensare, adică se descurcă mai ușor în situații de stres decât cei din familii incomplete. Diferențe statistic semnificative au fost obținute și la mecanismele *regresia* ($t=0,60$, $p\leq 0,032$) ($Md=7,03$; $Md=6,08$) și *intelectualizarea* ($t=0,95$, $p\leq 0,034$) ($Md=7,97$; $Md=7,33$). Rezultatele obținute de către adolescenții din familii complete la acest test ne confirmă faptul că la ei sunt mai bine dezvoltate mecanismele constructive.

Având în vedere faptul că mecanismele de apărare psihologică, pentru a elimina rapid stresul emoțional, sunt o realitate rigidă și distorsionatoare, putem adăuga că adolescenții din familii incomplete folosesc,

de asemenea, mai des tipuri distrugătoare de apărare psihologică, cum ar fi negarea și proiecția. Or, adolescenții din familii complete manifestă mai mult tipuri constructive de protecție psihologică – de exemplu, compensarea – și, în mai mică măsură, intelectualizarea.

Astfel, adolescenții din familii incomplete tind să atenueze stresul folosind mecanisme de protecție mai puțin constructive, cum ar fi negarea și înlocuirea, în timp ce adolescenții din familii complete au mai multe șanse să aibă mecanisme constructive precum compensarea și intelectualizarea. Astfel, ipoteza precum că *există diferențe în utilizarea mecanismelor de apărare de către adolescenții din familii complete și cei din familii incomplete s-a confirmat.*

Concluzii: Analiza comparativă a adolescenților în funcție de variabila *familii complete/incomplete* a dovedit că cei din familii incomplete deseori nu-și pot echilibra stările emoționale, manifestând nervozitate sporită. Ei oscilează frecvent prea ușor între o stare și alta. Activitățile pe care le realizează le displac profund. Față de ceilalți, trebuie să fie mai calmi și mai înțelegători. Ar trebui să se relaxeze mai mult, să încetinească ritmul alert de viață. Evident, situația din familie induce anumite stări emoționale, care împiedică echilibrarea emoțională.

Studiul comparativ realizat în funcție de variabila *familiei complete/incomplete* pune în evidență faptul că există diferențe semnificative în controlul stresului între adolescenți: cei din familii complete sunt mai echilibrați și au un control al stresului mai înalt decât cei din familii incomplete.

Adolescenții din familii incomplete tind să atenueze stresul, folosind mecanisme de protecție mai puțin constructive, cum ar fi negarea și înlocuirea, în timp ce adolescenții din familii complete au mai multe șanse să aibă mecanisme constructive, precum compensarea și intelectualizarea.

În familiile complete, adolescenții, adesea, tind să utilizeze moduri constructive de adaptare în raport cu situațiile dificile, asociate cu schimbarea lor și obținând experiențe pozitive. În schimb, adolescenții din familii incomplete sunt mai susceptibili să utilizeze strategii ineficiente de combatere a stresului.

Bibliografie

1. CRAȘOVAN, D.I. Rolul mecanismelor de apărare/coping în tulburarea depresivă majoră. București: Universitatea din București, 2011.
2. FREUD, A. Eul și mecanismele de apărare. București: Editura Fundației Generația, 2002.
3. BHARWANEY, G. Reziliența emoțională. Învață cum să devii adaptabil și să-ți atingi potențialul maxim. Iași: Polirom, 2020.
4. BLACKMAN, J.S. 101 apărări. Cum se autoprotejează mintea. București: Trei, 2009.
5. IONESCU, Ș., JACQUET, M.-M., LHOTE, C. Mecanismele de apărare. Teorie și aspecte clinice. Iași: Polirom, 2020.
6. PĂNIȘOARA, G., SĂLĂVASTRU, D., MITROFAN, L. Copilăria și adolescența. Provocări actuale în psihologia educației și dezvoltării. Iași: Polirom. 2016.

**Comportamentul agresiv și empatia la
preadolescenți
Aggressive behavior and empathy in
preadolescents**

Maria Pleșca,
conferențiar universitar,
doctor în psihologie,
Catedra de Psihologie,
Facultatea de Psihologie
și Psihopedagogie Specială,
Universitatea Pedagogică de Stat
„Ion Creangă”, Chișinău
ORCID: 0000-0001-9567-3723
CZU 159.922.7

Rezumat

În acest articol este abordată problema studiului caracteristicilor comportamentului agresiv al preadolescenților. Un factor important al agresivității este empatia – lipsa ei ar putea crea condiții pentru dezvoltarea unui comportament agresiv. Manifestările agresive la preadolescenți au trăsături cauzate nu numai de vârstă și sex, dar și de capacitatea de empatie. Caracteristicile empatiei, abilitățile empatice la preadolescenți sunt încă în stadiul de formare, sunt instabile, iar dezvoltarea lor depinde de climatul psihologic din familie și de grupul de referință al semenilor, precum și de caracteristicile personalității preadolescenților. Experimental,

a fost dovedit că există o relație inversă între nivelul de empatie și comportamentul agresiv la preadolescenți, ceea ce ne-a permis să sugerăm că există diferențe în manifestările comportamentului agresiv la preadolescenții cu diferite niveluri de empatie.

Cuvinte-cheie: agresivitate, conflictualitate, empatie, preadolescent, comportament agresiv.

Abstract

The article addresses the issue of studying the characteristics of aggressive behavior in preadolescents. An important factor of aggression is empathy, the lack of which could create conditions for the development of aggressive behavior. Aggressive manifestations in preadolescents have traits caused not only by age and sex, but also by the ability to empathize. The characteristics of empathy, empathic abilities in preadolescents are still in the form of formation, they are unstable, and their development depends on the psychological climate in the family and the reference group of peers, as well as on the personality characteristics of preadolescents. Experimentally, it has been shown that there is an inverse relationship between the level of empathy and aggressive behavior in preadolescents, which allowed us to suggest that there are differences in the manifestations of aggressive behavior in preadolescents with different levels of empathy.

Keywords: aggression, conflict, empathy, preadolescent, aggressive behavior.

Un preadolescent modern trăiește într-o lume complexă prin conținutul ei și tendințele de socializare. Situația socială, economică, ecologică, ambientală tensionată, instabilă, care s-a instalat în societatea noastră în prezent, determină creșterea diverselor abateri în dezvoltarea personală și în comportamentul persoanelor în creștere [6, p. 29, 8, 48]. Comportamentul agresiv a devenit o normă, o obișnuință în relațiile cu oamenii și nu rareori chiar un mod de afirmare în cadrul unei comunități, o garanție a reușitei în afaceri. Într-un fel, agresivitatea, în zilele noastre, reprezintă un rău necesar [1, p. 45, 5, 67].

În opinia cercetătoarei E. Albu, nevoia de a studia problema comportamentului agresiv al preadolescenților este determinată de situația reală a lumii moderne, „în care există tendința de a acumula stresul psihologic și de a recurge la comportamentul antisocial ca unul dintre modurile posibile de a scăpa de starea de frustrare și tensiune” [1, p. 45]. „Capacitatea de a depăși situațiile stresante și formarea autocontrolului asupra agresivității, descurajarea actelor agresive joacă un rol important în dezvoltarea proceselor afective de empatie, identificare și descentralizare, care stau la baza capacității de a înțelege alte persoane și de a empatiza cu acestea,

contribuind la formarea ideii de unicitate personală”, susține S. Eftimie [3, p. 102].

Scopul cercetării este să studiem caracteristicile comportamentului agresiv în preadolescență.

Ipoteza de cercetare: presupunem că în preadolescență comportamentul agresiv are caracteristici specifice și poate acționa ca o modalitate de adaptare la condițiile sociale moderne; există relații între agresivitatea și empatia preadolescenților: preadolescenții cu agresivitatea înaltă vor dovedi empatie joasă și invers.

Conform obiectivului empiric, am aplicat mai multe instrumente psihologice, pentru a determina particularitățile comportamentului agresiv la preadolescenți. Acest lucru ne va permite să prezentăm tendința generală de agresiune la preadolescenți.

Analiza rezultatelor obținute prin aplicarea chestionarului *Agresivitate și conflictualitate* ne-a permis să determinăm frecvențele pe nivelurile de manifestare a agresivității și conflictualității. *Irascibilitatea* s-a pronunțat cu o frecvență de 30% (30 de persoane) la nivel înalt, 36% (36 de persoane) la nivel mediu și 34% (34 de persoane) la nivel scăzut. Observăm că frecvențele sunt cam la același nivel pentru toate variabilele. Probabil, este ceva caracteristic pentru această etapă de vârstă. Preadolescenții cu acest tip de comportament sunt inconsecvenți, manifestă

iritabilitate, impulsivitate, rezistență deschisă și ascunsă la cerințele celorlalți, resentimente, suspiciune, răzbunare; se ceartă adesea cu adulții, își pierd răbdarea, sunt ușor iritați, vituperează, se enervează. Nu îndeplinesc cerințele și solicitările, provoacă conflicte cu ceilalți, dau vina pe alte persoane pentru greșelile lor. Acest lucru se manifestă întotdeauna acasă și la școală, în interacțiune cu părinții sau cu adulții, cu semenii, pe care preadolescentul îi cunoaște bine. Acest tip de comportament agresiv interferează cu relațiile normale cu alte persoane și cu succesul școlar. Conform opiniei lui I. Neacșu, „astfel de preadolescenți nu au, practic, prieteni, nu sunt mulțumiți de starea lor, nu studiază bine la școală, nu participă la viața clasei, încearcă să-și rezolve problemele fără ajutor din partea altor persoane” [10, p. 88].

Asertivitatea a înregistrat următoarele frecvențe: 32% (32 de persoane) la nivel înalt, 54% (54 de persoane) la nivel mediu și 14% (44 de persoane) la nivel scăzut. Acest comportament are cea mai înaltă frecvență la nivel mediu. Ca trăsătură de personalitate, asertivitatea se manifestă prin tendința de a acționa activ, energic împotriva cuiva. Preadolescentul este gata să facă orice, pentru a obține victoria, rezultatele dorite. Este, mai degrabă, o calitate de personalitate masculină. Ofensiva este un adevărat dezastru pentru o femeie. Ea este complet necaracteristică pentru natura feminină.

Scala *resentimente* s-a manifestat la preadolescenți cu următoarele frecvențe: 46% (46 de persoane) la nivel înalt, 28% (28 de persoane) la nivel mediu și 26% (26 de persoane) la nivel scăzut. Preadolescenții la care predomină nivelul înalt au tendința de a se supăra repede și pentru orice, de a lansa un resentiment, de a nu ierta infractorul, de a suferi din cauza așteptărilor și ideilor nejustificate despre un obiect semnificativ, de care este puternic atașat. Preadolescenții, în mare parte, au emoții negative, un fel de autoamăgire în ceea ce privește percepția lumii exterioare. Ca o viziune deformată a altora, se reduce eficiența interacțiunii cu lumea exterioară. Resentimentul se extinde, de obicei, asupra unei persoane dragi, apropiate și, cel mai important, a unei persoane suficient de semnificative pentru ei, de care sunt atașați și cu care asociază anumite așteptări și speranțe. Resentimentul se naște în momentul în care această persoană semnificativă pentru preadolescent se comportă pe neașteptate contrar dorințelor, așteptărilor și ideilor lor. Cu alte cuvinte, preadolescentul dorește să controleze complet obiectul afecțiunii lor și, fără ca să conștientizeze, el devine proprietatea eului lor fals, se identifică cu el. O altă persoană devine elementul care trebuie să acționeze, în înțelegerea preadolescenților, în calitate de componentă firească a sistemului. O consideră pe cealaltă persoană

un alter ego, adică extinde aria competenței sale asupra oamenilor apropiați.

La scala *intransigență* au fost constatate următoarele frecvențe: 38% (38 de persoane) la nivel înalt, 28% (28 de persoane) la nivel mediu și 34% (34 de persoane) la nivel scăzut. Intransigența este aproape similară la toate nivelurile. Preadolescenții se caracterizează prin lipsa dorinței de a ceda într-o dispută, prin dorință de a insista, manifestă intoleranță la opiniile celorlalți, nu doresc să țină cont de alte puncte de vedere, diferite de ale lor; prezintă autoritarism în luarea deciziilor. Stabilind numeroase reguli, unii părinți vor să-și controleze copilul adolescent și, în cazul încălcării regulilor, sunt supărați și stabilesc restricții și reguli mult mai dure și mai multe. Adesea, acest lucru nu face decât să agraveze situația. Cu cât dorința de a obține controlul asupra copilului este mai mare, cu atât rezistența preadolescenților este mai puternică.

La scala *necompromisul*, frecvențele sunt: 46% (46 de persoane) la nivel înalt, 10% (10 persoane) la nivel mediu și 44% (44 de persoane) la nivel scăzut. Astfel, putem afirma că preadolescenții sunt categorici – admit compromisul sau, dimpotrivă, nu-l admit. Preadolescenții cu acest tip de comportament exprimă o stabilitate excesivă a opiniilor, principiilor, relațiilor și evaluărilor. Un preadolescent fără compromisuri este de neclintit, nu este predispus să empatizeze, el

nu permite compromisuri. Această calitate a personalității se poate manifesta ca o stare temporară în anumite condiții care afectează interesele preadolescentului. Fiind o calitate generală a personalității, compromisul se bazează pe rigiditatea psihicului. În viața publică și personală, această calitate se poate manifesta atât cu valență pozitivă, cât și negativă.

La scala *răzbunarea*, preadolescenții au demonstrat următoarele frecvențe: 28% (28 de persoane) la nivel înalt, 46% (46 de persoane) la nivel mediu și 26% (26 de persoane) la nivel scăzut. Răzbunarea le este caracteristică preadolescenților incerți și nemulțumiți, cu o stimă de sine scăzută și cu sinele interior slab. Foarte des, cauza răzbunării este invidia banală sau gelozia. Acesta este un caz deosebit de dificil, deoarece obiectele invidiei și geloziei se schimbă constant, iar persoana răzbunătoare rămâne într-o poziție statică și nu se dezvoltă ca persoană. Răzbunându-se, preadolescentul se grăbește să tragă concluzii din toate situațiile conflictuale și nu se deranjează să analizeze profund situația sau evenimentele.

Intoleranța la părerile altora s-a manifestat cu următoarele frecvențe: 34% (34 de persoane) la nivel înalt, 36% (36 de persoane) la nivel mediu și 30% (30 de persoane) la nivel scăzut. Intoleranța este o calitate a preadolescentului, care se exprimă prin negarea și respingerea a ceea ce este

neobișnuit pentru el. Aceasta se manifestă, de regulă, prin faptul că ei le sunt ostili persoanelor al căror mod de gândire și de viață este radical diferit de cel obișnuit. Acest lucru se întâmplă când preadolescentul se consideră cel mai inteligent. O persoană adecvată admite întotdeauna prezența opiniilor care diferă de ale sale. Probabil, preadolescenții sunt intoleranți din cauza că nu este finalizat procesul de dezvoltare a conștiinței lor. Ei pot fi foarte inteligenți și educați, dar, din păcate, nu percep lumea în mod adecvat, deoarece consideră punctul propriu de vedere ca fiind singurul corect; la ei, se constată stima de sine inadecvată, supraestimarea propriei persoane și neglijarea celorlalți. Astfel, intoleranța este o manifestare a ignoranței.

Scala *suspiciune* se manifestă cu următoarele frecvențe: 52% (52 de persoane) la nivel înalt, 38% (38 de persoane) la nivel mediu și 10% (10 persoane) la nivel scăzut; observăm deci că prevalează nivelul înalt. Suspiciunea se manifestă în mod caracteristic prin tendința de a se gândi ore în șir la motivele comportamentului unor persoane. Preadolescenții cu suspiciune înaltă tind să considere ca noii cunoscuți le sunt dușmani în mod implicit. Ei nu numai că încearcă să înțeleagă cauzele acțiunilor, ci și să creeze situații invizibile pentru diferite persoane. Motivele suspiciunii preadolescenților pot fi atât în particularitățile unei persoane (o dispoziție naturală), cât și în particularitățile

educației. De regulă, copiii suspicioși cresc în familiile cu viziuni mizantropice asupra lumii. O persoană suspectă tinde să-și extindă suspiciunea în timp, alegându-se cu capacitatea de a suspecta toată lumea.

Conform datelor obținute, nivelurile înalte, medii și scăzute ale comportamentelor agresive se atestă în proporții aproximativ egale. Prevalează un nivel înalt în ceea ce privește *resentimentul* (la 46% din preadolescenți), *necompromisul* (la 46%) și *suspiciunea* (la 52%).

Răzbunarea (la 46% din preadolescenți) și asertivitatea (la 54% din preadolescenți), cel mai des, sunt întâlnite la preadolescenții de nivel mediu. Niveluri scăzute atestate la suspiciune (la 10% din preadolescenți) și asertivitate (la 14% din preadolescenți) se regăsesc aproximativ în aceeași măsură.

Datele prezentate, în raport cu eșantionul studiat, demonstrează că agresivitatea pozitivă și negativă sunt la fel de exprimate și constituie aproximativ 50% din valoarea maximă posibilă, ceea ce indică nivelul lor mediu. Nivelul conflictului constituie, de asemenea, aproximativ 50% din valorile maxime. Datele obținute indică prezența în personalitatea și comportamentul preadolescenților atât a manifestărilor de agresivitate negativă, cât și pozitivă și a conflictului; cu toate acestea, datele nu depășesc însă standardele stabilite.

La subiecții cercetați, prevalează nivelurile medii de agresivitate pozitivă (64%), agresivitate negativă (52%) și conflict (78%).

După aplicarea chestionarului, am calculat valorile medii obținute la scalele chestionarului. Acestea reflectă severitatea diferitor forme de comportament agresiv și de conflict la preadolescenți. Conform mediilor obținute, putem afirma că indicatorii de agresivitate și conflict la preadolescenții care participă la studiu nu depășesc valorile medii (variind între 4 și 6 puncte) pe toate scalele, cu excepția scalei *suspiciune*, al cărei indicator este de valoare ridicată. La scala *irascibilitate*, a fost înregistrată o medie de $M=5,24$. La asertivitate, media înregistrată este de $M=5,8$. La scala *resentimente*, a fost înregistrată o medie de $M=5,9$. Scala *intransigență* a acumulat o medie de $M=5,5$; *necompromisul* a acumulat o medie de $M=5,0$. La scala *răzbunare*, preadolescenții au acumulat o medie de $M=5,2$. *Intoleranța la părerile altora* a înregistrat o medie de $M=5,2$. Scala *suspiciune* a demonstrat o medie de $M=6,3$.

Prin utilizarea chestionarului *Bassa-Darkey*, am măsurat gradul de manifestare a diferitor forme de comportament agresiv la preadolescenți. Conform datelor prezentate, în eșantionul de studiu predomină preadolescenții cu un nivel mediu și înalt de agresivitate verbală (54%), suspiciune (58%) și vinovăție (60%). Totodată, majoritatea

adolescenților se caracterizează printr-un nivel mediu al negativismului (54%) și al iritabilității (72%). Un nivel scăzut de manifestări de agresivitate în preadolescență este ceva neobișnuit și destul de rar. Astfel, nu au fost atestați preadolescenți cu un nivel scăzut de suspiciune, doar 8% din preadolescenți au avut un nivel scăzut de iritabilitate, 12% au avut sentimente de vinovăție și negativitate, 20% din subiecți au avut un nivel scăzut de agresivitate fizică și verbală. Indicele cel mai scăzut a fost stabilit la scala *resentimente* (38%).

În eșantionul studiat, predomină preadolescenții cu nivel înalt și mediu de agresivitate (42%, respectiv, 36%) și ostilitate (46% și 44%, respectiv).

Astfel, putem vorbi despre prevalența evidentă a agresivității și ostilității crescute în rândul preadolescenților, fapt care indică mai mult despre o abatere a comportamentului caracteristic adolescenței, decât despre trăsături stabile de personalitate.

Preadolescenții care au participat la studiu au demonstrat o medie înaltă de agresivitate fizică ($M=64,2$ puncte), agresivitate verbală ($M=53,3$ puncte) și agresivitate indirectă ($M=49,4$ puncte), negativitate ($M=47$ puncte), resentimente ($M=58,2$ puncte) și sentimente de vinovăție ($M=64,2$ puncte) și un nivel înalt de suspiciune ($M=69,5$ puncte).

Rezultatele obținute nu corespund cu indicatorii tendințelor medii de agresivitate

conform chestionarului *Agresivitate și conflictualitate*. Discrepanța în cauză se explică prin faptul că această tehnică estimează agresivitatea ca pe o trăsătură personală, stabilă, în timp ce chestionarul *Bassa-Darkey* analizează o manifestare a agresiunii în comportament. Nivelurile înalte de agresiune pot fi considerate o reacție defensivă sau un comportament caracteristic preadolescenței, dar nu o trăsătură de personalitate a preadolescenților.

Problema comportamentului agresiv al preadolescentului a fost considerată întotdeauna una dintre cele mai semnificative din punct de vedere social, psihologic, fiziologic [9, p. 15; 7, p. 22]. În legătură cu particularitățile acestui fenomen și cu frecvența dezvoltării agresivității și devianței la preadolescenți, se impune necesitatea studierii factorilor care determină comportamentul agresiv. Analizând fenomenul agresivității, factorii agresiunii preadolescentului, am constata că unul dintre aceștia este lipsa capacității de empatie, „dezvoltarea insuficientă a empatiei emoționale, indiferență față de sentimentele altor persoane, în combinație cu incapacitatea de a stabili și menține relații emoționale stabile” [4, p. 76; 2, p. 18].

În continuare, vom analiza datele obținute prin utilizarea chestionarului de studiere a nivelului de empatie, elaborat de

I.M. Yusupov. Chestionarul a fost aplicat pentru a studia empatia la preadolescenți.

Activitatea principală în preadolescență este comunicarea; prin urmare, empatia are o importanță deosebită pentru acest proces. În acest sens, trebuie să menționăm că dezvoltarea empatiei la preadolescenți se produce în contextul formării calităților lor comunicative, a căror dezvoltare are loc pe parcursul întregii vieți a copilului, dar preadolescența este cea mai sensibilă la formarea sferei comunicative eficiente, nonagresive.

Preadolescența conține cheia dezvoltării relațiilor cu oamenii din jur. La această vârstă, există o restructurare a întregii situații sociale de dezvoltare. Punctul de plecare al restructurării, schimbărilor din lumea interioară a unui preadolescent este orientarea spre sine ca condiție principală pentru rezolvarea tuturor problemelor din viață, care sunt condițiile pentru a construi relații cu alte persoane.

Conform datelor prezentate, în eșantionul studiat predomină adolescenții cu un nivel mediu de empatie, tipic pentru majoritatea oamenilor – 70% (70 de preadolescenți). Doar 2% din subiecții cercetați au un nivel foarte înalt de empatie, iar 14% au un nivel înalt de empatie. Aceeași proporție de preadolescenți (14%) are un nivel scăzut de capacitate empatică. La nici un preadolescent din eșantionul de studiu nu a

fost identificat un nivel de empatie foarte scăzut. Preadolescenții sunt foarte sensibili la schimbările de mediu, sunt dependenți de climatul emoțional din grup; de atitudinea celorlalți din jurul lor, care, dacă este rece și ostilă, poate dezvolta anxietate și pasivitate comunicativă. Unul dintre factorii limitatori în dezvoltarea abilităților de comunicare este dependența mare de atmosfera din grupul de apartenență; pe de altă parte, aceasta îi face pe preadolescenți susceptibili la diverse nuanțe de relații, îi determină să-și dezvolte capacitatea de empatie.

În preadolescență, abilitatea de a înțelege emoțiile altei persoane se află în stadiul inițial al dezvoltării sale. Odată cu vârsta, va crește capacitatea de empatie și asistență, care sunt componente ale capacității generale de empatie și se dezvoltă în procesul de creștere. Motivația pentru comportamentul asertiv în favoarea altei persoane progresează, empatia emoțională suferă din ce în ce mai multă intelectualizare, poziția egoistă subiectivă cedează locul obiectivării și acceptării punctelor de vedere ale altor persoane. Capacitatea de empatie ajută la reducerea agresivității crescute în preadolescență, este baza prieteniei. Preadolescenții cu empatie înaltă tind să-și explice eșecurile în interacțiunea interpersonală cu cauze interne; pe de altă parte, preadolescenții cu niveluri de empatie scăzute le oferă o evaluare externă altor

persoane, neglijând procesele lor psihice interioare. În plus, s-a stabilit experimental că atitudinea de simpatie față de altul contribuie la instalarea sentimentului de vinovăție, ceea ce poate reduce probabilitatea de agresiune.

Astfel, în general, preadolescenții moderni sunt caracterizați de un nivel normal de empatie, caracteristic majorității oamenilor. Cu toate acestea, într-o proporție suficient de mare, abilitățile empaticе sunt slab dezvoltate la ei. Acesta este un indicator nefavorabil, având în vedere rolul empatiei în interacțiunea interpersonală și în comportamentul uman. Au fost utilizate metode neparametrice de prelucrare statistică a datelor: de comparație între grupuri – testul U Mann-Whitney; testul Spearman al corelației diferenței rangurilor pentru date ordinale (r).

Datele obținute în studiul de constatare ne-a făcut să presupunem că *există o relație inversă între nivelul de empatie și comportamentul agresiv la preadolescenți, ceea ce sugerează că există diferențe în manifestările unui comportament agresiv la preadolescenții cu diferite niveluri de empatie.*

Pentru a verifica această supoziție, au fost studiate caracteristicile agresivității la preadolescenți cu diferite niveluri de empatie. În acest scop, au fost create trei grupuri de preadolescenți. Criteriul de selecție a grupurilor a fost nivelul de empatie, evaluat prin chestionarul elaborat de I.M. Yusupov.

Grupul 1 a inclus preadolescenți cu un nivel înalt și foarte înalt de empatie (16 subiecți).

Grupul 2 – preadolescenți cu un nivel mediu de empatie (70 de subiecți).

Grupul 3 – preadolescenți cu un nivel scăzut de empatie (14 persoane).

Diferențe semnificative au fost obținute și la nivelul indicatorului de conflict la preadolescenții cu un nivel înalt de empatie, în comparație cu preadolescenții cu nivel mediu și scăzut, deci preadolescenții cu un nivel înalt de empatie sunt mai puțin irascibili decât colegii lor cu nivelul scăzut al empatiei (rezultat statistic semnificativ ($p \leq 0.01$)). În ciuda faptului că nu au fost atestate diferențe semnificative în grupurile comparate de indicatori de conflict ($p > 0,05$), indicatorul general, ca trăsătură de personalitate, este semnificativ mai mic la preadolescenții cu un nivel înalt de empatie decât la preadolescenții din al doilea și al treilea grup ($p \leq 0,05$).

O analiză comparativă a manifestărilor agresivității personale și a conflictelor la preadolescenții cu nivel mediu de empatie prezintă date statistice mai semnificative la irascibilitate ($p \leq 0.01$), asertivitate ($p \leq 0.01$), intransigență ($p \leq 0.05$), intoleranță la opiniile celorlalți ($p \leq 0.01$), în comparație cu cei cu un nivel scăzut. Diferențele statistice la resentiment, necompromisibilitate, răzbunare și suspiciune sunt nesemnificative ($p > 0,05$). Putem vorbi doar despre tendința gravității lor

la un nivel superior la preadolescenții cu abilități empatice scăzute.

Gradul de reprezentare în structura trăsăturilor de personalitate ale agresivității pozitive și negative la preadolescenții cu un nivel scăzut de empatie este mult mai înalt decât la preadolescenții cu nivel mediu ($p \leq 0,01$). De asemenea, preadolescenții cu un nivel scăzut de empatie sunt mai predispuși la conflict decât preadolescenții cu un nivel mediu al empatiei ($p \leq 0,05$).

Astfel, agresivitatea și conflictul, ca trăsături stabile ale personalității, le sunt mai caracteristice preadolescenților cu un nivel scăzut de empatie, în comparație cu preadolescenții cu un nivel înalt și mediu; de asemenea, acestea sunt mai frecvent întâlnite la preadolescenții cu un nivel mediu de empatie, în comparație cu preadolescenții cu abilități empatice înalte.

Conform datelor analizei statistice la grupul cu un nivel înalt de empatie, diferența cu manifestarea de agresiune fizică ($p \leq 0.01$) și verbală ($p \leq 0.05$, $p \leq 0.01$), suspiciune ($p \leq 0.05$, $p \leq 0.01$) și resentimente ($p \leq 0.05$) are o semnificație mai mică decât la grupurile preadolescenților cu nivel de empatie mediu și scăzut. La alți indicatori ai comportamentului agresiv, în grupul de preadolescenți cu un nivel înalt de empatie, nu au fost atestate diferențe statistic semnificative ($p > 0,05$). În comparație cu preadolescenții cu abilități empatice scăzute, preadolescenții cu un nivel

Înalt de empatie sunt mult mai puțin predispuși la manifestări de agresiune indirectă ($p \leq 0,05$), negativitate ($p \leq 0,05$) și iritare ($p \leq 0,05$). Nivelul de agresivitate generală și ostilitate la preadolescenții din primul grup este semnificativ mai mic decât la preadolescenții din al doilea și al treilea grup ($p \leq 0,01$).

În comparație cu preadolescenții cu un nivel mediu de empatie, preadolescenții cu un nivel scăzut de empatie sunt mult mai predispuși la astfel de forme de comportament agresiv, ca: fizic ($p \leq 0,05$), verbal ($p \leq 0,01$), indirect ($p \leq 0,05$), negativism ($p \leq 0,01$) și suspiciune ($p \leq 0,01$). În ceea ce privește ostilitatea la preadolescenții din al doilea și al treilea grup, aceasta nu diferă semnificativ ($p > 0,05$).

Astfel, la preadolescenții cu diferite niveluri de empatie, există diferențe statistice semnificative în formele de comportament agresiv. Conform datelor analizei statistice, preadolescenții cu un nivel înalt de empatie sunt mai puțin predispuși la toate formele de comportament agresiv, în comparație cu preadolescenții cu abilități empatice scăzute, cu excepția vinovăției.

Grupul de preadolescenți cu un nivel mediu de empatie, în comparație cu cei cu un nivel înalt, au dovedit o agresivitate mult mai accentuată, din cauza agresiunii fizice și verbale, ostilității, ca rezultat al suspiciunii și resentimentelor și mai pronunțate.

La preadolescenții cu un nivel scăzut de empatie, în comparație cu cei cu nivelul mediu, se manifestă toate formele de comportament agresiv, cu excepția vinovăției.

Conform datelor obținute, empatia, estimată prin *chestionarul de studiere a nivelului de empatie*, elaborat de I.M. Yusupov, are relații negative, slabe, statistice semnificative, cu următoarele forme de comportament agresiv: agresiune fizică ($r = -0,522$, $p \leq 0,020$), agresiune verbală ($r = -0,612$, $p \leq 0,001$), agresiune indirectă ($r = -0,332$, $p \leq 0,011$), negativitate ($r = -0,422$, $p \leq 0,001$), iritare ($r = -0,289$, $p \leq 0,012$), suspiciune ($r = -0,530$, $p \leq 0,002$), nivel general de agresivitate ($r = -0,717$, $p \leq 0,011$) și ostilitate ($r = -0,456$, $p \leq 0,001$). În cazul altor forme de comportament agresiv și ostil (resentimente și vinovăție), nivelul relației nu este semnificativ ($p > 0,05$).

Concluzii: studiul realizat confirmă relația dintre agresivitate și empatie, conform căreia nivelul abilităților empatice ale preadolescenților este într-o corelație inversă foarte slabă cu nivelul agresiunii fizice, dar este într-o corelație directă, moderată semnificativ statistic cu nivelul agresiunii indirecte și într-o corelație directă moderată cu vinovăția.

Capacitatea de empatie corelează negativ într-un grad diferit cu toate scalele *chestionarului Bassa-Darkey*. Acest lucru este valabil mai ales pentru indicii de reacții

agresive, indicele de ostilitate, agresiunea fizică, agresiunea indirectă, iritarea, resentimentul și vinovăția. Potrivit datelor, dezvoltarea anumitor tipuri individuale de abilități empatice, precum capacitatea de a simți o altă persoană, de a o înțelege și de a crea o atmosferă favorabilă interacțiunii cu ea, îmbunătățirea stării sale emoționale pot avea un efect corectiv mai eficient asupra agresivității indivizilor, cu reducerea agresivității la toți indicatorii-cheie.

Bibliografie

1. ALBU, E. Manifestări tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenți: prevenire și terapie. București: Editura Aramis, 2002.
2. GOLU, M. Dinamica personalității. București: Editura Paideia, 2005.
3. EFTIMIE, S. Agresivitatea la vârsta adolescenței. Iași: Institutul European, 2014.
4. IONESCU, Ș. Tratat de reziliență asistată. București: Editura Trei, 2013.
5. FERREOL, G., NECULAU, A. Violența. Aspecte psihosociale. Iași: Polirom, 2003.
6. MARIAN, C. Agresivitatea în școală. Cluj-Napoca: Limes, 2011.
7. MATTHEWS, G., DEARY, J., WHITEMAN, M.C. Psihologia personalității – trăsături, cauze, consecințe. Iași: Polirom, 2012.
8. MILCU, M. Psihologia relațiilor interpersonale. Competiție și conflict. Abordare dinamică. Un model experimental. Iași: Polirom, 2005.
9. MURPHY, T. Agresivitatea pasivă. Cum o recunoști și controlezi la tine și la ceilalți. București: Editura Trei, 2007.
10. NEACȘU, I. Introducere în psihologia educației și a dezvoltării. Iași: Polirom, 2010.

**Approaching the issue of interculturality
based on literary-artistic texts**
**Abordarea problemei interculturalității în
baza textelor literar-artistice**

Nina Puțuntean,
conferențiar universitar, doctor în
științe pedagogice,
Departamentul Administrarea
Afacerilor și Limbi Moderne,
Facultatea de Economie,
Universitatea Agrară
de Stat din Moldova
ORCID: 0000-0003-1932-7110
CZU 37.015.31:821.09

Rezumat

Autori cunoscuți definesc interculturalitatea ca pe un fenomen indispensabil întregii umanități, în lume neexistând entități umane formate exclusiv pe valorile culturii naționale. Interculturalitatea este examinată din mai multe perspective, dar numitorul comun al tuturor autorilor constă în convingerea lor că, deoarece interculturalitatea este *un fapt cultural*, precum sunt entitatea și identitatea, modul și măsura în care culturile pot fi abordate nu pot fi stabilite și realizate decât prin educație.

Dezvoltarea axiologiei literar-artistice a studenților în baza textelor literar-artistice din literaturi străine reprezintă un proces/o activitate educațională interculturală prin definiție, deoarece studenții, atunci când citesc, depășesc cadrul lor axiologic național, construind un nou sistem axiologic, *național-universal*. Prin urmare, literatura este apreciată ca interculturală prin definiție, deoarece interculturalitatea este implicită atât autorului, cât și formei-mesajului operei literare, precum și cititorului acesteia.

Scopul educației interculturale deci nu este doar stăpânirea mai bună a limbilor străine, ci revitalizarea obiectivelor educaționale: depășirea stereotipurilor sociale, combaterea xenofobiei, respectul față de alte persoane, deschiderea către diversitate etc.; iar prezența competenței interculturale în sistemul de valori al studentului contemporan îl ajută să concure cultural la nivel național și global, să creeze identități etnice, să excludă stereotipurile etice, egocentrismul și etnocentrismul.

Cuvinte-cheie: texte literar-artistice, purtători de cultură, interculturalitate, alteritate, axiologie literar-artistică, cultură națională, valori, alteritate, dialog intercultural, competență interculturală.

Abstract

Well known authors define interculturality as an indispensable phenomenon to all humanity, as there are no human entities in the world formed exclusively on the values of national culture. Interculturality is examined from several perspectives, but the common denominator of all authors consists in their belief that because interculturality is a *cultural fact*, as well as the entity and identity, the way and extent to which cultures can approach can only be established and achieved through education.

The development of students' literary-artistic axiology based on literary-artistic texts in foreign literatures represents an intercultural educational process/activity by definition, because students, when reading go beyond their national axiological framework, building a new *national-universal* axiological system. Therefore literature is appreciated as intercultural by definition, because interculturality is implicit both to the author and to the form-message of the work, as well as to its reader.

The purpose of intercultural education is therefore not only the better mastery of foreign languages, but the revitalization of educational objectives: overcoming social stereotypes, fighting xenophobia, respect for others, openness to diversity etc. The presence of intercultural competence in the

value system of the contemporary student helps him/her to compete culturally nationally and globally, to create ethnic identities, to exclude ethical stereotypes, egocentrism and ethnocentrism.

Keywords: literary-artistic texts, culture carriers, interculturality, alterity, literary-artistic axiology, national culture, values, alterity, intercultural dialogue, intercultural competence.

Well known authors who are concerned with interculturality define it as an indispensable phenomenon to the individual, groups and human communities, as well as to all humanity, as there are no human entities in the world formed exclusively on the values of national culture.

The development of students' literary-artistic axiology (LAA) based on (original) literary-artistic texts (LAT) in foreign languages (French and English) represents therefore an intercultural educational process/activity by definition, because students, when reading original LAT from foreign literatures go beyond their national axiological framework, building a new *national-universal* axiological system.

According to J. Serghini (*Mohammed Premier* University, Oujda, Morocco), *the issue of interculturality* has now become a social, scientific and cultural priority, with

literature maintaining its quality as one of the most effective means-ways of reflecting on individuals, on their human being and on a world full of geopolitical changes, fact which raises questions about the nature/essence of this phenomenon. The author argues that interculturality is of two kinds: *intercultural reality*, certified by any assessment of social facts, and *interculturality* as an implicit structure of a political or utopian project of what is desired: dialogue of civilizations, understanding between nations, discovery of the other, generation of common laws and legal references, legitimizing and recognizing differences, seeking what P. Ricoeur calls the „universal regulator” [12].

Implicitly, J. Serghini’s definition of interculturality also includes *the purpose of intercultural education*: „[...] taking into account the disparity of cultural codes and being aware of the attitudes and psychological mechanisms triggered by otherness”; knowing and understanding of what people have in common as holders of cultures; respect for differences (which are not inequalities and hierarchies of cultures, but as a legitimation to transcend later).

Achieving this goal involves achieving such *objectives* as: pursuing a common meaning recognized by different cultures; the ability to dialogue; intercultural exchange and communication; knowledge formation; cognitive, affective and behavioral flexibility

as a condition of adaptation to new cultures; managing conflicts generated by the confrontation of different cultures; identifying solutions for the coexistence of people of different origins.

Addressing the problem of interculturality implies the issue of *the relationship between cultures*, Tz. Todorov defining the interculturality as part of culturality [14, p. 16]. The complexity of relationships between cultures makes the individual to become the product of several cultures and of the tensions between them, while maintaining or erasing or relativizing traditional ties and contrasts of identity.

Cultural phenomena cannot be conceived as entities, but rather, according to the anthropologist D. Sperber’s definition, as intersecting, overlapping flows, which transmit codes, models and knowledge through human communication networks [13, p. 241]. Thus, ideas, works and knowledge pass from one cultural area to another, often undergoing mutations.

Interculturality, warns J.O. Serghini, hides a *cultural dynamics*; it reflects the interaction between cultures, exchange, communication, sharing, complementarity, recognition of the other’s culture outside of a reduced ethnocentrism. In fact, human societies represent structures that maintain mutual relations in a solidarity of connections

and contacts, and a culture, in reality, is constituted by a constant work of code translation, code transition and transcoding. This exoconstruction also seeks to reduce the self-isolation of a culture to its environment and to limit the effects of a cultural „malinchismo” (categorical adoption of the values of the other). Therefore, interculturality is the sum of relational compositions/assemblies [15].

Cl. Clanet defines *interculturality as interaction*: „The one who says *intercultural*, says, giving the full meaning of the prefix *inter-*, interrelationship, intercognition, interaction, exchange, reciprocity and giving the full meaning of the word *culture*: recognition of the values of symbolic representations, lifestyles that others adopt (individuals, groups, societies), in their relationship with others and in their understanding of the world; the recognition of interactions and interdependencies that occur between the multiple registers of a culture and between different cultures” [Apud 4, p. 34].

For C. Camilleri, interculturality is also a fairly efficient regulatory tool, which manages the relationship between cultures and the tensions that may arise: „We talk about interculturality when there is a concern to regulate the relations between these carriers (carriers of different systems), at least to reduce the adverse effects of their

meeting, and at best to make them take advantage of its supposed benefits” [Idem, p. 10].

Most authors treat interculturality as linked by definition to *alterity* (otherness).

According to M. Abdallah-Pretceille, „the literary text, the production of the imaginary, represents an inexhaustible genre for the artificial exercise of the encounter with the Other: of course it’s an encounter by proxy, but still an encounter” [2, p. 138]. Literature offers a confrontation with alterity and a different view of the world. It represents a fulcrum for the study of representations of culture carriers. The concept of alterity refers to the broad and diverse realities of social interaction. Alterity is a relationship between cultures, or alterity is always intercultural. The notion of alterity is part of the concepts of openness and pluralism, it raises the actual issue of the ethics of the relationship with the other.

The world, reconfirms J. Serghini after so many other authors, is increasingly multicultural. In this world the particular and the universal often confront each other, the values of some people being measured by the values of others and each exponent of culture ostentatiously displaying his/her desire to be different. Under these conditions, the alterity appears as a device that ensures the

meaningful construction of relationships with the other [12].

Intercultural alterity is a true dialectic of the relationship to oneself, through the recognition of the other (evid. n. – N.P.). The ego, therefore, cannot be understood without the other. This is how arises the challenge that hides alterity in the construction of identity: „the representation of the desire for identity is closely linked to the desire of the other. We can only conceive the identity through the image we make of ourselves and the other” said *Abdallah Alaoui Mdarhri*, quoted by Badie B. and Sadoun M. [1, pp. 18-19].

Interculturality, therefore, is first and foremost a reflection of this dynamics of the encounter between oneself and the other and of what we can consider as representations. The intercultural approach consists in transcending these representations and living the experience of exposing, exchanging, sharing and confronting one’s identity with the other. The literary text often includes a representation of the world, values shared from one culture to another. The texts of the new generation of writers place the alterity at the center of their work as a response to an urgent demand for knowledge of the other and of intercultural dialogue. Thus, they use intertextuality in depth as a strategy of openness to the other. Literary support proves to be one of the surest ways of

dialogue between cultures, because the literary-artistic texts, conceived as a meeting point of different worlds, are revealing and privileged by pluralistic visions of the world.

In this regard, L. Collès states that even the originality of the author is perceived as an aesthetic expression and modeling of the representations shared by the members of the same community [6], hence the literary-artistic works can be a way of accessing social codes and cultural patterns to the extent that they represent certain linguistic expressions of these different systems, as the literary-artistic text, says the quoted author, finds its place in teaching the language as culture, because „it is one of the places where myths and rites are conceived, developed and transmitted, through which a society is recognized and differs from others” [6, p. 17] – a direct reference to the object of our research.

The intercultural approach of the literary text, states H. Besse, is the one that par excellence promotes the mutual discovery of cultures. It is a way that stimulates the meeting and confrontation between deeply divergent cultural universes. The intercultural approach is a decentralization in terms of its own culture, it aims at an understanding of the Other through its culture [3, p. 7].

Interculturality, says E.W. Saïd, has always existed. It is a reality that any

examination of the facts can show and demonstrate. The meeting between cultures has always taken place and it has determined the evolution of mankind. There is no culture that has remained „sealed and homogeneous” over the centuries [11, p. 135].

Although interculturality, according to J. Serghini, is not an elaborate goal, a great deal of work is needed in its reception activity, especially at the level of the representations that culture bearers cultivate. In France, the author explains, the problem of interculturality is understood differently than in other countries, it not declaring itself an intercultural country, even if in the 70s its policies promoted it mainly through education. In France there is an asymmetry in interculturality, because it seems to involve only immigrant populations. Namely the problem of alterity is put in the center of attention together with all the frictions it raises regarding the relationship with the other and with the culture. But this dilemma exacerbates the whole of Europe, which positions itself between the desire for unity and the desire for cultural differences, the desire that every country in the European space proudly displays [12].

A tough position through its realism concerning the issue of interculturality is promoted by the one of the greatest specialists in the world in this field, Tz. Todorov. He denounces the West, which

operates *a cultural constraint* on other nations, assuming the quality of a unique and „eternal evaluator”, which gives grades to cultures, civilizations and personalities according to its own interests, mentioning a cause of interculturality that no longer no one pointed it out: war; interculturality is a continuation of the war with the means of culture. „The dialogue supposes two conditions: recognizing the alterity of others and providing a common framework in which to discuss. In practical terms, <...> the West has often placed itself in a dominant position, whose representatives believed that dialogue consisted of what others understood, so that they finally had to join them according to their culture. <...> In such a situation, there is no chance of success for dialogue” [14, p. 18].

B. Lewis (Princeton University), considered the greatest historian of the Muslim world, argues that the „clash of civilizations” is given by the two clearly defined entities, *the Islam* and the West. He notes the preservation of Muslims in a frozen culture, considered eternal by them, so the Muslim world is disproportionate, distinguished by the rejection of Western civilization and even by obvious hostility to it. Muslims reject not only what a concrete country does, but the entire Western civilization, they reject it not because it would harm them, but simply because it

exists. This type of thinking is not a mistake, it is a sign of the identity of Islamic culture [8] As a result, societies are increasingly closing in on themselves, making the so-called dialogue of civilizations and religions increasingly impossible [14].

Or, according to J. Serghini, the intercultural dialogue of this century is far from being a reality, rather it is a utopia. Interculturality can only be achieved through multiple difficulties; a mixture of social, political and cultural make interculturality a dangerous exercise. Globalization offers to the interculturality a very media tour so that we can ask ourselves if we are not facing a fashion phenomenon rather than a necessity. Interculturality and politics often do not have the same challenges. Although interculturality is always accompanied by conflicts and contradictions, because it has as its *arrière plan* various representations and values, he believes that the problem of interculturality can be solved through education and the effort of those involved in this field must be focused on building an intercultural project of civilization [12].

Al. Chumakov (Russia) considers that the origin of interculturality could be found in the technical-scientific progress, so the regulation of this issue must be examined in the context of the technical-scientific revolution, but both processes are educationally conditioned, because they

appeared and develop due to/because of education. Morality, therefore, he believes, is closely related to social and technological achievements. Therefore, a reassessment of morality, flexibility and tolerance towards value guidelines is needed (danger of a global nuclear war, ecological imbalance, unstable population growth, gap in the socio-economic development of countries) [5].

It's surprising that today's philosophers do not offer much reason to be noted for direct involvement in pedagogy, A. Chumakov states that the main solution to all the problems of the contemporary world is education: *only through education <... > humanity has the chance to minimize, if not eliminate, the negative consequences of science and technology* (evid. n. – N.P.).

A. Chumakov's speech, more pathetic than philosophical, is nevertheless valuable in promoting the idea - well known in antiquity, about the unity of philosophy and pedagogy, the very act of philosophizing at that time being identified with that of perfecting the nature of the human being through his/her own effort. (cf.: Socrates, Plato, Aristotle, Confucius). At present, however, according to Vl. Pașlaru, pedagogy and philosophy „have divorced”, pedagogy losing its epistemic foundations [Ibidem].

In our research, interculturality is examined as a cultural-spiritual unification of people and as an object of intercultural

education, being based epistemologically on moral and intercultural literary values and carried out educatively on the principles of literary-artistic creation-reception, through literary methodologies and activities preconceived on the principles of literature interaction.

In conclusion it is important to mention that interculturality is examined from several perspectives: of the immanent values, of the subjects producing values, of the process of interaction of values, of the opening-closing for interculturality, of the literary works. Interculturality is natural, implicit, perennial, continuous, ubiquitous, universal, as well as the education.

Each perspective offers essences specific to the interculturality, and the opening-closing to interculturality of some factors, although condemned in the case of closure, should be defined as manifestations of identity and entity, which cannot change - precisely because they build the identity of people, groups, communities and nations.

The common denominator of all authors consists in their belief that because interculturality is a *cultural fact*, as well as the entity and identity, the way and extent to which cultures can approach can only be established and achieved through education.

Regarding the literature, it is appreciated as intercultural by definition, because interculturality is implicit both to the

author and to the form-message of the work, as well as to its reader.

The definition of interculturality brings new *research objectives*, such as how to treat interculturality in the writings of the new generation (researchers and writers), the context of examining the problem of interculturality, is the interculturality a phenomenon or a matrix of an emerging project, *how to change the identity of the one from alterity by engaging him/her in interculturality* etc.

The issue of the exact definition of the term intercultural competence has been discussed for decades by experts who have used numerous and varied terminology such as global, international and cross-cultural competence, intercultural effectiveness, global citizenship, intercultural sensitivity etc. The lack of specificity in defining the intercultural competence is caused by the difficulty of identifying its specific components.

The presence of intercultural competence in the value system of the contemporary student helps him/her to compete culturally nationally and globally, to create ethnic identities, to exclude ethical stereotypes, egocentrism and ethnocentrism. In the final analysis, it facilitates the contact between individuals of different cultures, promoting knowledge and acceptance of people from alterity, and therefore cultural

tolerance and diversity, which leads to solving a pressing social problem: to remain intellectually and culturally viable in a rapidly changing world [9].

Intercultural competence, together with other types of skills, especially with cultural communication, is evolving in *intercultural awareness*. The contribution of foreign languages in the formation-development of intercultural awareness is enormous, because their study at the faculty forms skills that include strategic knowledge and skills. Languages are not only simple tools for transmitting information, but also vectors for communicating the cultures from which they come from. Literary-artistic texts are an incomparable source when we choosing didactic materials, due to the fact that they are full of such elements that allow the mobilization of a variety of representations of the same reality. The purpose of intercultural education is therefore not only the better mastery of foreign languages, but the revitalization of educational objectives: overcoming social stereotypes, fighting xenophobia, respect for others, openness to diversity etc. [7].

References

1. BADIE, B., SADOON, M. (dir). In: l'Autre, Presses de Sciences Po, 1996.
2. Baumgratz-Gangl, G. Competence transculturelle et échanges éducatifs. Paris: Hachette, 1993, 174 p.
3. BESSE, H. Quelques réflexions sur le texte littéraire et ses pratiques dans l'enseignement du français langue seconde ou langue étrangère. Trèfle, N°9, Lyon, 1989.
4. CAMILLERI, C. Le relativisme du culturel à l'interculturel. În: L'individu et ses cultures. l'Harmattan, 1993, volume 1.
5. CHUMAKOV, Al. Human Values: The Key to Solving Global Problems. In: Concerned Philosophers for Peace. News-Letter, vol. 19, № 1 , pp. 11-14, 1999.
6. COLLÈS, L. Littérature comparée et reconnaissance interculturelle, Bruxelles: De Boeck-Duculot, 1994.
7. COZARI, A., PUȚUNTEAN, N. Revitalizing educational aims within the process of studying foreign languages by developing intercultural competence. În: Mat. conf. șt. internaț. „Diversitatea culturală și dialogul intercultural în procesul de comunicare”. Chișinău, UST, 2010, pp. 151-153.
8. LEWIS, B. The roots of muslim rage (Les racines de la colère musulmane). The Atlantic Monthly, Boston, september 1990.

9. PÂSLARU, VI. Prolegomene pentru o didactică a artei. Chișinău: Editura Pro Libra, 2017. 132 p.
10. PUȚUNTEAN, N., COZARI, A. Intercultural competence – a controversial concept. În: Actele Colocviului Internațional „Probleme actuale de lingvistică, glotodidactică și știință literară”. USM, Chișinău, vol. 4, partea I, 2009, pp. 938-943.
11. SAÏD, E.W. Des intellectuels et du Pouvoir. Seuil-essais, 1996.
12. SERGHINI, J. „Pour une approche interculturelle du texte littéraire à travers les textes des écrivains maghrébins et subsahariens de la nouvelle génération”, Cultures et littératures aux Suds, productions littéraires et artistiques et didactique du français, Rabat-Kénitra, du 31 Octobre au 2 Novembre 2011. Online,
<http://www.llcd.auf.org/IMG/pdf/SERGHINI.pdf>.
13. SPERBER, D. et DROIT, R.-P. Des idées qui viennent. Odile Jacob, 1999.
14. TODOROV, Tz., DUCROT, O. Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage. Paris, 1972.
15. TOURNIER, M. Le Vol du Vampire. Notes de lecture. Paris: Mercure de France, 1981.

**The effectiveness of the context-based
approach in teaching grammar**
**Efivacitatea abordării bazate pe context în
predarea gramaticii**

**Alina Mardari, lector, doctorandă,
Catedra de Filologie Engleză,
Facultatea de Limbi și Literaturi Străine,
Universitatea Pedagogica de Stat
„Ion Creangă”, Chișinău
ORCID: 0000-0001-5769-9252
CZU 811.111’36:378.016**

Abstract

The paper aims at proving the effectiveness of the context-based approach in teaching grammar. It looks at the principles, methods and the steps towards the improvement of grammatical competence or accuracy and all its components. The study is based on an experiment with a pretest-posttest and control group. The subjects of the research are second year students, whose major is English and are B2 level. The control group was taught using the traditional approach to teaching grammar, while the experimental group was instructed with the help of the context-based approach. The results indicate the efficacy of teaching grammar in context.

Keywords: teaching grammar, context-based approach, grammatical competence/accuracy.

Rezumat

Lucrarea își propune să demonstreze eficacitatea abordării demersului didactic bazat pe context în predarea gramaticii. Se analizează principiile, metodele și pașii realizați pentru îmbunătățirea competenței sau corectitudinii gramaticale și a tuturor componentelor acesteia. Studiul se bazează pe un experiment cu un grup de control pretest-posttest. Subiecții cercetării sunt studenți la anul II, a căror specializare este limba engleză și care au nivel B2. Grupul de control a fost instruit utilizându-se abordarea tradițională a predării gramaticii, în timp ce grupul experimental a fost instruit cu ajutorul abordării bazate pe context. Rezultatele indică eficacitatea predării gramaticii în context.

Cuvinte-cheie: predarea gramaticii, abordare bazată pe context, competență/corectitudine gramaticală.

Across the various languages and subsystems of grammar, perhaps the most widely practised traditional approach to grammatical instruction has been portrayed as the three Ps- present, practice and produce [5, p. 523]. Long and Doughty, criticizing the three Ps model, state that the traditional approach has some disadvantages. One of the

most trenchant criticisms of this approach is that students fail to apply their knowledge of grammar when they are communicating. Students know the grammar – at least, they know the rules explicitly – but they fail to apply them in communication. This problem has been discussed by others as the non-interface problem, in that there is no apparent connection between explicit knowledge of the rules and implicit control of the system, and the learnability problem following from the observation that grammar is not learned in a linear and atomistic fashion [6, p. 521]. In this approach, students are unable to use the grammar rules in speech. They do not understand how grammar rules work in a sentence. Learning grammar in context will allow learners to see how rules can be used in sentences, because language is context-sensitive, which means that, in the absence of context, it is very difficult to recover the intended meaning of a single word or phrase [9, p. 69].

Harmer claims that the teacher's chief task when teaching grammar is to show the students what the language means and how it is used; s/he must also show them what the grammatical form of the new language is and how it is said and written [4, p. 56].

Teaching grammar in context will give learners an opportunity to understand how language works and this will improve their communication skills. Accuracy in

language acquisition plays an important role to understand both speaking and writing performances. Context gives a more precise understanding of how to use the grammar, and provides accuracy in the studied language both in oral and written skills [10, p. 6].

Presenting grammar in isolated sentences will not allow learners to see how grammatical structures function in communicative situations. By dealing with related units of information rather than isolated bits, more efficient processing becomes possible [7, p. 138]. Context-based instruction has always been useful for learners. Students need to learn language in logical contexts, either through authentic discourse-length input or through language learning materials that stimulate authentic input using sentences that follow in logical sequence [3, p. 152].

In another criticism of teaching grammar through isolated sentences, Nunan writes that in textbooks, grammar is very often presented out of context. Learners are given isolated sentences, which they are expected to internalize through exercises, involving repetition, manipulation, and grammatical transformation [8, p. 102].

Teaching grammar in context provides a meaningful framework that connects to reality in the target language [1, p. 11]. Stressing the advantage of teaching

grammar in context, Nunan reiterates the need for an approach through which students can learn how to form structures correctly, and also how to use them to communicate meaning. If learners are not given opportunities to explore grammar in context, it will be difficult for them to see how and why alternative forms exist to express different communicative meanings [8, p. 103].

Byrd states that when grammar is studied as arising from context, then a variety of forms emerges as essential to the expression of particular meanings in particular discourse contexts [2]. It's not just that different types of verbs are related to each other but that in particular kinds of discourse the idea of, relationship must be expanded to include the bond among verbs, nouns, adverbs, textual order, and even particular vocabulary [2, p. 54].

The purpose of the study described below is to prove the effectiveness of context-based instruction when teaching grammar and how it contributes to the development of the grammatical competence or grammatical accuracy, as it is referred to in the CEFL, 2018, and which in its turn leads to a much-improved communicative competence as a whole.

The target population of this study consisted of second-year students, who had a B2 level, of “Ion Creanga” State Pedagogical

University. The students were divided into two groups, which in fact coincided with their academic groups – 202 English/Italian group (17 students) was the control group and 203 English/German (22 students) group was the experimental group. The experiment lasted for a whole semester, which is 15 weeks, and during which the syllabus for the course Basics of Grammar was completed.

Based on the research design chosen, the procedure consisted of three phases: pre-test, treatment, and posttest. The pre-test was given to both groups, but designing lesson plans and applying the context-based approach were only addressed to the experimental group. After the treatment period, one semester, the posttest was administered to the two groups. Briefly, the procedures of the research were as follows:

1. The administration of the pretest was to measure all the components of the grammatical competence/accuracy: knowledge, skills and awareness and confirm the level of the students, B2. The test was fulfilled by both groups. The purpose of assessing both groups' results was to prove the effectiveness of teaching grammar in context by comparing between pretest and posttest' scores, whether there was a significant difference between the results of the control group and those of the experimental one.

2. In the experimental group the lessons were designed according to the context-based approach principles, which involved self-regulated learning, collaboration, problem-solving, critical and creative thinking and authentic assessment. Conversely, in the control group the instructional process occurred by using the traditional way, the main element being separate sentences which were not part of a large context.
3. The administration of the post-test for the two groups was used to measure the components of their grammatical accuracy and the degree of the effectiveness of teaching grammar in context was determined by using a test done with the help of Wizer.me to compare the mean scores of the two groups. It is worth mentioning that the content of the post-test was different from the pre-test, done according to the syllabus for the second year students, while the format of the questions was the same.

The pre-test phase implied students' completing a test that consisted of six items based on the syllabus from the previous semester. The first item checked students' grammar knowledge of the topics studied, namely how well they knew the use and the structure of Perfect Tense forms. The second one tested the students' language skills as they had to fill in the gaps with an

appropriate past tense form. The third and fourth questions were intended at evaluating receptive skills: for task three they had to read a text and underline all the present tense forms and for task four they had to listen and write down all the future tense forms they heard. Questions five and six aimed at assessing their production skill and grammatical awareness by giving one written answer to the question *What are your plans for the next 20 years?*, which made them use as many future forms as possible; and one oral answer to the question *What were you like as a child?*, in which they had to include expressions for past habits. The oral answer was also evaluated from the perspective of fluency of speech and ideas, automaticity with control of basic and complex structures, error control – how well they felt when they made a mistake and corrected it, and intelligibility of the answer. All the requirements were formulated in accordance with the CEFL, 2018.

The results are presented in the table below. The first four questions were marked automatically by the application, while the answers to the fifth and sixth were evaluated and marked by the teacher. The results are measured by the mean mark for each group.

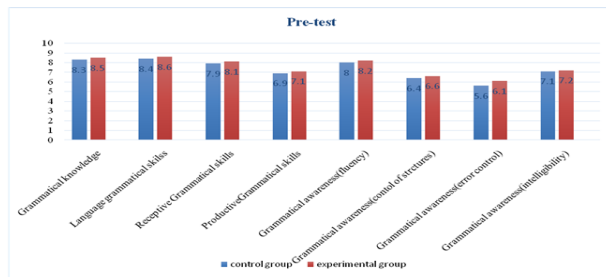


Figure 1. Pre-Test

The results clearly show that the students had very good grammatical knowledge, the average mark per each group being 8.3 and 8.5 respectively. Regarding the grammatical skill, the results reveal that the level of their grammatical language skills was quite good – 8.4 and 8.6. The same can be stated about the receptive grammatical skills – 7.9 and 8.1, which proves the fact the students had a fair level of reading and listening comprehension and could recognize the structures in both reading and listening passages. However, the results for productive grammatical skills left much to be desired – students made quite a few mistakes in the usage of the required grammatical structures while giving their oral and written answers to the questions assigned – 6.9 and 7.1. With regard to grammatical awareness, the results were poor except for the fluency – 8.0 and 8.2, which was more probably due the psychological factors, students having become more confident in English and consequently less shy owing to the fact that they possessed some knowledge of the language. It should be pointed out, though,

that they had a good command of simple language structures but a poor one of some complex grammatical forms, they tended to use complex structures rigidly with some inaccuracy. The same situation applies to error control – very few of the students felt when they made mistakes and corrected themselves. The results registered here are 6.4 and 6.6 for control of basic and complex structures and 5.6 and 6.1 for error control. The result for the intelligibility of the oral and written answers was a bit higher, the obstacle for a good result being the incorrect usage and the limited variety of the grammatical structures – 7.1 and 7.2.

In *the treatment or experimental phase* the students were submitted to grammar teaching according to the syllabus for the second year of study, B1+ or B2 level, but in different ways. The control group was taught the traditional way using the deductive and explicit approach to teaching grammar, which are mainly teacher-centered – the teacher does all the explanation without any involvement from the students’ part and much controlled practice, which imply grammar exercises from the books such as *Grammarway* by Jenny Dooley & Virginia Evans, *Grammar Spectrum*, *English Grammar in Use*, the Murphy edition, *Oxford Practice Grammar* and *Macmillan English Grammar In Context* by Michael Vince. At the production stage

they had to just make up sentences using the taught grammatical structure or find in the Internet examples that contained it. All these activities are provided at the end of the unit. The focus is mainly on the grammatical knowledge and students' receptive grammatical skill which take less time to develop and easier to evaluate.

The experimental group was taught using the context-based approach. The lessons were student-centered, students being the ones who discovered the rules and made use of them while developing their grammatical skills. The students were exposed to inductive and explicit teaching, presented much of the authentic context in which the grammatical structure taught can be used, in such a way giving lots of meaning to them not just regarded by students as another bunch of useless rules and structures to learn for the sake of the final exam or evaluation papers. At the practice stage, the same sources were used as the ones for the control group and some online tools for checking students' progress: Quizalize, Liveworksheets, Quizizz, Studystack, Testmoz, Kahoot, LearningApps and Wizer.me.

At the production stage, in order to develop the grammatical production skills, especially the speaking one, some of online tools were used, such as Voki, SpeakPipe, Vocaroo, Voicespice and Flipgrid. Students

had to give their answers to questions that require the usage of a certain grammatical structure. The students created oral presentations with the help of Screencastify and Screencast-O-Matic. For written assignments, the following tools were used Glogster, with the help of which students created posters and leaflets; Storyjumper, Bookcreator and Flipsnack were used to write stories, guidebooks and memory books. The students were involved in the activities as they all could get feedback and knew the progress they were making. The most important, though, was the fact that they were motivated to learn and keen to fulfill all the assignments in order to achieve success and improve their grammatical accuracy and thus their communicative competence. The students were encouraged to read books and watch films in English, as they started to more easily comprehend complex grammatical structures as a result of going through the experience of being taught grammar using the contextualized approach. The sources of inspiration for the activities used at all the stages of the PPP model served the following books: Speakout Upper-Intermediate and English File Upper-Intermediate, the fourth edition.

The post-test phase consisted in students' taking a test to see how they advanced in their improving the grammatical accuracy/competence. The format and the

aim of the post-test were the same: six questions to evaluate all the components of the grammatical accuracy/competence and to compare the results of both groups – the control and experimental ones – after going through the *treatment phase*. The content of the questions were different, because the students had to complete the syllabus for the second year of study. For question one they had to write the structure of conditional sentences (I, II, III and mixed). The second one asked them to fill in the correct form of the verb: gerund or infinitive, which tested their language skills. The third question asked them to underline all the relative clauses and for question four they had to listen and write down the conditional sentences. Both questions checked learners' receptive grammatical skills. For item five students had to write an answer the question *Describe a person you are most close to in your family using both defining and non-defining relative sentences* and for question six they had to give an oral answer *What would you do if you saw a woman being mugged in the street on the way home?*. Questions five and six were intended at evaluating students' production skills. The results are presented below.

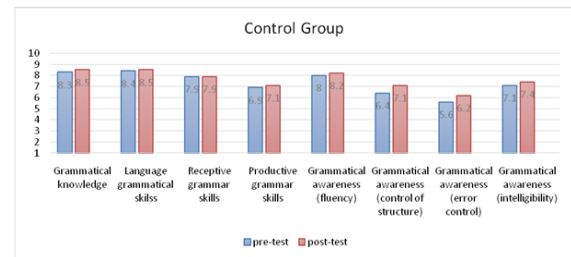


Figure 2. Control group

We can see a slight improvement in the results of the control group, which could have occurred on the account of the fact that students gained more knowledge at other English subjects, thus becoming more confident.

However, we notice impressive results in the experimental group, especially regarding fluency, control of grammatical structures and errors. This fact has led to considerable improvement of the intelligibility of the spoken and written answers.

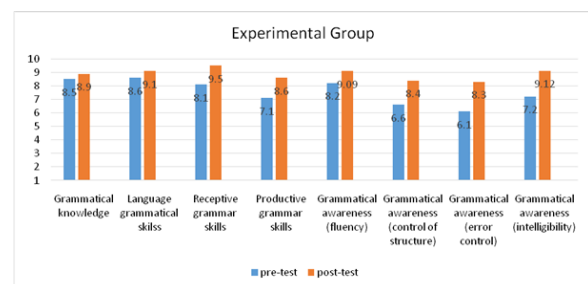


Figure 3. Experimental group

Regarding the grammatical knowledge there is small difference between the pre-test and post-test results. Nevertheless, the progress in the experimental group is better, increasing by 0,4 compared to the control group which is just 0,2.

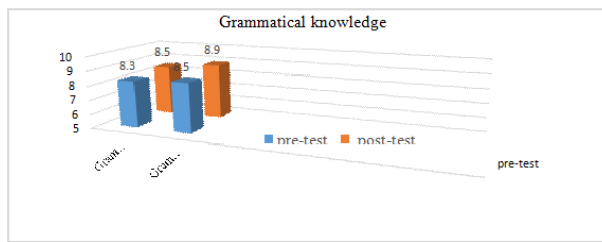


Figure 4. Grammatical knowledge

Considerable improvements have been registered regarding grammatical skills, especially productive and receptive ones, which speak for the fact that students recognize the grammar structures taught in reading and listening passages and are able to use them more freely in both oral and written speech. We see an increase of 1,5 points for productive grammar skills and 1,4 for receptive grammar ones.

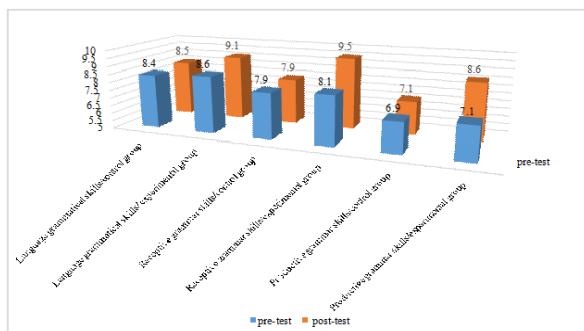


Figure 5. Grammatical skills

Grammatical awareness has become much better: students expressed their ideas more fluently, their control of basic and complex structures was less rigid, they controlled their language errors, the majority of them felt when they made mistakes and corrected themselves immediately. All these, of course, lead to a higher intelligibility of both their written and oral answers.

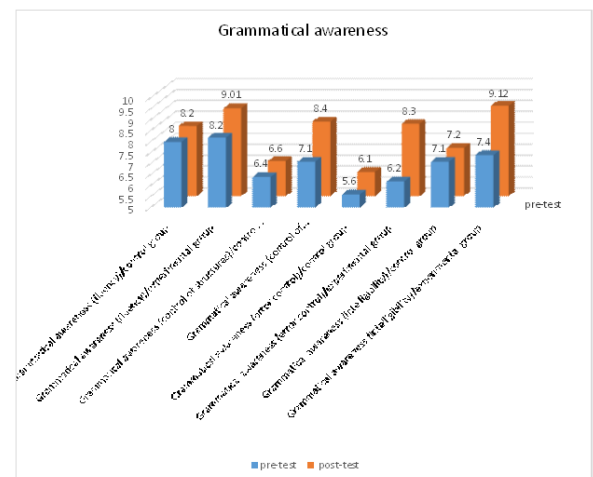


Figure 6. Grammatical awareness

The study has proven that teaching grammar by using the context-based approach has a great impact in our case on the development of the grammatical accuracy, which in its turn has led to the development of communicative competence. A contextualized grammar pedagogy construes grammar as a series of consciously chosen meaning-making patterns, not an arbitrary list of rules and constraints. It foregrounds the idea that grammar is about choice; that writers (and speakers), in our case – students, make conscious choices regarding the linguistic patterns they use.

Teaching grammar in context involves making connections between grammatical patterns and the meaning of texts; wider contextual aspects such as genre, audience, subject and purpose; a reader's feelings and responses to a text; potential authorial motivations for making decisions about language choices. It avoids both

'feature spotting' and 'formulaic' grammar teaching, i.e. the falsehood that 'descriptive writing is full of adjectives' and 'verbs are doing words', for example.

Bibliography

1. ANDERSON, J. Mechanically Inclined. Portland, Maine: Stenhouse Publishers, 2005.
2. BYRD, P. Grammar from Context. In P. Byrd & J. Reid (Eds.), Grammar in the Composition Classroom: Essays on Teaching ESL for College-bound Students, Boston: Heinle & Heinle, pp. 54-68, 1998.
3. HADLEY, A.O. Teaching Language in Context. USA: Heinle & Heinle, 2003.
4. HARMER, Jeremy. 2001. The Practice of English Language Teaching, Pearson Education Limited, 2001.
5. LARSEN-FREEMAN, D. Teaching and Testing Grammar. In Long, M.H. & Catherine, J. Doughty, The Handbook of Language Teaching. Malde, MA: Wiley Blackwell, 2009, pp. 518-542.
6. LONG, M.H. & DOUGHTY, C. J. The Handbook of Language Teaching, Malde, MA: Wiley Blackwell, 2009.
7. MCLAUGHLIN, B., ROSSMAN, T., MCLEOD, B. Second Language Learning: an information Processing Perspective. Language Learning 33, 1983, pp. 135-158 DOI: 10.1111/j.1467-1770.1983.tb00532.x
8. NUNAN, D. Teaching Grammar in Context, ELT Journal 52 (2), 1998, pp. 101-109.
9. THORNBURY, S., How to Teach Grammar. Essex: Pearson Education Limited, 1999.
10. WAJNRYB, R., Grammar Dictation, Oxford: Oxford University Press, 1990, pp.189-190.

Формирование культурно-духовных ценностей в Азербайджане как следствие политики «Мягкой силы»
Formation of cultural and spiritual values in Azerbaijan as a consequence of "Soft Power" policy

Нагиев Орхан Гадир оглу,
докторант отдела проблем современной политики Института Философии и Социологии Национальной Академии Наук Азербайджана
ORCID ID 0000-0002-2620-8761
CZU 327(479.243)

Резюме

Внутренняя политика Азербайджанской Республики основана на использовании мягкой силы. На основе этой политики пропаганда и поощрение духовно-культурных ценностей осуществляется как особое ее направление. Культурная дипломатия, главный инструмент политики мягкой силы, характеризуемый как форма культурной борьбы, является основой этики мирного сосуществования. Единственный способ избежать управляемых конфликтов и войн – расширить влияние культурно-духовных ценностей как инструмента «мягкой

силы» в дипломатии. Правительство Азербайджана знает, что самые мощные технологии и оружие XXI века беспомощны перед влиянием, создаваемым посредством культурной дипломатии, и проводят широкую деятельность по сохранению, популяризации и продвижению национально-духовных ценностей нашего народа.

Ключевые слова: мягкая сила, культурная дипломатия, политика, информация, азербайджанство.

Abstract

The domestic policy of the Republic of Azerbaijan is based on the use of soft power. On the basis of this policy, the promotion and promotion of spiritual and cultural values is carried out as its special direction. Cultural diplomacy, the main instrument of soft power politics, characterized as a form of cultural struggle, is the basis of the ethics of peaceful coexistence. The only way to avoid controlled conflicts and wars is to expand the influence of cultural and spiritual values as a tool of "soft power" in diplomacy. The Azerbaijani government knows that the most powerful technologies and weapons of the 21st century are helpless before the influence created through cultural diplomacy, and carry out extensive activities to preserve,

popularize and promote the national and spiritual values of our people.

Keywords: soft power, cultural diplomacy, politics, information, Azerbaijanism.

Введение. Сегодня ведущие державы мира для расширения сфер своего влияния используют культурные средства, иначе говоря, культурную дипломатию, распространяя свои идеологии через культуру. Британский исследователь Марк Леонард в своей книге «Дипломатия другими средствами» объясняет цель культурной дипломатии или культурной политики следующим образом:

1. расширение информации о стране;
2. формирование положительного образа страны и ее ценностей, обеспечивать понимание основных идей и взглядов страны и народа;
3. привлечь людей в страну для туризма и образования;
4. привлечь иностранные инвестиции и политических союзников» [16, с. 45-47].

Другими словами, культурная дипломатия используется как ключевой инструмент политики мягкой силы. В этом смысле политика мягкой силы является одним из методов применения

национальной идеологии. Так, общенациональный лидер Гейдар Алиев подчеркивал, что «безусловно, наша национальная идеология должна быть связана с нашим историческим прошлым, традициями, особенностями нашей нации, настоящим и будущим нашего народа, нашего государства [...] Духовность, нравственность превыше всего... Наш гражданский долг — быть верными своим национальным и нравственным ценностям, своей родной земле, своей великой и богатой истории, своему народу» [9, с. 19, 156, 158].

Гейдар Алиев, руководивший Азербайджаном, начиная с 70-х годов XX-го века, приступил к реализации комплексного плана действий по восстановлению и сохранению культурных и духовных ценностей нашего народа, когда-то ограниченных советской идеологией. Возрождение духовного мира народа привело к укреплению взаимного доверия в отношениях лидер-народ. Именно эти отношения и доверие к вождю привели к возвращению общенационального лидера к власти по требованию народа в 1990-е годы. Г. Алиев определял сохранение духовно-культурных ценностей главным направлением политической стратегии развития страны.

Именно благодаря Гейдару Алиеву «государственность в Азербайджане стала проявлением конкретной национально-нравственной реальности. Проявлением этой реальности на уровне национальной идеологии является учение о национальной идеологии» [17, с. 418].

Как известно, национально-нравственные ценности, которые общенациональный лидер считал одним из важнейших направлений и составляющих национальной идеологии, имеют сложную внутреннюю структуру. Здесь выделялись три составляющие: язык, религия, обычаи (национальный менталитет) [18, с. 7-8].

Сегодня, для продолжения национальной политики в указанных направлениях, также отдается предпочтение стратегии использования *мягкой силы*, как во внутренней, так и во внешней политике. Принятые меры по сохранению и популяризации национально-культурных ценностей, определение мультикультурализма как основного направления азербайджанской идеологии, свидетельствует о том, что внутренняя политика, проводимая сегодня в стране, основывается также и на концепции *мягкой силы*.

Продвижение общенациональных ценностей в рамках концепции мирного сосуществования

народов. Сегодня национальный состав населения в Азербайджане характеризуется следующим образом: азербайджанцы – 90,6 %, лезгины – 2,2 %, русские – 1,8 %, армяне – 1,5 %, талыши – 1,0 %, аварцы – 0,6 %, турки-месхетинцы – 0,5 %, таты – 0,4 %, украинцы – 0,4 %, сахуры – 0,2 %, грузины – 0,2 %, татары – 0,13 %, евреи – 0,1 %, удины – 0,05 % и другие национальности – 0,12%» [2, с. 12]. Богатство этнического и религиозного разнообразия нашей страны регулируется на основе идеологии взаимоуважения и взаимной терпимости населения, пресекаются попытки распространения среди этнических общностей каких-либо сепаратистских идей. В связи с определением этнокультурного богатства и многоконфессиональности как сущности азербайджанства, в нашей стране сформировалась особая концепция мирного сосуществования народов. В этой концепции продвижение общенациональных ценностей направлено на сохранение национального и культурного наследия. Открытие Международного Центра Мугама, Музея Ковра в Баку, создание новых музеев и музыкальных школ в регионах, объявление Гянджи «Столицей легенд Азербайджана», Шеки – «Столицей искусств Азербайджана», Газаха – «Фольклорной столицей Азербайджана»,

объявление Шуши «Культурной столицей» и организация национальных и международных научно-практических конференций, фестивалей, инфотуров, саммитов и других мероприятий в этих городах можно считать основными показателями использования *мягкой силы* во внутренней политике. Как отмечал Н. Аббасов, «азербайджанское государство осуществляет свою внутреннюю и внешнюю политику в соответствии с новыми историческими реалиями, современными требованиями, на основе историко-культурных традиций, нашего языка, религии, национальных и духовных ценностей» [1, с. 4].

Прошедший в Баку 86-й семинар Роуз-Роут Парламентской ассамблеи НАТО на тему «Южный Кавказ: Вызовы и возможности», 23-я Ежегодная сессия Парламентской ассамблеи ОБСЕ, IV Бакинский международный гуманитарный форум, I Глобальный форум по молодежной политике, I Бакинский фестиваль науки, Бакинская международная театральная конференция, Международный конкурс песни «Евровидение-2012», I Европейские игры «Баку-2015», «Формула-1», Всемирный форум межкультурного диалога, Форум мировых религиозных лидеров, Глобальный альянс цивилизаций ООН, IV Исламские Игры Солидарности в 2017

году и десятки других важных международных событий являются главной силой развития во внутренней и внешней политике Азербайджана.

На совещании, посвященном итогам 2019 года, Президент Ильхам Алиев изложил основную суть и содержание международных мероприятий проводимых в нашей стране, а также их значение следующим образом: «В течение года нашу страну посетили более 40 глав государств и правительств для участия как в двусторонних, так и в международных мероприятиях. В нашей стране прошел Второй Саммит мировых религиозных лидеров. В Азербайджан приехали религиозные деятели из 70 стран, ознакомились с нашими реалиями и высоко оценили работу, проводимую в нашей стране в межрелигиозном и межкультурном направлении. В Азербайджане состоялось заседание Комитета всемирного наследия ЮНЕСКО. В рамках этой сессии Дворец Шекинских Ханов, центральная часть Шеки, был включен в Список всемирного наследия ЮНЕСКО. [...] На Всемирном конгрессе астронавтики, проходившем в Вашингтоне в прошлом году, ...было принято решение провести Всемирный конгресс астронавтики в Азербайджане в 2022 году» [14].

В целом «[...] многочисленные встречи с главами государств и правительств соседних стран [...] очень важны. Ведь выстраивание отношений с соседями [...] должно быть приоритетом для каждой страны. У Азербайджана очень крепкие и взаимовыгодные отношения с соседями» [14].

В целом, на основе продвижения национальных и моральных ценностей, реализуется сильная внешняя политика, и Азербайджан является сегодня влиятельной стороной на международной арене. С точки зрения пропаганды национально-духовных, культурных ценностей проведение международных политических, культурных, спортивных и др. мероприятий имеет большое значение. Адресные меры не только являются показателем развития, но и создают условия для притока в нашу страну представителей разных национальностей и этнических групп. Являясь одним из основных направлений политики мягкой силы, тем самым повышается интерес к признанию, распространению и изучению истории и культуры нашего народа.

В целом, с появлением концепции *мягкой силы* культура стала важным ресурсом дипломатии, и сегодня «культурная дипломатия используется для продвижения интересов государства, расширения социокультурного

сотрудничества, улучшения взаимопонимания между странами и народами» [6].

Роль Фонда Гейдара Алиева в продвижении наших духовных и культурных ценностей неоспорима. Этот фонд, с одной стороны, посредством своей благотворительной деятельности в разных странах, и, с другой стороны, организованных международных мероприятий в Азербайджане и многих ведущих странах мира добивается продвижения наших национально-нравственных ценностей и применения политики *мягкой силы*.

Проведённые Международный фестиваль мугама, Музыкальный фестиваль Мстислава Ростроповича, международные фестивали, посвящённые юбилеям великих композиторов и исполнителей, таких, как Узеир Гаджибейли, Бюльбюль, под руководством Первым вице-президентом, президентом Фонда Гейдара Алиева Мехрибан Алиевой свидетельствуют о развитии данной сферы жизнедеятельности.

На мероприятиях, организованных в нашей стране и ряде зарубежных стран для популяризации музыкальных фестивалей и культуры, страны-участницы знакомятся с национальной музыкой Азербайджана, национальными

нравственными ценностями, традициями толерантности в Азербайджане, мирным сосуществованием многих этносов и религий. Главной целью нашей страны, проводящей политику саморекламы через культуру, является укрепление политических, культурных и экономических связей. В результате такой культурной политики многие национально-духовные, материально-культурные памятники Азербайджана включены ЮНЕСКО в список нематериального наследия человечества. Это мугамное искусство Азербайджана, кялагайы - женские головные уборы, Гобустанский государственный историко-художественный заповедник, Дворец Ширваншахов, Девичья башня, а также Государственный историко-архитектурный комплекс «Ичери Шехер», ашугское искусство, азербайджанский ковер и праздник Новруз, исполнительское искусство на таре, культурная игра човкен.

Выставка Фонда Гейдара Алиева «Азербайджан: в мир сказок с коврами-самолетами» в Лондоне, выставка «Культурное богатство Азербайджана» в г. Сен-Тропе во Франции и многие другие мероприятия направлены на то, чтобы представить европейцам культурное наследие нашего народа.

Международные мероприятия, направленные на популяризацию нашей культуры, связаны с инициативами, направленными на признание Азербайджана развивающейся страной, а также на расширение сферы влияния страны, увеличение ее политических партнеров и использование мягкой силы в международной политике. Другими словами, сегодня правительство Азербайджана предпочитает использовать *мягкую силу* через культурную дипломатию. Американский исследователь Милтон Каммингс определяет культурную дипломатию как «обмен идеями, информацией, ценностями, традициями, верованиями и другими аспектами культуры, которые могут помочь лучше понять жизнь», а культурная дипломатия является «совокупностью практических мероприятий со стратегическими и тактическими целями в сфере культурного взаимодействия между государствами, международными организациями и другими институтами» [7, с. 1].

В XXI веке Азербайджан предстает перед миром как носитель традиций толерантности. Это часть политики не только поощрения этнокультурных традиций, но и поощрения религиозной толерантности.

Как многонациональное и многоконфессиональное государство, Азербайджанская Республика сегодня проводит политику всесторонней интеграции в мировое сообщество. В результате этой политики все религиозные общины в нашей стране теперь имеют равные права. В Азербайджане мировые религии традиционно действуют в духе взаимного сотрудничества, при этом сотни исламских и неисламских религиозных общин и конфессий свободно исповедуют свои религиозные убеждения. Этническая и религиозная толерантность, считающаяся одной из демократических ценностей в развитом мире, стала образцовой нормой азербайджанского общества [3].

Согласно отчетам Госкомитета по работе с религиозными организациями, с 2009 года в Азербайджане зарегистрировано 970 религиозных организаций. С конфессиональной точки зрения 933 из них являются исламскими и 37 – неисламскими (христианские – 26, еврейские – 8, кришнаиты – 1, бахаисты – 2). При этом зарегистрировано 10 религиозных учебных заведений (колледжей). В стране насчитывается 2253 мечети. В стране также 16 церквей и 7 синагог. Всего в стране выявлено 748 святынь и святылец» [8].

Известно, что «одним из лучших образцов толерантности в Азербайджане является частые встречи представителей всех религиозных общин. Например, представители христиан, иудеев и других религиозных общин, проживающих в Азербайджане, принимают участие в мусульманских ифтарных собраниях, организуемых в месяц Рамадан. Очень редкий случай, когда представители трех основных небесных религий сходятся подружески и такое случается в Азербайджане» [11, с. 3].

Одним из основных направлений современной государственной идеологии является толерантность и взаимоуважение в сосуществовании без национальной и религиозной дискриминации. Как известно, «развитие азербайджанской идеологии в нашей стране, ее сохранение важно с точки зрения служения национальным и нравственным ценностям. Не случайно одним из главных атрибутов азербайджанства является национальная государственность, а другим – национально-нравственные ценности. В этом смысле Гейдар Алиев внес исключительный вклад в формирование идеи азербайджанства» [15, с. 10].

Сегодня в Азербайджане создана модель толерантности. Президент Ильхам Алиев так обосновал формирование в

Азербайджане модели толерантности: «сегодня Азербайджан, признанный в мире примером толерантности, последовательно выступает с необходимыми инициативами и призывает к обеспечению межкультурного диалога, международного мира и безопасности. Наглядными примерами тому является проведение в последние годы в нашей стране международных гуманитарных форумов, саммитов мировых религиозных лидеров, празднование Международного дня толерантности при участии представителей разных конфессий, совместные обсуждения волнующих глобальные проблемы. Сложные этнополитические процессы, которые мы наблюдаем сегодня в ряде стран, попытки использовать религию как инструмент политических амбиций, рост радикализма и экстремизма показывают, что в нашем мире нет альтернативы мультикультурализму, стремящемуся к миру и спокойствию» [12].

Несмотря на то, что Азербайджан является светским государством, в стране организуется множество международных мероприятий, связанных с исламской культурой. По инициативе и поддержке Президента Ильхама Алиева в стране восстановлено и построено около 300 мечетей. «Азербайджан привержен своим

национальным и религиозным ценностям. Наши религиозные ценности являются неотъемлемой частью наших национальных ценностей, а национальные ценности невозможно представить без религиозных ценностей. У нас были ценности, которые веками защищали нас как нацию, народ. Сегодня этому вопросу уделяется большое внимание. В современном глобализованном и сложном мире наши национальные ценности составляют основу нашей государственности» [13].

Хотя наша страна в целом принимает линию развития Европы, сохраняя при этом свои национальные и религиозные ценности, она представляет миру азербайджанскую модель развития, основанную на собственных духовно-культурных ценностях. Азербайджанская модель не стремится отделиться от своих корней и настаивает на сохранении национальной идентичности в процессе глобальной интеграции. На этой практике основывается как внутренняя, так и внешняя политика Азербайджанского государства. Фонд пропаганды нравственных ценностей, созданный по инициативе Президента Ильхама Алиева, действует как механизм продвижения и поощрения идеологии азербайджанства. Основная деятельность Фонда – донести до подрастающего поколения наши

национально-нравственные ценности, защитить их от влияния чуждых культурных ценностей, не допустить деградации национальных и духовных ценностей.

Среди успешных проектов Фонда Гейдара Алиева в рамках проекта «Азербайджан-адрес толерантности» многие религиозные и исторические памятники реконструируются и реставрируются как в нашей стране, так и за рубежом. Именно этому Фонду удалось организовать в Лувре во Франции секцию исламской культуры и представить там свои экспонаты. По инициативе Фонда в Страсбурге был отремонтирован ряд старинных церквей. Фонд Гейдара Алиева принимал непосредственное участие в восстановлении катакомб в Риме и создании образовательных возможностей для еврейских детей. Строительство школ и других культурных центров в Пакистане, возведение памятника святому князю Владимиру в Астрахани также являются результатом широкой деятельности Фонда Гейдара Алиева. Эта идеологическая деятельность, осуществляемая Фондом, направлена на расширение и укрепление сферы политики «мягкой силы» Азербайджанского государства, а также служит расширению взаимоуважения и

дружбы между разными народами и религиями.

Среди организаций, которые содействуют и поддерживают реализацию политики мягкой силы за пределами страны, следует особо отметить деятельность диаспоры. Культурная дипломатия диаспор направлена на популяризацию Азербайджана и наших культурно-духовных ценностей.

«Подсчитано, что около 45 миллионов азербайджанцев проживают примерно в 70 странах, в том числе в Азербайджане, большинство из них живут в Иране, Турции, России, Украине, Германии, США, Франции, Индии, Пакистане и других странах» [2, с. 12].

Когда общенациональный лидер Гейдар Алиев был Председателем Верховного Собрания Нахчыванской Автономной Республики, 6 декабря 1991 года он принял решение объявить 31 декабря Днем солидарности и единства азербайджанцев мира. 9-10 ноября 2001 года, согласно указу Президента Гейдара Алиева, в Баку состоялся Первый Конгресс азербайджанцев мира. В мае 2002 года на основании указа Гейдара Алиева «О создании Государственного комитета по работе с азербайджанцами, проживающими за рубежом» была скоординирована деятельность азербайджанской диаспоры, создан

политический и идеологический союз азербайджанцев всего мира. 19 ноября 2008 года был создан Государственный комитет по работе с диаспорой [5, с. 19-20].

В настоящее время существует более 150 общественных, национально-культурных обществ и организаций азербайджанцев более чем в 30 странах мира» [4, с. 11]. Наши диаспорские организации достойно защищают интересы нашей страны, обеспечивая расширение и развитие связей с азербайджанцами, проживающими за рубежом, а также созданными ими диаспорскими организациями, и диаспорами других дружественных Азербайджану народов, координируя деятельность государственных органов и неправительственных организаций [10, с. 11], способствуют успешной реализации внутренней и внешней политики Азербайджанского государства.

Диаспоры помогают организовать координацию наших соотечественников, проживающих за пределами Азербайджана, и тем самым защищать интересы нашего государства в зарубежных странах. Диаспоры опосредуют использование мягкой силы государства посредством культурной дипломатии. В целом «культурная дипломатия сегодня становится полем

битвы за умы, сердца и кошельки во всем мире. Нельзя недооценивать роль культуры как инструмента *«мягкой силы»* во времена конфликтов и нестабильности. Это важный дипломатический ресурс, используемый для обеспечения интересов государства и улучшения взаимопонимания между элитами и народами» [6].

Диаспоры, обладающие эффективными возможностями в осуществлении культурной дипломатии, широко и организованно работают над популяризацией Азербайджана, как страны, созданием достойного имиджа нашей страны и увеличением числа партнеров. Культурную дипломатию, проводимую диаспорами, можно считать одним из важных аспектов успешной внешней политики Азербайджана. Они могут помочь создать благоприятный и объективный образ Азербайджана, работая над популяризацией нашей культуры, традиций и ценностей. В этом контексте диаспора развивает симпатии к нашей стране за рубежом через популяризацию нашей культуры, что является фактором применения политики *«мягкой силы»*, стремится укрепить положительный имидж нашего государства, может выступать посредником в долгосрочных отношениях

между государствами, общественными организациями и людьми.

Таким образом, в глобализирующемся мире культура становится важной частью международной политики и «мягкой силы» государства. Можно сказать, что культурная дипломатия является своеобразным стержнем публичной дипломатии государства, ведь именно через культуру народ представляет миру свою идентичность, свои ценности и идеи.

В заключение можно сказать, что азербайджанское государство проводит политику *мягкой силы*, основанную на развитии и продвижении культурных и духовных ценностей, присущих нашему народу. Правительство Азербайджана использует историко-культурный потенциал нашего народа во внутренней и внешней политике государства, а также в формировании международного имиджа. Проводимая в этом направлении политика стала гарантом победы в 44-дневной карабахской войне 2020 года. Пропаганда национально-нравственных ценностей и патриотических качеств нашего народа стала основой его готовности к любой ситуации во имя Родины. В то же время соблюдение военной этики как высшей нравственной ценности нашего народа стало ключевым фактором, повлиявшим на формирование международного

имиджа страны. В целом в переломные моменты истории, в войнах и конфликтах именно национальное единство, основанное на национально-культурных ценностях, обеспечивало победу народа. Вторая карабахская война показала, что применение жесткой силы одним лишь оружием не может привести к победе.

Список литературы

11. АББАСОВ Н. Культурная политика и нравственные ценности. Баку: 2009. – 444 с.
12. Азербайджанская диаспора: Сборник полнотекстовых электронных материалов. – Баку: 2005. – 54 с.
13. Отчет о деятельности Государственного комитета по работе с религиозными организациями Азербайджанской Республики в 2017 году. [Электронный ресурс], URL: <https://scwra.gov.az/en/view/pages/333/> Дата обращения: 17.05.2021.
14. Азербайджанская диаспора: Сборник полнотекстовых электронных материалов. – Баку: 2005.
15. АХУНДОВА Ж. Диаспора и социокультурная дипломатия в разных странах. Баку: Наука и образование, 2016. – 92 с.
16. ВАСИЛЕНКО Е.В. Культурная дипломатия как инструмент «мягкой силы» государства. [Электронный ресурс], URL:

- <http://www.perspektivy.info/> Дата обращения: 15.05.2021.
17. CUMMINGS MILTON C.Jr. Cultural Diplomacy and the United States Government. Washington DC: Center for Arts and Culture, 2003 P. 1.
18. Статистические данные, относящиеся к религиозной сфере. [Электронный ресурс], https://scwra.gov.az/ru/view/pages/306?menu_id=83. Дата обращения: 12.05.2021.
19. ГЕЙДАР А. Мудрые изречения. Июнь 1993 г. – октябрь 1998 г. Книга первая. Баку: Фонд Гейдара Алиева, 2008. – 230 с.
20. ГУСЕЙНЛИ А. Наши диаспорские организации достойно отстаивают интересы нашей страны//События. – 2020. – 25-31 декабря. – № 80. – С. 11.
21. ГУСЕЙНОВА В. Азербайджанская модель толерантности//Газета «Азербайджан», 16.11.2018.
22. Ильхам Алиев Президент Азербайджанской Республики. Участникам международной конференции «Укрепление религиозной толерантности (азербайджанская модель, вызовы в регионе ОБСЕ и за его пределами)». Баку: 17 ноября 2014 года. [Электронный ресурс], <https://president.az/articles/13421>. Дата обращения: 17.05.2021.
23. Ильхам Алиев посетил церемонию ифтар по случаю священного месяца Рамадан. 17 июля 2014 г. [Электронный ресурс], <https://president.az/articles/12411>. Дата обращения: 17.05.2021.
24. При Ильхаме Алиеве состоялось собрание, посвященное итогам 2019 года. 13 января 2020 года. [Электронный ресурс], <https://president.az/articles/35601>. Дата обращения: 16.05.2021.
25. ИСМАИЛБЕЙЛИ С. Национально-нравственные ценности и современность//События. – 2015. – 27 мая. – С. 10.
26. LEONARD M. Diplomacy by Other Means//Foreign Policy, 2002.
27. МЕХТИЕВ Р. Дорогой национальной идеологии, государственности, независимости. Баку: XXI век – Нешрлер еви. 2006. – 673 с.
28. Роль библиотек в пропаганде национальных духовных ценностей. Состав. Н. Алышова; ответств. За выпуск К. Тахиров; изд. А. Абдуллаева. Азербайджанская национальная библиотека имени М.Ф. Ахундова. – Баку: 2011. – 85 с.

Influența tehnologiilor digitale asupra dezvoltării competenței de comunicare la studenți

The influence of digital technologies on the development of students communication competence

**Iona Popovici, asistent universitar,
Departamentul Inginerie
și Științe Aplicate,
Facultatea Economie, Inginerie
și Științe Aplicate,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu
Hasdeu” din Cahul;
doctorandă, Universitatea
de Stat din Tiraspol
ORCID: 0000-0003-2487-6413
CZU 316.77:004**

Rezumat

Articolul prezintă impactul valorificării tehnologiilor digitale asupra dezvoltării competenței de comunicare la studenți. Concluziile sunt susținute de un experiment pedagogic asupra unui eșantion de 266 de studenți din patru universități din Republica Moldova. Drept instrumente de organizare și analiză experimentală au fost folosite metoda KOS-1, testul parametric t-Student și testul neparametric Mann-Whitney. S-a constatat că utilizarea tehnologiilor digitale în procesul de dezvoltare a competenței de comunicare

la studenți sporește nivelul de deținere a acestei competențe. Astfel, tehnologiile digitale facilitează și intensifică comunicarea, în special la indivizii timizi, singuratici și/sau cu dezabilități; menține interacțiunea continuă dintre interlocutori; amplifică colaborarea; crește motivația de interacțiune umană; extinde arealul comunicării; diminuează prejudecățile; elimină majoritatea barierelor de comunicare; contribuie la simplificarea limbajului; crește viteza de transmitere-primire a mesajelor; oferă opțiunea comunicării libere cu interlocutorul prin control individual total (inițiere, întreținere, stopare); cultivă încrederea în sine; reduce eșecurile în comunicare.

Cuvinte-cheie: tehnologii digitale, competență, comunicare, competența de comunicare.

Abstract

The article presents the impact of digital technologies on the development of communication competence in students. The conclusions are supported by a pedagogical experiment on a sample of 266 students from 4 universities in the Republic of Moldova. The following were used as tools for organization and experimental analysis: the KOS-1 method, the parametric t-Student test and the non-parametric Mann-Whitney test. It has been found that the use of digital technologies in the process of developing communication competence in students

increases the level of possession of this competence. Thus, digital technologies: facilitate and intensify communication, especially for shy, lonely and/or disabled individuals; maintain continuous interaction between interlocutors; amplifies collaboration; increases the motivation for human interaction; expands the area of communication; reduces prejudice; removes most communication barriers; contributes to the simplification of language; increases the speed of sending and receiving messages; offers the option of free communication with the interlocutor through total individual control (initiation, maintenance, stopping); cultivate self-confidence; reduces communication failures.

Keywords: digital technologies, competence, communication, communication competence.

Introducere

Odată cu dezvoltarea rapidă și vertiginoasă a tehnologiei, societatea digitală și economia digitală au devenit o realitate omniprezentă, fapt ce a evidențiat importanța și necesitatea formării și dezvoltării competențelor digitale și de comunicare, necesare pentru reușita profesională și dezvoltarea personală a tuturor indivizilor. O mare parte din această evoluție digitală se datorează industriei digitale globale. Așa giganti în domeniul IT precum Google,

Facebook și Microsoft contribuie imens la digitalizarea societății. Și lucrurile sunt în continuă mișcare și expansiune. Astfel de produse digitale, precum sunt WhatsApp, Viber, Uber, Skype, Zoom etc. ne ușurează viața și schimbă considerabil societatea în care trăim, deoarece o mare parte din mediul de lucru și modul nostru de viață se bazează acum pe tehnologie, în diversele sale forme [1, p. 19].

Această explozie și expansiune rapidă a tehnologiilor digitale, a Internetului, a rețelilor de socializare și a aplicațiilor mobile în toate domeniile de activitate umană a modificat substanțial și stilul de comunicare. În aceste condiții, așa aptitudini ca cele de comunicare interpersonală și/sau interculturală eficientă, de utilizare a tehnologiilor informaționale și comunicaționale (TIC) în scopuri profesionale și personale, de cooperare și colaborare, de gândire critică, de soluționare rapidă a problemelor, de creativitate, autoreglare, de gândire computațională etc. devin tot mai esențiale [2].

Necesitatea dezvoltării competenței de comunicare la elevi/studenti este reflectată prin cerințele și exigențele politicilor educaționale naționale și internaționale, precum: Recommendation of the european parliament and of the council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning [3], Recomandarea

consiliului din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții [2, pp. 7-8], Cadrul European de Referință al competențelor-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții [4], Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare [5, p. 18], Codul Educației al Republicii Moldova [6], Cadrul Național al Calificărilor în Învățământul Superior din Republica Moldova [7], Cadrul de Referință al Curriculumului Național [8, p. 17], iar *implementarea în acest proces a tehnologiilor digitale* este recomandată de Cadrul de competență digitală pentru cetățeni DigComp 2.1 [9], Cadrul european pentru competența digitală a profesorilor DigCompEdu [10], Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020” [11, p. 36], Strategia națională de dezvoltare a societății informaționale „Moldova digitală 2020” [12] și Standarde de competențe digitale pentru cadrele didactice din învățământul general [13].

Ca urmare a analizei cercetărilor din domeniu se poate sintetiza că problema dezvoltării competenței de comunicare este abordată din perspectivele epistemologice și sociale în lucrările următorilor autori: J.-C. Abric, M. Coste, W. Cupach, J. DeVito, F. Jablin, J. McCroskey, S. Moirand, M. Parks, P. Sias, B. Spitzberg, A. Afanas, V. Botnari, T. Callo, M. Cojocaru-Borozan, R. Dumbrăveanu, D. Eșanu-Dumnazeu, L.

Ezechil, M. Hadârcă, L. Iacob, L. Ionescu-Ruxăndoiu, D. Patrașcu, S. Pavlicenco, Vl. Pâslaru, L. Sadovei, N. Silistraru, A. Solcan, L. Șoitu, Ю.Н. Веревкина-Рахальская, Р.А. Карелова, А. Крылов, О. Куртева, В.В. Сараева, Н.И. Снытникова, С.М. Хамдохова.

Scopul studiului realizat constă în stabilirea influenței și impactului pe care îl au tehnologiile digitale asupra dezvoltării competenței de comunicare la studenți.

Metodologia cercetării

Scopul acestui articol constă în descrierea rezultatelor studiului efectuat, în vederea stabilirii impactului pozitiv al tehnologiilor digitale asupra dezvoltării competenței de comunicare la studenți.

Pentru efectuarea cercetării de față a fost formulată următoarea **ipoteză**: *există diferențe semnificative între nivelul competenței de comunicare dezvoltate prin utilizarea tehnologiilor digitale și nivelul competenței de comunicare dezvoltate fără utilizarea lor.*

În cercetarea de față a fost utilizată metoda experimentală cantitativă de anchetă pe bază de chestionar.

Rezultate scontate

Procesul de cercetare experimentală a vizat investigarea situației reale cu privire la nivelul de manifestare a competenței de comunicare la studenți, cu scopul stabilirii

ulterioare a dinamicii dezvoltării competenței de comunicare.

Pentru o derulare corectă a acestui proces, a fost elaborat un program de cercetare, ce a constat din următoarele etape:

- *Stabilirea obiectivelor cercetării.* La această etapă, au fost formulate obiectivele studiului, care vizează:
 - identificarea nivelului inițial de deținere a competenței de comunicare la studenți;
 - elucidarea posibilelor soluții pentru dezvoltarea competenței de comunicare la studenți;
 - dezvoltarea competenței de comunicare la studenți prin intermediul tehnologiilor digitale;
 - stabilirea nivelului final de deținere a competenței de comunicare la studenți.
- *Selectarea metodelor de cercetare.* Pentru stabilirea nivelului inițial și final de manifestare a competenței de comunicare, au fost utilizate diverse metode și tehnici de cercetare, precum urmează:
 - teoretice: documentarea științifică; cercetarea teoretică a ideilor, conceptelor, tezelor, modelelor existente; sinteza teoretică; analiza comparativă;

- sociopedagogice: conversația, observația, testarea, anchetarea;
- practice: analiza cantitativă și calitativă a datelor cercetării;
- statistice: prelucrarea datelor colectate.

Cercetarea experimentală a început cu aplicarea unui chestionar de identificare a nivelului competenței de comunicare la studenți, urmată de procesul de dezvoltare a competenței de comunicare la subiecții din cadrul eșantionului experimental prin intermediul diverselor tehnologii digitale, în corespundere cu modelul pedagogic și metodologia elaborată în acest scop, și s-a încheiat cu aplicarea la studenți a aceluiași chestionar de identificare a nivelului competenței de comunicare.

Chestionarul de identificare a nivelului competenței de comunicare este o traducere și adaptare a Metodei KOS-1, elaborată de V.V. Sinyavsky și B.A. Fedorishin [14, pp. 228-232].

Metoda KOS-1 se bazează pe principiul elucidării și evaluării la subiecți a anumitor trăsături ale comportamentului lor în diverse situații.

Pentru prelucrarea cantitativă a datelor, evaluatorul folosește cheile de decodare (decodorul), în care sunt stabilite răspunsurile ideale, în măsura în care ele reflectă competența de comunicare.

Prelucrarea datelor colectate este extrem de simplă și se realizează după cum urmează: cu ajutorul decodului suprapus cu răspunsurile respondenților, este calculat numărul răspunsurilor ce coincid pentru programul de studiu al nivelului de manifestare a competenței de comunicare. Coeficientul estimat K al competenței de comunicare este exprimat prin raportul dintre numărul de răspunsuri potrivite pentru programul de studiu al nivelului de manifestare a competenței de comunicare și numărul maxim posibil de potriviri (20). În acest caz, se utilizează formula

$$K = \frac{n}{20},$$

unde K este valoarea coeficientului estimat, n – numărul de răspunsuri care se potrivesc cu decodul de răspunsuri.

Indicatorii obținuți prin această metodă pot varia între 0 și 1. Indicatorii apropiați de 1 indică un nivel ridicat de manifestare a competenței de comunicare, în timp ce cei apropiați de 0 indică un nivel scăzut de manifestare a acestei competențe.

Coeficientul estimat K este principala caracteristică cantitativă a datelor colectate. Pentru standardizarea calitativă a rezultatelor chestionării, se utilizează scala de evaluare, în care unui anumit diapazon al indicatorilor cantitativi K îi corespunde un anumit scor și calificativ [14, p. 231].

În continuare, evaluatorul aplică clasificatorul testului [14, pp. 231-232].

Chestionarul dat a fost creat cu ajutorul instrumentului Google Forms, iar link-ul la el a fost postat în cadrul cursului online Tehnologii de Comunicare Informațională, plasat pe platforma educațională a Universității de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul.

Cercetarea de față s-a desfășurat pe parcursul anului de studii 2020-2021, cu implicarea a 266 de studenți, dintre care 182 de studenți ai Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul, atât de la secția cu frecvență, cât și de la secția cu frecvență redusă, precum și 29 de studenți ai Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, 38 de studenți ai Universității de Stat din Tiraspol și 17 studenți ai Universității de Stat din Comrat. Astfel, eșantionul experimental a cuprins 141 de studenți, iar cel de control – 125 de studenți. Toți studenții implicați în acest studiu sunt de la ciclul I (licență).

Eșantionul experimental a fost constituit din:

- 59 de studenți care învață la secția cu frecvență de la programele de studiu Drept, Administrație publică, Business și administrare, Contabilitate, Limba și literatura română, Pedagogie în învățământ primar și pedagogie preșcolară, din cadrul Universității de

Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul;

- 82 de studenți de la secția cu frecvență redusă din cadrul Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul, programele de studiu Drept, Administrație publică, Contabilitate, Pedagogie în învățământ primar și pedagogie preșcolară.

Eșantionul de control a fost constituit din:

- 29 de studenți de la secția cu frecvență din cadrul programelor de studii Limba engleză și franceză/italiană/germană și Limba franceză și engleză, de la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”;
- 38 de studenți de la secția cu frecvență de la programele de studiu Pedagogie în învățământ primar și pedagogie preșcolară, Pedagogie în învățământ primar și psihopedagogie, Pedagogie preșcolară, Matematică, din cadrul Universității de Stat din Tiraspol;
- 17 studenți de la secția cu frecvență de la programele de studii Limba și literatura engleză. Limba germană și Ingineria și managementul producerii și prelucrării produselor agricole, din cadrul Universității de Stat din Comrat;
- 18 studenți de la secția cu frecvență de la programele de studiu Informatică, Limba și literatura engleză, din cadrul

Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul;

- 23 de studenți de la secția cu frecvență redusă de la programele de studiu Business și administrare, Psihopedagogie, Drept, Limba și literatura română.

Eșantionul investigat are următoarele caracteristici:

- 60,53% din respondenți sunt studenți la secția cu frecvență, iar 39,47% – studenți la secția cu frecvență redusă (figura 1);

Secția de studii

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid zi	161	60,5	60,5	60,5
fr	105	39,5	39,5	100,0
Total	266	100,0	100,0	

Figura 1. Frecvența variabilei secția de studii

- 50,63% din studenți au vârsta cuprinsă între 18 și 20 de ani, 30,38% din studenți au vârsta cuprinsă între 21 și 30 de ani, iar 18,99% din studenți au vârsta peste 31 de ani;
- 27,82% din studenți sunt de la profilul real, iar 72,18% – de la profilul umanist (figura 2);

Profilul studiilor

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid real	74	27,8	27,8	27,8
umanist	192	72,2	72,2	100,0
Total	266	100,0	100,0	

Figura 2. Frecvența variabilei profilul studiilor

- 65,79% din respondenți sunt din zone rurale, iar 34,21% sunt din zone urbane (figura 3);

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid rural/sat	175	65,8	65,8	65,8
urban/oras	91	34,2	34,2	100,0
Total	266	100,0	100,0	

Figura 3. Frecvența variabilei mediul de proveniență

- populația feminină este reprezentată în proporție de 82,33%; respectiv, cea masculină – în proporție de 17,67% (figura 4).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid feminin	219	82,3	82,3	82,3
masculin	47	17,7	17,7	100,0
Total	266	100,0	100,0	

Figura 4. Frecvența variabilei genul

- Din numărul total de subiecți investigați (266 de studenți), 11,28% sunt de la specialitatea Administrație publică; 10,15% – de la Business și administrare; 7,52% – de la Contabilitate; 18,05% – de la Drept; 2,26% – de la Informatică; 3,01% – de la Ingineria și managementul producerii și prelucrării produselor agricole; 3,38% – de la Limba engleză și franceză/italiană/germană; 7,52% – de la Limba franceză și engleză; 4,51% – de la Limba și literatura engleză; 3,38% – de la Limba și literatura engleză. Limba germană; 3,38% – de la Limba și literatura română; 4,89% – de la Matematică; 13,53% – de la Pedagogie în învățământ primar și pedagogie

preșcolară; 4,14% – de la Pedagogie în învățământ primar și psihopedagogie; 2,63% – de la Pedagogie preșcolară; 0,37% – de la Psihopedagogie.

Cercetarea de față a fost desfășurată în trei etape:

- inițială (constatare);
- de formare (aplicarea modelului pedagogic și a metodologiei elaborate de dezvoltare a competenței de comunicare prin utilizarea tehnologiilor cloud asupra subiecților eșantionului experimental);
- finală (de control și de validare a rezultatelor cercetării).

În etapa inițială s-a ținut cont de omogenitatea celor două eșantioane (experimental și de control), criteriul de selectare a studenților fiind unul aleatoriu. Pentru aceasta, au fost exprimați indicatorii statistici de bază prezentați în figura ce urmează (figura 5).

Tipul eșantionului	Mean	N	Std. Deviation
experimental	,5883	141	,19223
de control	,5840	125	,18929
Total	,5863	266	,19050

Figura 5. Indicatorii statistici de bază – nivel inițial al competenței de comunicare

Din acest tabel se observă că media eșantionului experimental ($M = 0,5883$) este aproximativ egală cu media eșantionului de control ($M = 0,5840$); deci cele două eșantioane sunt omogene.

Eșantioanele experimental și de control sunt două eșantioane independente, deoarece subiecții dintr-un eșantion nu aparțin celui alt eșantion. În acest context, pentru analiza statistică a datelor colectate au fost aplicate testele t-Student (parametric) și testul (U) Mann-Whitney (neparametric) pentru două eșantioane independente.

Aplicarea testului t-Student pentru eșantioane independente implică respectarea următoarelor condiții [15, pp. 95; 16, p. 137]:

- *variabila dependentă este cantitativă, măsurată pe scale de interval sau de proporții;*
- *variabila dependentă este normal distribuită.*

Rezultatele furnizate de software-ul SPSS Statistics, în urma aplicării testului t-Student pentru eșantioanele experimental și de control, sunt prezentate în figura ce urmează (figura 6).

Independent Samples Test									
	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Creșterea de identificare a competenței de comunicare_nivel inițial	.065	.798	.183	264	.855	.00430	.02345	-.04187	.05049
Creșterea de identificare a competenței de comunicare_nivel final			.183	261.089	.855	.00430	.02342	-.04183	.05042

Figura 6. Rezultatele testului t-Student – nivel inițial al competenței de comunicare

Din figura dată se observă pentru testul Levene valoarea pragului de semnificație $p = 0,798 > 0,05$, $F(264) = 0,065$. Prin urmare, se constată că testul Levene este nesemnificativ statistic, varianțele sunt egale, iar condiția omogenității varianțelor este îndeplinită. În acest caz, se citesc rezultatele

la testul t afișate pe rândul de sus. Constatăm că rezultatul testului t-Student, care verifică dacă există diferențe semnificative între două eșantioane independente în ceea ce privește mediile variabilei independente supuse analizei, este: $t(264) = 0,183$, cu pragul de semnificație $p = 0,855 > 0,05$. Prin urmare, în baza rezultatelor obținute după aplicarea testului parametric t-Student asupra evaluării inițiale se constată că **la evaluarea inițială a competenței de comunicare nu există diferențe semnificative între mediile eșantioanelor experimental și de control.**

Pentru a confirma rezultatele obținute în urma aplicării testului t-Student, a fost realizat testul neparametric Mann-Whitney U. Deoarece eșantioanele experimental și de control includ în componența lor mai mult de 20 de subiecți, pentru acest test este importantă valoarea scorului Z și pragul de semnificație p . Astfel, rezultatele testului neparametric Mann-Whitney pentru două eșantioane independente – experimental și de control – sunt prezentate în figura ce urmează (figura 7).

Test Statistics^a

	Chestionar de identificare a competenței de comunicare_ nivel initial
Mann-Whitney U	8742,000
Wilcoxon W	16617,000
Z	-,113
Asymp. Sig. (2-tailed)	,910

a. Grouping Variable: Tipul esantionului

Figura 7. Rezultatele testului Mann-Whitney – nivel inițial al competenței de comunicare

Din figura dată se observă că valoarea minimă a parametrilor este egală cu **8742,000**, iar $Z = |-0,113| = 0,113$, pentru un prag de semnificație $p = 0,910 > 0,05$. Putem deci concluziona că *la evaluarea inițială a competenței de comunicare nu există diferențe semnificative între mediile eșantioanelor experimental și de control.*

Etapa inițială a cercetării a fost urmată de etapa de dezvoltare a competenței de comunicare la studenții din eșantionul experimental prin utilizarea tehnologiilor cloud și a diverselor platforme de comunicare, interacțiune și colaborare. În această etapă a fost testat și aplicat modelul pedagogic și metodologia elaborată.

În etapa finală a cercetării, pentru a demonstra progresul/dinamica dezvoltării competenței de comunicare la subiecții eșantionului experimental, asupra cărora a

fost aplicată metodologia elaborată de dezvoltare a competenței de comunicare prin utilizarea tehnologiilor cloud, comparativ cu subiecții eșantionului de control, s-a procedat aproximativ ca în etapa inițială, adică au fost exprimați indicatorii statistici de bază obținuți la evaluarea inițială și la cea finală a nivelului de manifestare a competenței de comunicare (figura 8).

Report

Tipul esantionului		Chestionar de identificare a competenței de comunicare_ nivel initial	Chestionar de identificare a competenței de comunicare_ nivel final
experimental	Mean	,5883	,6277
	N	141	141
	Std. Deviation	,19223	,20783
de control	Mean	,5840	,5556
	N	125	125
	Std. Deviation	,18929	,20851
Total	Mean	,5863	,5938
	N	266	266
	Std. Deviation	,19050	,21086

Figura 8. Indicatorii statistici de bază – nivel inițial al competenței de comunicare versus nivel final

Din figura dată se observă că dacă la eșantionul experimental media la evaluarea finală a competenței de comunicare crește ($M = 0,6277$), comparativ cu media la evaluarea inițială ($M = 0,5883$), atunci la eșantionul de control media la evaluarea finală a competenței de comunicare scade ($M = 0,5556$), comparativ cu media la evaluarea inițială ($M = 0,5840$).

După exprimarea indicatorilor statistici de bază, a urmat aplicarea testului parametric

t-Student pentru două eșantioane independente, rezultatele căruia sunt prezentate în figura ce urmează (figura 9).

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances			t-Test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Chestionar de identificare a competenței de comunicare_nivel initial	Equal variances assumed	.065	.798	.183	264	.855	.00430	.02345	-.04187	.05048
Chestionar de identificare a competenței de comunicare_nivel final	Equal variances not assumed			.183	261.989	.855	.00430	.02342	-.04183	.05042
Chestionar de identificare a competenței de comunicare_nivel final	Equal variances assumed	.081	.777	2.818	264	.005	.07206	.02557	.02171	-.12241
Chestionar de identificare a competenței de comunicare_nivel final	Equal variances not assumed			2.817	259.987	.005	.07206	.02558	.02170	-.12242

Figura 9. Rezultatele testului t-Student – nivel inițial al competenței de comunicare versus nivel final

Din figura dată se observă că pentru testul Levene (nivel final) valoarea pragului de semnificație $p = 0,777 > 0,05$, $F(264) = 0,081$. Prin urmare, se constată că testul Levene este nesemnificativ statistic, varianțele sunt egale, iar condiția omogenității varianțelor este îndeplinită. În acest caz, se citesc rezultatele la testul t afișate pe rândul de sus (nivel final). Constatăm că rezultatul testului t-Student, care verifică dacă există diferențe semnificative între două eșantioane independente în ceea ce privește mediile variabilei independente supuse analizei, este: $t(264) = 2,818$, iar pragul de semnificație $p = 0,005 < 0,05$. Prin urmare, în baza rezultatelor obținute după aplicarea testului parametric t-Student asupra evaluării finale a nivelului de manifestare a competenței de comunicare, se constată că **în nivelul final al competenței de comunicare există diferențe semnificative între mediile eșantioanelor experimental și de control.**

Pentru a confirma rezultatele obținute în urma aplicării testului t-Student, a fost realizat testul neparametric Mann-Whitney U. Rezultatele acestui test sunt prezentate în figura ce urmează (figura 10).

Test Statistics ^a		
	Chestionar de identificare a competenței de comunicare_nivel initial	Chestionar de identificare a competenței de comunicare_nivel final
Mann-Whitney U	8742,000	7116,500
Wilcoxon W	16617,000	14991,500
Z	-,113	-2,715
Asymp. Sig. (2-tailed)	,910	,007

a. Grouping Variable: Tipul esantionului

Figura 10. Rezultatele testului Mann-Whitney – nivel inițial al competenței de comunicare versus nivel final

În figura dată, se observă că valoarea minimă a parametrilor (nivel final) este egală cu 7116,500, iar $Z = |-2,715| = 2,715$, pentru un prag de semnificație $p = 0,007 < 0,05$, deci putem concludiona că **la evaluarea finală a nivelului competenței de comunicare există diferențe semnificative între mediile eșantioanelor experimental și de control.**

Astfel, s-a demonstrat că la eșantionul experimental, nivelul competenței de comunicare după utilizarea tehnologiilor digitale în procesul dezvoltării ei este semnificativ mai mare, comparativ cu nivelul competenței de comunicare al eșantionului de control.

Concluzii

Competența de comunicare este o competență esențială într-o lume globală, în absența căreia nu se poate construi nici cunoaștere/învățare, nici relaționare. Ea este un element-cheie atât pentru reușita persoanei în diverse situații din viața cotidiană, cât și pentru dezvoltarea altor competențe-cheie.

Competența de comunicare, precum și cea de colaborare cu alte persoane, slab dezvoltate, generează, pentru individ, o adevărată panică în situațiile în care este solicitat să vorbească în public, să răspundă în cadrul examenelor, să stabilească noi contacte cu persoane necunoscute, să inițieze și să susțină o discuție, să-și exprime intențiile, nevoile, interesele, opiniile și sentimentele etc.

Procesul de formare și dezvoltare a competenței de comunicare la elevi/studenți este extrem de important și necesar. Acest lucru este reflectat prin ponderea majoră a acestei competențe printre competențele-cheie recomandate de Parlamentul European și Consiliul Uniunii Europene (25%) [2; 3] și prevăzute de Codul Educației al Republicii Moldova (33,33%) [6].

Implementarea tehnologiilor digitale în procesul de dezvoltare a competenței de comunicare oferă o serie de oportunități și beneficii, printre care putem menționa:

- facilitarea și intensificarea comunicării, în special pentru indivizii timizi, singuratici și/sau cu dezabilități;
- menținerea interacțiunii continue dintre interlocutori;
- facilitatea colaborării;
- creșterea motivației;
- nelimitarea geografică;
- diminuarea clasificărilor stereotipe;
- eliminarea barierelor de comunicare;
- simplitate în expunerea limbajului;
- rapiditate și eficiență digitală;
- alegerea liberă pentru întreținerea sau încetarea comunicării cu anumite persoane;
- apariția încrederii în sine, datorită absenței eșecurilor în comunicare etc.

Astfel, studiul efectuat a permis stabilirea impactului pozitiv al utilizării tehnologiilor digitale asupra dezvoltării competenței de comunicare la studenți, precum și confirmarea absolută a ipotezei cercetării: *există diferențe semnificative între nivelul competenței de comunicare dezvoltate prin utilizarea tehnologiilor digitale și nivelul competenței de comunicare dezvoltate fără utilizarea lor.*

Bibliografia

1. GRIGOROI, L., LAZARI, L. Digitalizarea – mijloc sau scop al educației universitare contabile?. În: Materialele conferinței științifice internaționale „Contabilitatea și educația contabilă în societatea digitală”, ediția a VIII-a, 4-5 aprilie 2019. Chișinău: Arva Color, pp. 19-26.
2. Recomandarea consiliului din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții [online] 2018/C. 189/01. Disponibil: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=LT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=LT) (vizitat la 21.09.2021).
3. Recommendation of the european parliament and of the council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. Disponibil: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN> (vizitat la 12.10.2021).
4. Cadrul european de referință al competențelor cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții. Disponibil: <https://mecc.gov.md/en/content/cadrul-european-de-referinta-al-competentelor-cheie-pentru-educatie-si-formare-pe-parcursul> (vizitat la 21.01.2022).
5. Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi: învățare, predare, evaluare. Trad. De Gh. Moldovanu. Chișinău: F.E.P. „Tipografia Centrală”, 2003. Disponibil: <http://isjvn.vn.edu.ro/upload/f527.pdf> (vizitat la 05.01.2022).
6. Codul Educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17.07.2014 [online] În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, nr. 319-324 din 24.10.2014. Disponibil: <http://lex.justice.md/md/355156/> (vizitat la 20.02.2022).
7. Cadrul Național al Calificărilor: Învățământ Superior. Universitatea de Stat din Moldova. Chișinău: Bons Oces, 2015.
8. GUȚU, VI. et al. Cadrul de Referință al Curriculumului Național. Chișinău: Luceum, 2017. Disponibil: http://particip.gov.md/public/documente/137/ro_3966_CadruldereferintaalCurriculumuluiNaional23022017.pdf (vizitat la 11.02.2022).
9. CARRETERO GOMEZ, S., VUORIKARI, R., PUNIE, Y. DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use. Publications Office of the European Union, 2017. Disponibil: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eu>

- r-scientific-and-technical-research-reports/digcomp-21-digital-competence-framework-citizens-eight-proficiency-levels-and-examples-use (vizitat la 11.02.2022).
10. REDECKER, Ch., PUNIE, Y. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Publications Office of the European Union, 2017. Disponibil: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eu-r-scientific-and-technical-research-reports/european-framework-digital-competence-educators-digcompedu> (vizitat la 21.02.2021).
 11. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”. Aprobata prin Hotărârea Guvernului Republicii Moldova nr. 944 din 14 noiembrie 2014. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova nr. 345-351 din 21.11.2014, art. nr. 1014. Disponibil: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355494> (vizitat la 15.01.2022).
 12. Strategia națională de dezvoltare „Moldova digitală 2030”, aprobată prin Hotărârea Guvernului nr. 513 din 18 decembrie 2018. In: Monitorul Oficial, nr. 486-498.
 13. GREMALSCHI, A. Standarde de competențe digitale pentru cadrele didactice din învățământul general. Chișinău. 2015. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/cn_c4_finalcompetente_digitale_profesori_22iulie2015_1.pdf (vizitat la 24.02.2022).
 14. КАРЕЛИН, А.А. Большая энциклопедия психологических тестов. Москва: Эксмо, 2007.
 15. LABĂR, A.V. SPSS pentru științele educației. Metodologia analizei datelor în cercetarea pedagogică. Iași: Polirom, 2008.
 16. POPA, N.L., ANTONESSEI, L. (coord.), LABĂR, A.V. Ghid pentru cercetarea educației. Un „abecedar” pentru studenți, masteranzi, profesori. Iași: Polirom, 2009.

**...И снова Кармен... «Нам есть чему
учиться у Кармен...»**

**Особенности образа Кармен в
современной хореографии
...Again, Carmen ... "There's something to
learn from Carmen"....Carmen's features
in modern choreography**

**Eleonora Varnacova,
lector universitar, doctorandă,
Academia de Muzică, Teatru și Arte
Plastice din Chișinău
ORCID: 0000-0003-2730-9983
CZU 782.8+793.322**

Резюме

Образ *Кармен* является одним из популярных тем современного искусства. На основе этого образа создаются новые произведения, где режиссерские и хореографические воплощения отражают авторские интерпретации, раскрывают новые возможности для переосмысления привычных образов, где сценическая жизнь персонажей дополняется современными интонациями. В данной статье рассматриваются работы Раду Поклитру, Дада Масило, Густаво Рамирес Сансано, Каликто Биейто, Константина Богомолов.

Ключевые слова: Кармен, Раду Поклитру, Дада Масило, Густаво Рамирес

Сансано, Каликто Биейто, Константина Богомолов,современный танец.

Rezumat

Carmen este una dintre cele mai populare teme din arta coregrafică contemporană. Această imagine până în prezent inspiră regizorii și coregrafii în crearea unor lucrări noi, în care sunt reflectate viziunile autorilor, sunt deschise noi oportunități de prezentare a personajelor cunoscute, iar viața scenică a eroilor este completată cu intonații moderne. Acest articol pune în discuție viziunile asupra imaginii lui *Carmen* a celor mai apreciați coregrafi contemporani: Radu Poklitaru, Dada Masilo, Gustavo Ramirez Sansano, Calixto Bieito, Konstantin Bogomolov.

Cuvinte-cheie: Carmen, Radu Poklitaru, Dada Masilo, Gustavo Ramirez Sansano, Calixto Bieito, Konstantin Bogomolov, dans contemporan.

Abstract

Over the years, one of the most discussed and popular subjects in the contemporary choreographic art is *Carmen*. It inspires various art human beings as directors and choreographers to evolve and to contemplate their visions and their perspective over this subject in their new and fresh art works. Moreover, with the impact of the modern perceptions and visions, it gives the opportunity to present the famous classic characters in new lights on stage. This report

describes the Carmen from the perspective of the most appreciated and the most impactful contemporary choreographers: Radu Poklitaru, Dada Masilo, Gustavo Ramirez Sansano, Calixto Bieito, Konstantin Bogomolov.

Keywords: Carmen, Radu Poklitaru, Dada Masilo, Gustavo Ramirez Sansano, Calixto Bieito, Konstantin Bogomolov, contemporary dance.

Введение

Образ *Кармен* воплотился во многих художественно-литературных, музыкально-театральных, кинематографических произведениях и является многогранным персонажем для дальнейшего динамичного развития и аранжировки его во многих сферах искусств. Величайшие произведения мировых классиков – это любовные трагедии, где переплетение сложных взаимоотношений являются актуальной темой сегодняшнего дня. Загадочность образа роковой женщины притягивает драматургов, режиссеров, режиссеров, хореографов и образ цыганки варьируется в зависимости от индивидуального восприятия каждого автора. Проблема свободы и любви в идейном отражении трагедии сильного характера, утверждение права человека

на свободу, чувства, любовь остается неизменным на протяжении многих веков.

Сюжет новеллы «*Кармен*» Проспера Мериме, посвященный истории жизни и смерти свободолюбивой и страстной *Кармен* по сей день является источником вдохновения в создании новых произведений в современном искусстве. В работах, начиная с оперы Жоржа Бизе и балета Родиона Щедрина, продолжается развитие этого образа в разных художественных проявлениях, создаются все новые и новые произведения [1].

Новые открытия образа Кармен в искусстве

На основе классического подхода к образу роковой женщины, соединение балетной хореографии с новыми стилями современного искусства, модерн, фламенко внесли новый взгляд и смелость интерпретации в постановках современного балета. Появление нового современного искусства, разрушая стереотипы классических канонов, просматривается в балетах «*Кармен-TV*» Раду Поклитару и «*Кармен*» Дады Масило. Современные тенденции, новый взгляд и смелость интерпретации в постановках современного балета «*Кармен*» внес известный балетмейстер и хореограф Раду Поклитару. Уникальный постановщик, проводник

современного танца и прогрессивной балетной режиссуры создает собственную интерпретацию «*Кармен.TV*», премьера которой состоялась 25 октября 2006 года в театре «Киев модерн-балет» [2].

Известная история цыганки получает новое развитие благодаря хореографии *Раду Поклитару*. Действия без музыки, в тишине, появление современных атрибутов, увеличение до гротеска характеров героев – балетный язык *Поклитару* современен, необычен и пластически богат. Развивая главную тему Любви, свободной и ничем не ограниченной, балетмейстер переплетает традиции и современность. Любовные отношения автор показывает страстно, открыто, натурально, заставляет прочувствовать каждую секунду, каждое движение пары. На примере конкретной истории одного реального человека хореограф затрагивает глобальную тему роковой любви и всепоглощающей страсти. Образ *Кармен* – образ вседозволенной свободы. Свободная, дикая, отчаянная, играя чувствами Хосе, она унижает его, и получает удовольствие от преданности его чувств. Хосе ползает перед *Кармен*, стремясь выполнить любой каприз, упивается рабством любви к *Кармен*. Тореадор – звезда, герой, слава которого опирается на ликование толпы, восхваляющей любое проявление, любой

жест своего идола, любит себя на грани юмора, который прослеживается и в наигранном пафосе Тореадора, в его одеянии, в его взгляде и движениях, характере. *Раду Поклитару* на основе традиционной линии сюжета выстраивает героям новые судьбы, сохраняя идею произведения [2].

На основе сюжет Проспера Мериме и музыки Жоржа Бизе, соединив старые и новые стили, сочетание классики и модерна, вечных традиций и современности балетмейстер создает новый спектакль, где открытое искусство переплетается с классическим. Хореография становится близким к современному человеку, интригует знатоков классического искусства и привлекает новых поклонников современного музыкального театра.

Слияние африканского стиля и классического танца преподнесла *Дада Масило* на обозрение публики. Всемирно известная молодая танцовщица и хореограф из Йоханнесбурга *Дада Масило* предложила свою новую и оригинальную версию танцевального спектакля «*Кармен*», от южноафриканского танцевального центра «The Dance Factory», премьера которого состоялась осенью 2010 года. Это был новый взгляд на воплощение образа знаменитой героини *Кармен*. Главное в спектакле

уникальность хореографии. Ниспровергая устоявшиеся театральнo-хореографические традиции, хореограф смело объединила классическую хореографию, фламенко с современным танцем, соединив их с уличной эстетикой и афрокультурой .

Музыка построена на соединении оперной Жоржа Бизе, балетной Родиона Щедрина и современной музыки Арво Пярта. Новая версия «Кармен» хореографа *Дады Масило* переосмысливает знаменитый женский образ. Она пытается найти и показать иную *Кармен*, выявить, что за её холодной бессердечностью и жестокостью скрывается хрупкая и ранимая душа, пытается раскрыть личность женщины по имени *Кармен*, заглянуть под маску, растиражированную в операх и балетах, и показать, какая хрупкость скрыта за фасадом холодной бессердечности. Сюжет претерпевает изменения: погибает вовсе не *Кармен*, а умирает брошенный любовник, забитый бандитом-тореадором. Центральный смысловой конфликт оказывается не социальным или возрастным, а – расовым. Этот балет привлекает внимание публики интересными образами, сюжетной линией и необычными сочетаниями различных танцевальных направлений и стилей, где по задумке автора постановки

задействованы классический балет, современный танец и фольклор [3]. Классическая балетная тема в союзе с современными стилями и жанрами, неожиданные сочетания и изменения в сюжетной линии вносят новизну в действие балета.

Хореографы XXI века внесли новый взгляд и смелость интерпретации в постановках современного балета, оперы на основе классики. На основе мировых шедевров проявляя индивидуализм, креатив и свободу творчества, разрушение стереотипов, появились новые современные постановки таких режиссеров, как *Густаво Рамирес Сансано* и *Педро Руиса*, *Каликсто Биейто*, *Константина Богомолова*.

История о цыганке воплотилась в современной хореографии *Густаво Рамирес Сансано* и кубинца *Педро Руиса*. Первая постановка состоялась в 2020 году, 30 мая 2020 года Ballet Hispanico’s представил новую версию «Кармен». Вдохновленная латинскими мотивами испанского хореографа *Густаво Рамирес Сансано* и кубинца *Педро Руиса*, 75 минутная работа, физически заряженная и чувственная хореография, соединенная с испанскими танцами – пасодобль и фламенко в классическом исполнении, предлагает новый взгляд на классическую оперу в стиле Пикассо [5].

Вдохновленный черно-белыми иллюстрациями Пикассо к новелле Мериме, хореограф-постановщик решает все в этой цветовой гамме. Минимализм графики Пикассо отражен и в декорациях Луиса Креспо, и в костюмах известного испанского дизайнера Давида Дельфина [5]. Человеческие страсти, костюмы, декорации элегантны и божественны. Исполнители живут в черно-белом графическом мире. Хореография решена в стиле постмодернизма. Исполняя современный танец в безостановочных движениях рук, ног, прыгучести, передают образы героев, их взаимоотношения, борьбу. «Нам есть чему учиться у *Кармен*», – заявил Г.Р. Сансано. «История *Кармен* настолько трогательна, – заявил хореограф в интервью израильскому журналу «Культура», – Для меня *Кармен* – это женщина, которая борется за то, чтобы жить как ей хочется. Умение быть собой – это то, чему стоит поучиться у этого образа. Моя *Кармен* – вовсе на ангел, а непокорная, провокационная и эксцентричная женщина, чувственная, притягательная. Она – загадочная натура, превращающая Хосе в жертву страсти и ревности, его любовь наталкивается на ее бессердечие и равнодушие [...]» [9].

Музыка основана на оркестровой версии партитуры Ж. Бизе без вокала, где

солирующим инструментом является скрипка. Эмоциональность сольных партий сочетается с синхронностью движений. Новизна интригует, завораживает поклонников современного классического искусства.

Спектакль *Густаво Рамирес Сансано «Кармен»* стал еще одним ярким произведением искусств, сочетая классику и модерн, представляя новую хореографию, новый взгляд на выбор и свободу отношений, по-новому раскрывая образ роковой женщины.

Следующим ярким зрелищем явилась «*Кармен*» испанского режиссера *Калиоксто Биейто*, известного своими радикальными постановками, где одной из важных тем творчества является насилие. Первая версия «*Кармен*» 1999 года была принята со скандалом. С тех пор автор драматических спектаклей многократно переосмысливал и перерабатывал эту тему. Следующие постановки 2010 в Барселоне, Испания, 2012 Английская национальная опера, Великобритания, 2017 года Парижская опера, Франция оперного драматурга раскрыли его творчество, где нетерпимость и жестокость отражаются во всех сферах – социальной, экономической и конечно бытовой. Режиссер переносит действие в современность: яркий драматизм, острый конфликт и эмоциональная насыщенность

этой оперы универсальны для любой эпохи.

В конце 2018 года в интервью Парижской оперы *Калиоксто Биейто* рассказал: «Моя *Кармен* [...] Женщина своего времени [...] Было бы ошибкой представлять *Кармен* как роковую женщину. Это просто сложная многогранная женщина... Она прежде всего одинокое создание... Ей хочется любить, чувствовать себя желанной [...]» [4].

Премьера в Венской опере прошла в феврале 2021 года в режиме онлайн-трансляция [5]. *Кармен* – это не образ роковой женщины из мужских фантазий и не символ эмансипации, а индивидуальная личность. Драматург опровергал идею, что «*Кармен* ищет смерти, она хочет жить, ощущать себя живой» [4]. Пылкая и неустрашимая соблазнительница, результат жестокости мужчин, она проживает свою жизнь, стремясь насладиться каждым ее моментом. «*Кармен* никогда не покорится! Свободной она жила, свободной и умрет!» – заявляет героиня Бизе в финале оперы. Это неукротимая жажда свободы в сочетании жить ярко и насыщенно, испытывая судьбу, подвергая себя риску присутствуют в спектакле главным мотивом.

«Хосе – страдающий, склонный к насилию мужчина, находящийся в борьбе с самим собой, со своим долгом, с собственными страстями» [4].

Коррида символизирует противостояния двух людей. Каталонский режиссер *Калиоксто Биейто*, известный своими радикальными интерпретациями классических опер, поместил героев оперы «*Кармен*» в 1970-е, последние годы правления Франко, когда мужчины были грубыми «солдафонами», если не становились тореадорами, а женщины – их собственностью. Бык – это не символ мужественности, это отражение идеи одиночества. Постановка построена на контрастах. На фоне безрадостных декораций и безликих серых халатов, потрясают воображение несколько сценических, световых моментов, ставшие яркими в мрачном освещении. Атмосфера густого мужского превосходства пропитывает все действие. Постановка, местами явно извращенная, мрачно намекая на крайности человеческого поведения в определённых обстоятельствах. Главный посыл, которые пытается донести до зрителя режиссер, проистекает из понимания *Биейто* настойчивой, необузданной, грубой природы мужской сексуальности [4]. Своими постановками испанский режиссер ломает привычные сценические

стереотипы, оставляя главную идею и сюжет, созданного автором произведения.

Следующим спектаклем и новым вариантом «Кармен» становится премьера всеми известного российского режиссера *Константина Богомолова*, открытие которой состоялась 3 апреля 2021 в Перми. Сложная, спорная мелодрама о роковой любви. Созданная на основе французского либретто опера сохраняет музыку Бизе, но дирижер Филлип Чижевский добавляет гитару в музыкальное исполнение оркестра. Сюжетная линия дополняется новыми деталями, радикально изменив национальность героев, перенеся действия в начало 20 века в Одессу. *Кармен*, девушка из еврейской семьи, работающая на фабрике Гозмана, влюбленная в русского солдата Хосе из далекой деревни под Архангельском, Микаела сестра Хосе, а не возлюбленная, Эскамильо – немецкий актер, снимающийся на одесской киностудии в роли Тореодора, контрабандисты – сионисты, соблазняющие землей обетованной. Действие насыщено многими историческими событиями: еврейский погром, Октябрьская революция. Рассказчик, напоминающий Исаака Бабеля и цитирующий его произведения, фольклорные песни-плачи и певица в

одесском кабаке, поющая шлягер, еврейские народные танцы – все это новые веяния режиссера [6]. Во спектакле артисты балета танцуют во время исполнения увертюры, действие эпизодов переносится то в храм, то на съемочную площадку, музыкальные сцены сопровождают речевые, прозаические диалоги в стиле одесского еврейского говора на русском языке. По ходу действия идет строка перевода, полная иронии, которая не всегда соответствует действию. От реального образа *Кармен* в опере осталось исполнение на языке оригинала, французском и музыка Бизе.

Своеобразная постановка скандального режиссера вызвало полемику в общественности. Мнения критиков и зрителей разделились: некоторые сравнивали этот вариант с капустником и обвиняли режиссера в интерпретации авторского текста и новшествами, доходящими до абсурда (цветок, брошенный *Кармен*, превращается в женскую прокладку), другие восхищались нестандартностью подхода и захватывающим действием на сцене. Режиссер *Константин Богомолов* ответил на претензии критиков, заявив что «он сделал то, что считает настоящим, чувственным и живым».

- Я делаю спектакль, а не концертную версию оперы. В финале этот

спектакль – про насилие против женщин. Про то, как прекрасная, сексуальная, умная, талантливая женщина противостоит этому, отстаивая свою свободу, – объяснил режиссер.

- Да, «Кармен» – это пожалуй, самый свободный спектакль за последнее время, и предрекаю ему успешное будущее, – заявил К. Богословский [7].

Выводы

Тема любви является универсальной темой человечества, основной и приоритетной в мире. В современном мире имя *Кармен* ассоциируется с чувством свободы, свободы чувств, эмоций, выбора. Образ женщины сильной, гордой и свободной. Происходящие изменения в обществе и человеческом сознании раскрывают новые возможности для переосмысления и авторской интерпретации привычных образов. Благодаря новаторским идеям, сценическая жизнь персонажей наполняется новыми интонациями. В современном мире моральные принципы и общественное мнение по отношению к женщине поменялось, как и меняется индивидуальный подход каждого автора к образу роковой женщины, но проблема свободы и любви являются актуальными и на сегодняшний день.

Кармен жива и будет жить на сцене, в кино, в живописи – в искусстве.

Неугасимая тяга режиссеров, балетмейстеров, постановщиков, художников к вечному сюжету, к образу роковой женщины, раскрытия его на современном этапе дает новые представления, новые творческие работы. Количественная и качественная тенденция соединения и смешивания разных стилей дает возможность более углубленно использовать различные формы для более масштабного создания новых произведений, новую возможность двигаться искусству в новые открытия. На основе классики, разрушая стереотипы, появляются различные новые формы, стили произведений. Принимать или не принимать новое творчество – выбор каждого. Но главным остается *Кармен* – символ свободолюбия и попрания всякого насилия, выбор между жизнью и смертью.

У каждого времени и у каждого автора – своя *Кармен*!

Библиографические ссылки

1. VARNACOVA E. Analiza comparata a personajului *Carmen* in diverse opera artistice. Chisinau: Studiul Artelor si culturologie: istorie, teorie, practica. ISSN 2345-1408, Categoria C, Nr.2 (29), , 2016.p.164
2. VARNACOVA E. Spectacolul *Carmen* TV in viziunea lui Radu

- Poclitaru. Chișinău: Studiul Artelor si culturologie: istorie, teorie, practica.Nr.2(31), 2017.p.133
3. VARNACOVA E. Nuante stilistice africane in spectacolul coreografic Carmen de Dada Masilo. Chisinau: Studiul Artelor si culturologie: istorie,teorie, practica.Nr.1(32), 2018.p.152.
 4. АЛДАШЕВА, Е. Журнал Театр Венская Опера 17.02. 2021 г. Доступно в интернете: <<http://oteatre.info/venskaya-opera-kaliksto-biejto/> >[Посетил 21.02.2022].
 5. ГОНЧАРСКАЯ, Л. Танцую Пикассо, журнал « KULBAT. Культура бытия в Израиле и в мире», 20.07.2019. Доступно в интернете: <<http://www.culbyt.com/article/textid:1573/>>[Посетил 12.02.2022].
 6. ДОЛЖАНСКИЙ, Р. «Кармен» в постановке Константина Богомолова — невероятная смелость Пермской оперы Критик Роман Должанский рассказывает о Бизе в Одессе и возмутительных режиссерских решениях, журнал Медуза, 8.04.2021. Доступно в интернете:<<https://meduza.io/feature/2021/04/08/karmen-v-postanovke-konstantina-bogomolova-neveroyatnaya-smelost-permskoj-opery>>[Посетил 19.02.2022].
 7. ПЛОТНИКОВА, М. «Моя задача — делать то, что я считаю настоящим, чувственным, живым». Константин Богомолов ответил критикам «Кармен» 11.04.21. журнал Культура.Доступно в интернете:<<https://59.ru/text/culture/2021/04/11/69860597/>>[Посетил 18.02.2022].
 8. КУРМАЧЕВ, А. Кармен в Венской опере. О нескандальном исполнении скандального спектакля. Belcanto.ru. Классическая музыка, опера, балет. 15.06.2021 Доступно в интернете:<<https://www.belcanto.ru/21061504.html>> [Посетил 27.02.2022].
 9. ХИНИЧ, М. Густаво Рамирес Сансано о Кармен: «Нам есть чему учиться у этого образа» журнал «Izraeli Info Culture», (Культурные события Израиля),16.07.2019. Доступно в интернете:<<https://www.israelculture.info/gustavo-ramireso-sansano-o-karmen-nam-est-chemu-uchitsya-u-etogo-obraza/>>[Посетил 15.02.2022].