

**UNIVERSITATEA DE STAT
„BOGDAN PETRICEICU HASDEU” DIN CAHUL
FACULTATEA DE ȘTIINȚE UMANISTE ȘI PEDAGOGICE**



CONFERINȚA ȘTIINȚIFICO-PRACTICĂ

**„PROVOCĂRI ȘI OPORTUNITĂȚI ÎN EDUCAȚIE:
ASPECTE ȘTIINȚIFICE ȘI PRACTICE”**

22 DECEMBRIE 2020

CAHUL 2021

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

ISBN 978-9975-88-073-2.

CZU 81/82.09+37.0(082)=135.1=111=161.1

P 96

Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

„Provocări și oportunități în Educație: aspecte științifice și practice”,

Secțiunea I: Filologie română

Secțiunea II: Filologie engleză

Secțiunea III: Pedagogie și Psihologie

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții din Republica Moldova

"Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice", conferință științifico-practică (2020 ; Cahul). Conferința științifico-practică "Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice", 22 decembrie 2020 / comitetul științific: Pîslaru Vladimir [et al.] ; comitetul organizatoric: Petcu Valeriana [et al.]. – Cahul : US "Bogdan Petriceicu Hasdeu", 2021 (Tipogr. "CentroGrafic"). – 139 p. : fig., tab.

Antetit. : Univ. de Stat "Bogdan Petriceicu Hasdeu" din Cahul, Fac. de Științe Umaniste și Pedagogice. – Texte : lb. rom., engl., rusă. – Rez.: lb. rom., engl., fr. – Referințe bibliogr. în subsol. – 50 ex.

ISBN 978-9975-88-073-2.

81/82.09+37.0(082)=135.1=111=161.1

P 96

Materialele incluse în prezenta ediție sunt aprobate spre publicare de Catedrele de profil și Comisia Metodico-Științifică a Universității de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul (proces verbal nr. 4 din 06 mai 2021).

Întrega responsabilitate pentru analizele, interpretările și rigorile științifice, precum și pentru corectitudine revin autorilor.

ISBN 978-9975-88-073-2.

© Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

COMITETUL ȘTIINȚIFIC

Secțiunea Filologie Română

Pîslaru Vladimir, dr.hab., prof.univ., Academia de Științe a Moldovei
Dermeji-Gurgurov Svetlana, dr.,conf.univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
Axentii Victor, dr., conf.univ., Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul
Balțatu Ludmila, dr., conf.univ., Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul
Grosu Liliana, dr., conf. univ., Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul

Secțiunea Filologie Engleză

Babâră Eugenia, dr., conf.univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
Chirdeachin Alexei, dr., conf.univ., Universitatea de Stat din Comrat
Anatska Tamara, ESL Teacher, Gadsden Independent School District, New Mexico, U.S.
Colodeeva Liliana, dr., conf.univ., Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul
Pușnei Irina, dr., conf.univ., Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul

Secțiunea Pedagogie și Psihologie

Cristian Stan, dr. hab., prof.univ., Universitatea „ Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca
Mirela Albulescu, dr., conf. univ., Universitatea „ Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca
Ion Albulescu, dr. hab., prof. univ., Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca
Horățiu Catalano, dr., conf. univ., Universitatea „ Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca
Denisa Manea, dr., lect. univ., Universitatea „ Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca
Axentii Ioana, dr., conf.univ., Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul

COMITETUL ORGANIZATORIC:

Petcu Valeriana, dr.,conf.univ., Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul
Pintilii Alina, dr., conf.univ., Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul
Cojocari-Luchian Snejana, dr.,conf. univ., Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul
Lungu Polina, dr., conf. univ., Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul

CUPRINS

I. SECȚIUNEA FILOLOGIE ROMÂNĂ

AXENTII Victor <i>Viziune originală asupra satului în romanul „Desculț” de Zaharia Stancu</i>	6
BALȚATU Ludmila <i>Destinul literar al lui Vasile Voiculescu</i>	12
GROSU Liliana <i>Cromatica volumului „Geniul de a fi” de Ana Blandiana</i>	16
PETCU Valeriana <i>Semantica conceptului de fantastic.....</i>	29

II. SECȚIUNEA FILOLOGIE ENGLEZĂ

COLODEEVA Liliana <i>Beauty is in the eye of the beholder: sensations and perceptions in Henry James’s novels.....</i>	33
MATOȘINA Nadejda <i>The communicative approach in teaching English as a foreign language: the case of Moldovan schools.....</i>	45
PINTILII Alina <i>Victorian children: expectations and actual experiences.....</i>	51
PUȘNEI Irina <i>Fostering creative thinking with web 2.0 tools</i>	66

III. SECȚIUNEA PEDAGOGIE ȘI PSIHOLOGIE

AXENTII Ioana, BARBĂ Maria <i>Motivația – factor important in eficientizarea activității pedagogului.....</i>	73
ILICCIEV Maxim <i>Arderea profesională la pedagogi cu diferite tipuri de autoreglare a activității.....</i>	80
ILICCIEV Maxim <i>Particularitățile managementului conflictelor la elevii claselor primare.....</i>	86
VRABIE Silvia <i>Fenomenul „bullying” în mediul școlar.....</i>	94
VRABIE Silvia <i>Particularitățile motivației la tinerii contemporani.....</i>	108

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

ȘPAC Silvia <i>Perspectivile și problemele educației în era tehnologiilor informaționale.....</i>	121
ВЛАХ Мария, ЛЕВИНТИЙ Галина <i>Реалии и перспективы межкультурного воспитания в контексте педагогической практики.....</i>	128
Людмила КЁР <i>Полиmodalное обучение как условие развития познавательной активности обучающихся.....</i>	132

SECȚIUNEA I. FILOLOGIE ROMÂNĂ

VIZIUNE ORIGINALĂ ASUPRA SATULUI ÎN ROMANUL *DESCULȚ* DE ZAHARIA STANCU

LA VUE ORIGINALE SUR LE VILLAGE DANS LE ROMAN *DESCULȚ* PAR ZAHARIA STANCU

Victor AXENTII, dr., conf.univ.,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul,
Catedra Limbi și Literaturi
axen55@mail.ru

Rezumat: *Impresionantă frescă a universului țăranesc din primele decenii ale secolului al XX-lea, romanul Desculț al lui Zaharia Stancu oferă cititorului de astăzi o reflectare fidelă a unui mediu rural pe care autorul îl iubește cu disperare. Or, romanul său l-a făcut pe Zaharia Stancu un prestigios prozator.*

Faptul biografic de la care pornește evocarea scriitorului este rememorat obiectiv și subiectiv, prin eroul romanului, Darie, care își deapănă amintirile, retrăind intens ceea ce a fost și nu se uită: sărăcie cumplită și foame, necaz, umilință și batjocură care înăspresc viața și sufletul și lasă urmă adâncă, încă din copilărie.

Cuvinte - cheie: *evocare, formulă narativă, frescă a satului, vizionar*

Résumé: *Le roman Desculț par Zaharia Stancu, impressionnante fresque de l'univers paysan des premières décennies du XXe siècle, offre au lecteur d'aujourd'hui le reflet fidèle d'un environnement rural que l'auteur aime désespérément. Le fait biographique d'où part l'évocation de l'écrivain est rappelé objectivement et subjectivement, à travers le héros du roman, Darie, qui dénoue ses souvenirs, revivant intensément ce qu'il était et n'oublie pas: pauvreté et faim terribles, troubles, humilité et moquerie qui endurcissent la vie et l'âme et laisse une empreinte profonde, depuis l'enfance.*

Mots-clés: *évocation, formule narrative, fresque du village, visionnaire*

Niciodată o istorie riguroasă a literaturii romane nu va putea nesocoti și nici măcar minimaliza locul și rolul pe care îl ocupă meritat în literatura română Zaharia Stancu și capodopera sa de sorginte țăranescă, romanul, *Desculț*.

Impresionantă frescă a universului țăranesc din primele decenii ale secolului douăzeci, romanul oferă cititorului de azi o oglinda atât de cristalină, slujită de luciditatea cea mai necruțătoare a unui artist izvorât din mediul descris pe care îl iubește disperat.

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

Daca romanele, începând cu *Desculț*, i-au adus lui Zaharia Stancu un real prestigiu de prozator, scriitorul a scris și versuri pline de vervă.

Dar, deși senine, versurile acestea în substanța lor sunt triste. Un sentiment provocator al singurătății emana nu din izolare, ci din firea de răzvrătit. Zaharia Stancu a scris o poezie vitalistă, cosmică, cu accente pe alocuri de psalmi arghezieni.

Poemele ultime, „cântece șoptite”, evidențiază un sentiment elegiac, feeric și grav în fața morții, precum și ideea de împăcare senină cu soarta. Fără să fie un mare poet, în poezie Zaharia Stancu e întotdeauna egal cu sine însuși.¹

Personalitate de seamă a vieții cultural-literare românești, Z. Stancu, în tot ceea ce a scris, se definește prin vigoare și conștiință scriitoricească înaintată, vizionară.

Faptul biografic de la care pornește evocarea scriitorului este rememorat *obiectiv* (adică prin elementele care particularizează biografic viața unui om, în cazul nostru, copilăria scriitorului) și *subiectiv*, prin eroul romanului, Darie, care își deapănă amintirile, retrăind intens ceea ce a fost și nu se uită: sărăcie cumplită și foame, necaz, umilință și batjocură care înăspresc viața și sufletul și lasă urmă adâncă, încă din copilărie.

Judecă viața în romanul lui Zaharia Stancu omul matur, cu ochii copilului, iar copilul, cu înțelegerea lui, judecă matur oamenii, faptele și rosturile fiecăruia.

Scriitorul se detașează deci de propria-i copilărie și se reîntoarce la copilărie, prin Darie, și astfel se încheagă romanul. Evocarea pe care o întreprinde scriitorul reconstituie și acuză nu copilăria, ci condiția copilăriei nefericitei în satul care a fost la începutul secolului al XX-lea în Câmpia Dunării, cu greul exploatării sălbatice care a generat răzvrătirea anului 1907.

Cu această intenție se deschid primele pagini ale romanului, intenție pe care o mărturisește scriitorul, prin Darie:

„Cum să uit?... Nimic n-am uitat... Îmi aduc aminte de fiecare vis pe care l-am visat în somn și de fiecare vis pe care l-am visat treaz, cu ochii deschiși. Îmi aduc aminte de fiecare bucatură pe care am băgat-o în gură și de fiecare zi în care am flămâzuit. Dar cum să uit pe mama și pe tata? Cum să uit pe frații și surorile mele? Cum să uit neamurile noastre, și megieșii noștri, și satul? Cum să uit plopul, și duzii, și salcâmi, și corcodușii? Cum să uit chipurile și faptele oamenilor? Satul pe care îl evocă Z. Stancu este o realitate obiectivă. Viziunea lui asupra satului e originală.

Sărăcia cumplită i-a risipit rubedeniile. De altfel, și denumirile așezărilor reflectă traiul oamenilor: Omida, Belitori, Râioasa. Pământ este și totuși pământ nu este sau nu e al cui îl stropește cu sudoare, chiar dacă unii, puțini la număr, au câte o biată „fișteică“ de arătură.

O imagine care stăruie peste tot, în fiecare „gospodărie“ țărănească, aflăm din capitolul intitulat „Miez de iarnă“.

¹ Râpeanu, V. De la *Desculț* la *Niște țărani* în „D. Săraru la 80”. București: EBB, 2012.

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

E toamnă, după cules, și oamenii n-au ce mânca. Copiii umblă pe miriști și caută mure, știuleți de porumb, se satură cu dulele care au mai rămas prin ogrăzi. Ce gândesc oamenii? Ce îi frământă?

Sentimentul cu care se întoarce scriitorul în lumea copilăriei sale este plin de amărăciune și revoltă.

Oamenii se nasc și mor în bordeie, se căsătoresc și fac copii. Frânți de muncă, uscați de foame și griji, înfățișarea lor e aspră, pietroasă; numai ochii sunt „zbanghii”, sfredelitori. Căutătura lor e, mohorâtă, iar vorba e puțină, răstită, fără menajamente.

Viața de familie trăiește în permanență sub amenințarea foamei. „Desculții” se hrănesc cu ceea ce găsesc: ștevie, fiertură de urzici sau de fasole, de praz, susai, de rădăcini chiar; mănâncă mămligă din făină și țărâte, cu mujdei de usturoi, rămasă de cu seară; îmbucă resturile a doua zi, cu sare și praf de ardei pisat și beau apă, ca să le țină de foame.

Cu o asemenea viață, țăranii lui Zaharia Stancu poartă pe chip urmele sărăciei, ale subnutriției... Ei rabdă cu îndârjire și trec prin secetă, inundații, ierni cumplite, încruntați, uneori cu izbucniri de mânie, de violență.

Sărăcia e degradantă, ucide până și sensibilitatea, nu însă și omenescul care leagă om de om, la nevoie, când sunt față în față cu același dușman necruțător, boierul, doctorul, agentul sanitar, notarul, primarul, jandarmul.

Își amintește Darie: „Pe niciunul nu ne mângâie mama, nici dacă ne bolnăvim nu ne mângâia. Rămânea tristă, întunecată la față... Dar dacă s-ar lega cineva de noi, și ea (mama) ar ști, ar sări, n-ar mai avea pace, omor ar face. Cu furca ar veni tata, cu beldia mama, și l-ar zdrobi pe jupân, pe Gogu Șoric, și i-ar da în bătăi pe ceilalți, dacă s-ar afla că m-au stâlcit în pumni, în picioare”

Ne întrebăm: cum explicăm natura acestor raporturi dintre părinți și copii?

Nicăieri, în literatura noastră, nu există pagini cu atâta cenușiu de viață, ca în romanul lui Zaharia Stancu. Și totuși, cititorul nu rămâne cu impresia că „desculții” aceștia sunt niște învinși. Există în ei o vitalitate inepuizabilă, o tărie aspră, tonifiantă, o solidaritate care urnește răzvrătirea și dă nădejde.

Memorabilă, din acest punct de vedere, este scena reprimării sângeroase a răscoalei din 1907.

Memoria afectivă a povestitorului, care asigură impresia de viață trăită, de autenticitate, se supune unui imperativ patetic, care se cere spus. În numele desculților de altădată, „neamul meu” după cum își răspunde Darie – scriitorul, undeva – ca să învețe a înlătura suferința. Ca să învețe să stea cu fruntea sus. Ca să ajungă să câștige biruința cea mare...

Această memorie conferă romanului lui Zaharia Stancu substanță lirică și în epicul cărții. De aici e libertatea de construcție, ruperea episoadelor, ca să facă loc altora sub impulsul amintirilor, înlocuirea ficțiunii epice prin trăirea directă în evocarea evenimentului, lirismul făcând loc dialogului polemic cu trecutul, prin caricatură grotescă, ce, sub chip uman, denunță, cu violență de limbaj, pe

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

reprezentanții exploataării satului despre care vorbește Z. Stancu.

Toate aceste particularități, care detașează romanul scriitorului de clasică formulă narativă a evocării, se desprind din fragmentul intitulat, pentru unitatea lui, *Cules de vie*.

Copilul Darie și omul matur, care e scriitorul, sunt reprezentați simultan în relatare, în desfășurarea narativă. Obiectul aducerii-aminte stăruie obsesiv. Același cuvânt devine leitmotiv în evocare. Ca povestitor, Darie este unic în literatura noastră. Darie „nu uită” și povestește. Cititorul nu uită istoria amară a copilăriei și nici pe Darie, simbol al copilăriei nefericite din vremurile de altădată, de tristă amintire. Tocmai tr aceasta rezidă marea artă a scriitorului.

Structura sintactică a comunicării, în expresia ei lirică (construcții prin juxtapunere în enunțuri minime/ nimic nu e de explicat!/, leitmotiv reluat în absența vorbirii indirecte, stil eliptic).

În evocarea aceasta sumbră, tulburătoare, de necrezut parcă, sunt în roman multe pagini de adevărată poezie, izvorâtă din dragostea de pământ a unui copil înzestrat cu o sensibilitate deosebită, dispus, din amarul inimii, să sporească frumusețile reale ale câmpului, ale vieții, ale muncii, să mitizeze priveliștile.

Emoționantă este descrierea vicii, un adevărat poem, de o densitate lirică neobișnuită.

E aidoma unei dispunerii prozodice libere, ținând seama de ordinea în care sunt grupate impresiile, în bătaia ritmică a cadenței (culoare, relief, parfum, culoare în reflexul senzației, sentimentul de resemnare).

Imaginile comunică senzații învălmășite, impresii care răzbat în ecoul poruncilor boierești, în dangătul de clopot tras pentru o bătrână care a murit, în gravitatea revoltei care exclamă și răscolește ființa pe care glasul de aramă, de clopot, îl duce departe.¹

Sunt multe amintiri dramatice în roman, de un tragism care copleșește și emoționează cititorul. Din toate, aceeași imagine stăruie, a țărănimii, în chipul ei social, nu prin trăsături individuale, ci colective.

Darie, personajul central al cărții, reunește prin prezența lui fiecare episod frământarea satului întreg, întreaga lui lume. În răzvrătirea lui e temelie luptei tuturor „desculților” pentru o viață omenească.

Romanul *Desculț* a fost masiv promovat în perioada comunistă, fiind cel mai tradus roman al unui autor de limba română și parcurgând globul „în sandale de aur”, după cum îi plăcea autorului să spună. A fost tradus în 24 de limbi până în 1988, existând, printre altele, o traducere și în limba japoneză.

În opinia mai multor critici, cele mai importante cărți ale lui sunt romanele *Șatra*, *Jocul cu moartea* și *Pădurea nebună*.

Totuși capodoperă, după părerea noastră, este proza reprezentată prin romanul *Desculț*, un roman liric, o frescă autobiografică a mediilor sociale

¹ Micu, D. Romanul românesc contemporan. București, 1995.

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

diverse, cu predilecție a satului de câmpie de la începutul secolului XX. Prozatorul n-are vreo preocupare cât de vaga de compoziție și mizează totul pe autenticitate, adică pe argumentul vieții, nu pe artă.

Lirismul nu face decât să accentueze trăsăturile dure ale tabloului și atmosfera de coșmar. Îi este propriu lui Zaharia Stancu un realism al cruzimii, îmbibat de exotism rural, tragic și comic, umor aprig născut din caractere dârze, inflexibile. Totul e zugrăvit în culori tari, până și peisajul câmpiei; florile de salcâm, de exemplu, nu toropesc simțurile cu mirosul lor extatic, ci astâmpără doar foamea. G. Călinescu detecta „un realism de pictor spaniol”.

Sunt vădite șarja, umoarea pamfletară și îndârjirea stilistică. Popa din sat e „boaita neagră”, merge des în crâșma, are copii tâmpiți, pe care-i trece clasa cu plocoane, aduce acasă de la biserică colacii cu carul și-i da la vite, nu la săraci, iar după înfrângerea răscoalei el face lista vinovaților; un personaj de-a dreptul odios.

Parcă ne aflăm pe alta lume. Nu mai puțin fabuloasă, în același registru epic de basm negativ, este și biografia lui Darie.

Începutul romanului e un strigat: „Tudoreee, deschide poarta!”, Citite însă mai atent, primele capitole sunt în realitate pline de clișee sămănătoriste, având puternic tema foamei.

Este epopeea unei comunități dezumanizate de foame, obsesia națională a unui popor de țărani. Totul pare inventat, totul pare rupt direct din realitate

Un singur moment luminos: dragostea dintre Darie și țigancă Zambila.

Pe tema succesului său s-a creat un joc de cuvinte triumfalist în stilul propagandei comuniste: „*Desculț, străbate pământul în sandale de aur*. Pentru cititorul de azi romanul prezintă interes că a fost cândva un roman de succes.

De altfel ideea de a scrie romanul se datorează unei întâmplări gazetărești, negăsind material pt articolul său săptămânal în Contemporanul, scriitorul s-a apucat să scrie despre o întâmplare din copilăria sa de la țară, apoi au apărut și alte epizoade. Înzestrat cu sensibilitate și spirit de observație, din epizoade disparate scrise s-a constituit până la urmă romanul. Gazetăria în perioada când a fost scris romanul era o meserie binefăcută. De aceea în roman găsim pagini de reportaj,

Momentul epic de vârf îl constituie evocarea răscoalei din 1907, cu intuiția exactă a psihologiei gloatelor ridicate instinctiv la revolta și cu unele scene de cruzime bestială. Nu sunt cruțați boierii, nu sunt cruțați nici țărani. În pânțele deschise cu fierul de plug al logofătului Filip Pisica se toarnă o mămăliga enormă, cât ar putea sătura un sat întreg. Un taran, care furase trei rațe și de frica le îngropase, e pus să le mănânce, deși intraseră în putrezire.

Tot în stilul propagandei comuniste este și faptul că scriitorul a ajuns la neverosimilități. Celebru este episodul cu boierul care în timpul culesului a ordonat să le pună țărănilor botniță ca să nu mănânce struguri. Astfel, de fapte nu s-au întâmplat în realitate. Deși doar un caz unic putea fi. Așa putea proceda doar un psihopat.

Neverosimile sunt și alte episoade cu alți boieri: în timpul unei inundații un

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

boier se plimbă cu barca în mod cinic pe uliță. Se spune că autorul exagerează sărăcia în care trăia el și ai săi: umblau în zdrențe și sufereau de o foame cronică, mâncau scoarță de copac sau pământ ars în cuptor.

Rămân valoroase episoadele de proză poetică, de exemplu în capitoul intitulat *Iarbă. A venit vântul dinspre Dunăre, vânt cald și vântul a adus nori și norii au adus ploaie, ploaie grasă, ploaie caldă, ploaie de primăvară. Pretutindeni miroase a iarbă proaspătă, a iarbă nouă... Peste oamenii îngropați a crescut nouă iarbă, iarbă proaspătă...*

Candoarea omului care a trăit la țară învinge în romanul *Desculț*.

În calitate de romancier, Zaharia Stancu nu respectă nicio regulă. Scriitorul se confesează că nu știe cum își scrie cărțile, ce destin secret conduce narațiunea. Este suficient ca un eveniment să-i vină în minte că, sub obsesia faptului, spiritul intră în alertă. Cartea este astfel ordonată de la sine, în deplasare, în timpul unei scrieri febrile de câteva săptămâni. Reluările succesive adaugă, elimină, nuanțează, dar nu modifică în mod esențial fluxul și tonul primei povești. Proza este, în primul rând, trăită în acest mod emoțional și retrăită, a doua oară, în momentul elaborării ei.

Prozatorul nu cunoaște alte explicații teoretice.¹

Morala sărăciei, sărăcia moralității – aceasta este ceea ce găsim în *Desculț*. Niciun romancier român nu a folosit culori mai închise și nu „s-a aruncat” în iadul sărăciei ca Z. Stancu. Eroi săi trăiesc la o extremitate inferioară a existenței și, dacă acceptăm această carte, atunci afirmăm că ea nu stăruie atât asupra vieții spiritului, cât insistă mai mult asupra altei direcții: reduce ființa țărănească la un fel de mecanism elementar obsedat doar de hrană și reproducere.

De altfel, Z. Stancu face dovada unei erudiții inepuizabile, aducând noi probe asupra actului extins al sărăciei țărănești. Uneori argumentele depășesc nevoile demonstrației și îi oferă autorului un gust exagerat pentru brutalitate, lipsit de suport estetic.

Desculț suferă în special de excesive descripții sociologice în dauna analizei vieții interioare. Excesele se vor amplifica în *Jocul cu moartea și Rădăcinile sunt amare*. Prozatorul devine, în astfel de cazuri, pamfletar. Spiritul întărâtat se descarcă în valuri inepuizabile de fraze. Indivizii „n-au psihologie”. Ei se identifică cu clasa din care fac parte și au morala și psihologia ei.

¹ Simion, E. Scriitori români de azi, vol.2, București-Chișinău, 2002.

DESTINUL LITERAR AL LUI VASILE VOICULESCU

LITERARY DESTINY OF VASILE VOICULESCU

Ludmila BALȚATU, dr., conf. univ.,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul.
Catedra Limbi și Literaturi
ludmilabalta@yahoo.com

Rezumat: *Scrierile lui Vasile Voiculescu sunt marcate de sentimentul religios. În ele totodată este redat crezul cetățenesc și artistic al acestui poet – martir al neamului românesc, care merita o mai înaltă apreciere atât în timpul vieții, cât și după plecarea lui în neființă.*

Având scopul de a pătrunde în esența scrierilor voiculesciene, în rândurile de mai jos am elucidat, pas cu pas, căile lui de devenire, apelând la opiniile exegeților în materie, la pasaje din creațiile lirice ale lui Vasile Voiculescu.

Cuvinte-cheie: *creație, exegeți, sentiment, religie, destin, martir.*

Abstract: *Vasile Voiculescu's writings are marked by the religious sentiment. They render as well the civic and artistic belief of this poet – martyr of the romanian nation, who deserved a higher appreciation as during his lifetime so after his passage into death.*

With the objective to perceive the essence of Voiculescu's writings I elucidated in the lines below, step by step, his books in formation by making reference to the experts' in the domain opinions, as well as to passages from the lyric creations by Voiculescu.

Key words: *creation, experts, sentiment, religion, destiny, martyr.*

De la bun început am considerat necesar să apelez la următoarele rânduri din poezia lui Vasile Voiculescu cu titlul sugestiv *Povara* dat fiind faptul că în ele, într-un mod deosebit, e redat atât sentimentul religios, cât și crezul cetățenesc și artistic al acestui poet ce merita o mai justă apreciere nu doar în timpul vieții, ci și după plecarea lui în neființă:

„Doamne, m-am plâns că viața mi-e cumplit de grea

Te-am rugat să mi-o iei... n-ai vrut să m-ascuți.

Mi-ai spus atât: să nu mai fie numai a mea,

S-o-mpart cu alții, cu cât mai mulți...”

Or, în *Confesiunile unui scriitor și medic*, Vasile Voiculescu mărturisește: “Mă întrebați despre credință și expresia ei lirică? Despre artă și credință? (...) Credința e un instinct de ritm și orientare care nu poate desșuruba în cuvinte, oricât de măiestre (...) Arta a slujit totdeauna credința, de-a lungul tuturor religiilor (...) Adevărata inspirație religioasă, care mai poate împreuna arta și credința, a rămas

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

numai rugăciunea. Dar și rugăciunea supremă se rostește cu buzele sufletului”¹. Completare la aceste confesiuni sunt și următoarele gânduri, ce-s așternute în versuri de către scriitor:

„Cerească floare, albă, strălucită,
cu blând miros de rai e Poezia.
Sămânța ei de înger e zvârlită
Și brazdă caldă-i e copilăria.”

(Poezia)

Deci, nu întâmplător, unul dintre exegeții afirmă: „... marea sa artă [se are în vedere a lui V. Voiculescu – n.a.] trebuie căutată în poezie de sentiment religios”²

Având scopul de a pătrunde în esența scrierilor voiculesciene, am decis, mai întâi de toate, să urmărim, pas cu pas, căile lui de devenire.

Așadar, Vasile Voiculescu vede lumina zilei în 1884. Ambii părinți, buni gospodari, erau păstrători devotați a tradițiilor moștenite din moși strămoși.

Scriitorul, peste ani, îndeosebi remarca faptul că în familia lor religia a constituit o enciclopedie în viața lor cotidiană.

Cuibul părintesc scriitorul îl părăsește devreme, la doar șase ani. Trecând prin greutățile vieții de gazdă, de internat, își găsește alinarea în Psaltire.

Studiile le face la Buzău, le continuă la București, tot aici au loc și primele lui încercări literare.

Apoi devine student la Facultatea de Litere și Filosofie pe un scurt timp. Urmând sfatul celor apropiați, intră la Facultatea de Medicină din București. Finisând-o, își îndeplinește cu devotament profesia de medic.

În această ordine de idei este important de subliniat că Vasile Voiculescu continuă să scrie și versuri. Drept urmare, în anul 1914, în *Convorbiri literare* apar sub semnătura lui poeziile *Urare și Din a vremilor risipă*.

Iar cu doi ani mai târziu – 1916 – vede lumina zilei și primul său volum intitulat *Poezii*.

Aceste constatări ne determină să apelăm la câteva rânduri din poezia *Pe Cruce*, ce și-a găsit locul de cinste în culegerea menționată:

“Iisus murea pe cruce. Sub arșita grozavă
Pălea curata-i frunte ce-o sângerase spinii
Pe stâncile Golgotei tot cerul Palestinei
Părea că varsă lavă”.

Incontestabil, aceste versuri sunt pătrunse de un profund sentiment religios. Cu evlavie Vasile Voiculescu activează și în domeniul medicinei. Fiind medic-șef al spitalului din Bârlad, în 1917 contactează tifosul, dar continuă să-i îngrijească pe bolnavi, refuzând concediul medical.

Iar cu un an mai târziu, la Bârlad, apare, grație străduinței medicului V.

¹ Oprea N. „Vasile Voiculescu” – monografie, p. 66. Brașov: Aula, 2006

² Onea Z. “Tradiție și modernitate în deceniul al treilea”, p.566. București: “Eminescu”, 1980

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

Voiculescu, a doua plachetă de versuri – *Din Țara Zimbrului*, unde –s selectate poezii de război (1918) Grozăviile războiului poetul le descrie în felul următor în poezia *Era o zi de bătălie*:

“Era o zi de bătălie cu volbură de fum și ceață,
Părea că cerul căptușise cu neguri tainicile-i porți,
Se respise în țărână atâta sânge și viață,
Că nu știai de este abur sau sufletele celor morți”.

Exemple de felul acesta ar mai putea continua. În rândurile ce urmează vom apela și la alte volume semnate de Vasile Voiculescu, ce sunt înalt apreciate de către criticii literari. De exemplu, George Călinescu în monumentală sa operă *Istoria literaturii române de la origini până în prezent* menționează următoarele: “Nu numai prin *Poeme cu îngeri* Vasile Voiculescu izbește cu acea notă care-i dă originalitate, punându-l de altfel într-un grup de poeți pentru care “îngerul” e un instrument mitologic elementar. Acum poetul este ortodoxist, tradiționalist și continuă alături de Blaga cântarea jalei metafizice. Însă ideea că ar fi la mijloc o simplă contaminație, izvoarele fiind Rilke, Blaga, nu e justă, îngerii lui Voiculescu sunt autentici și apar în poezia lui încă de la început”¹

Opiniile de mai sus referitoare la creația lui Voiculescu se bazează pe exemple concrete, ce le putem spicui din acest volum. Ca mărturie am ales câteva rânduri din versurile sale:

„Sunt un porumbel calator al lumii...
Zvârlit de însăși voia mâinii Tale
Din Arca vieții pe tarâmul lumii,
Ma uit și numai ape vad în cale”.

(Sufletul)

“Fără îndoială, poetul își allege cuvintele cu grijă, făcând o opera lucidă... Era de așteptat că tocmai Vasile Voiculescu să sistematizeze cel mai bine stilul ortodoxist”², e de părere criticul literar N. Manolescu.

În spiritul constatărilor de mai sus, un alt exeget în materie își expune următoarea opinie : “În *Poeme cu îngeri* s-a văzut, pe drept cuvânt, momentul de vârf al poeziei lui Vasile Voiculescu de până la această dată”³.

Rândurile care urmează se vor referi la volumul de poezii al lui Vasile Voiculescu intitulat *Urcuș*, la fel apreciat la justa valoare de către exegeți.. Concludente sunt următoarele opinii, expuse de către ei : “Natura primește în acest volum atributele unui spațiu mai degrabă lăuntric decât exterior, întrucât reflectă nostalgiile, tristețele, durerile, melancoliile unui suflet îngropat în tăcere. Astfel,

¹ Călinescu G. *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*, București: “Minerva”, 1986, p. 881.

² Manolescu N. *Metamorfozele poeziei*, București: EPL, 1968, p. 31.

³ Pop I. *Dicționar analitic de opere literare românești*, vol. 3, Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2003, p.363.

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

descripția se interiorizează tot mai mult, devenind un soi de pastel sufletesc”¹.

În urma lecturării scrierilor din culegerea menționată, nicicum nu vom contesta aceste adevăruri. Considerăm doar necesar să apelăm la câteva rânduri din poezia *Fragment dintr-un arc de triumf lui Beethoven*:

”Ascult plecat sub arcul simfonic al durerii

Coloanele sonore pornite către stele,

Arteziene imnuri din marmora tăcerii,

Melodice săruturi de îngeri, copitele.

Pe uriașe friza de muzică stau salbe

Zeițele cântării, eterne simfonii,

Sonatele fecioare, cu line trupuri albe,

Cununi de ritm, centauri de allegro-n batalii”.

Apoi urmează noi realizări pe tărâmul scrisului. Ca să ne dăm seama de acest adevăr, vom nominaliza următoarele volume ale lui Vasile Voiculescu: 1939 – culegerea *Întrezăriri*, 1943 – *Duhul pământului*. – Teatru românesc, ce cuprinde piesele *Umbra* și *Fata ursului*, cât și nuvele, sonete, romanul *Zahei orbul*.

Ar mai fi îndeosebi de subliniat că Vasile Voiculescu, de rând cu alți intelectuali, a luat parte activă și la întâlnirile literare ale grupului “Rugul aprins”, ce aveau loc la mănăstirea Antim. Membrii acestui grup preconizau să tipărească o coloană de trăire creștină, să editeze o revistă de specialitate românească, să încurajeze artele prin acordarea premiilor.

Gruparea a fost interzisă. Securitatea îl arestează pe Vasile Voiculescu. El este condamnat la cinci ani de detenție grea, purtat prin închisorile din Jilava și Aiud (1958 – 1962).

S-au păstrat mărturii despre această perioadă dificilă din viața medicului, scriitorului, cetățeanului Vasile Voiculescu care, pe bună dreptate, poate fi considerat martir al neamului românesc. Îndeosebi impresionată atitudinea manifestată de Vasile Voiculescu față de semenii săi. El, fiind un adevărat creștin, părea că se hrănea din Duhul Sfânt.

Hrana nu-l prea interesa. Prefera să o împartă cu alții. Curând în preajma lui s-a format un grup de profitori, care în mod abuziv îl deposedau de alimente. Vasile Voiculescu în asemenea situații reacționa calm și îngăduitor, tratând pe cei din preajma sa ca pe o creație a lui Dumnezeu, adică cu bunătate, înțelegere, iertare și îngăduință.

Perioada de detenție i-a agravat sănătatea. Drept urmare, la mai puțin de un an după eliberare, Vasile Voiculescu a plecat în lumea celor drepti (aprilie 1963).

La scurt timp, în 1964, apar postum *Ultimele sonete închipuite ale lui Shakespeare* în traducere imaginată de Vasile Voiculescu, ce sunt prefăcute de criticul literar Perpessicius.

¹ Nora Rebreanu Sava În: *Dicționar analitic de opere literare românești, vol.4*, p.239. Coordonator Pop I. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2003

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

Față de aceste sonete, precum și față de alte opere apărute postum, se manifestă un interes sporit, conștientizându-se atât de către exegeți, cât și de către cititorul de rând, caracterul inedit al scrierilor voiculesciene, impactul lor benefic asupra formării personalității în devenire.

Iar în anul 1967, în urma rejudicării procesului, Vasile Voiculescu este reabilitat postum, ceea ce a favorizat accesului, mai pe larg, a scrierilor sale către cititor.

Sunt reeditate volumele lui, sunt montate în scenă piesele create de Vasile Voiculescu, sunt dedicate scriitorului emisiuni la radio și televiziune, creațiile sale și-au găsit locul binemeritat și în manualele școlare, iar critica literară a întrezărit în el un scriitor renăscut, marcat de un destin straniu, ce-i greu de redat prin cuvinte.

În temeiul celor expuse, e suficient de limpede că scrierile în versuri ale lui Vasile Voiculescu sunt îndeosebi marcate de sentimentul religios, ce presupune dragoste față de aproapele său, o trăire cu demnitate a vieții ce ne este dată pe pământ.

Vom încheia cu următoarele versuri din *Sonetul închipuit al lui Shakespeare* nr. 29 semnat de Vasile Voiculescu:

„Mereu cerșim vieții ani mulți, așa,-n neștire,
Ne răzvrătim, ne plângem de piericiunea noastră,
Și încă nu-nțelegem că fără de iubire
Se veștejește Timpul în noi ca floarea-n glastră”..

Anume în ele, într-un mod convingător, e redat crezul cetățenesc și artistic al acestui martir al neamului românesc.

CROMATICA VOLUMULUI „GENIUL DE A FI” DE ANA BLANDIANA

CHROMATIC OF THE VOLUME „THE GENIUS OF BEING” BY ANA BLANDIANA

Liliana GROSU, dr, conf. univ.,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul,
Catedra Limbi și Literaturi
lilisebyigor@gmail.com

Rezumat: Fascinația lumii înconjurătoare o dă culoarea, diversitatea nuanțelor, modul de combinare a lor. În cercetarea de față ne-am propus să analizăm cromatica volumul „Geniul de a fi” de Ana Blandiana, un aspect mai puțin cercetat în literatura critică de specialitate. Ana Blandiana utilizează un spectru larg de culori în volumul dat (peste cincisprezece la număr), atât din culorile de bază (alb, negru, roșu, albastru, verde), cât și din culori secundare

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

(lila, indigo, mov, purpuriu), chiar dacă utilizate mai rar. Cea mai preferată culoare este albul, utilizată într-o diversitate de imagini artistice, cu semnificații dintre cele mai impresionante.

Cercetarea se bazează pe identificarea contextelor unde apar diverse culori și pe interpretarea celor mai fascinante imagini cromatice, în accepția proprie.

Sintetizând bogatul material, ajungem la concluzia că opera Anei Blandiana se caracterizează printr-un perfect echilibru între lumea interioară și cea exterioară. Autoarea surprinde cu ajutorul culorilor cele mai sensibile imagini, trăiri și sentimente.

Cuvinte-cheie: culoare, diversitate cromatică, semnificație, imagine.

Abstract: *The surrounding world's fascination is designed by colour, by the diversity of shades, by the way of their combination. In this research it was set out to explore the chromatic of the volume „The genius of being” („Geniul de a fi”) by Ana Blandiana, an aspect that has been less studied in critique literature of the domain. Ana Blandiana utilizes a wide spectrum of colours in this volume (above fifteen of them), so out of basic colours (white, black, red, blue, green), as well as out of secondary colours (lilac, indigo, mauve, purple), even if more rarely utilized. The most favorite colour is white, it being used in a diversity of artistic images and being given the most impressive significations.*

The research is based on the identification of contexts where various colours occur and on the interpretation of the most fascinating chromatic images, in personal receptiveness.

While synthesising the rich material, we arrive at the conclusion that Ana Blandiana's literary creation is characterised by a perfect harmony between the inner world and the outside one. The author catches by means of colours the most delicate images, emotions and sentiments.

Key words: colour, chromatic diversity, signification, image.

Ana Blandiana (cu numele de naștere Otilia Valeria Coman) este autoarea ce pătrunde în literatura română prin infinitul abisal al viziunii sale de creație, prin echilibrul perfect între lumea interioară și cea exterioară, între conștiința de artist și valoarea moștenirii culturale lăsată prin creație. Având o erudiție foarte bună, prin moștenire genetică, autoarea și-a însușit și manifestat cu fidelitate modul de a fi, modul de a mărturisi, prin creație, crezul în puterea cuvântului.

Provenită dintr-o familie de intelectuali (tatăl – profesor și preot, iar mama – cu aptitudini în poezie și pictură), Ana Blandiana, încă de timpuriu, se pătrunde de lectura cărților, care va deveni mai târziu „cel mai important concurent al scrisului”. Acest traseu de formare i-a servit drept liant între epocile de literatură ale vremii și producerea propriei creații, fiind conștientă că actul de creație nu este o fabricare de cuvinte, ci o filogeneză de frământări, de sensibilități, de tentații spre absolut.

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

Autoarea trăiește realitatea din perspectiva contemplării existenței umane, a momentelor ei esențiale de la naștere la moarte, a confruntării binelui și răului, a regândirii lumii în alte nuanțe, în alte culori, poate chiar metafizice, dar cărora poezia le dă aripi, întrucât „poezia nu este forma, ci o jertfire a formei până la rămânerea sensului singur”.

Cercetarea cromaticii unei creații reprezintă reconstituirea lumii interioare a autorului, înseamnă pătrunderea în conștiința ființei creatoare, în universul interior al unei existențe umane ce se profilează prin intermediul eului liric, acea portavoce a autorului care are menirea de a exterioriza frământările incomensurabile ale gândirii, care oscilează între lumea terestră și cea cosmică, între limitele vieții și ale morții, ale binelui și răului, ale staticului și dinamicului. Culorile își au un caracter universal, dar și particular, mai ales când e vorba de creația literară, care prin natura ei explorează fondurile adânci ale imaginarului.

„Culoarea însuflește materialitatea lumii, îi dă o strălucire aparte, sensibilizând extraordinar privirea și celelalte simțiriz”, ea face ca lumea să fie dinamică, vie, într-un anumit sens, jucăușă. Fără culoare, percepția naturii nu ar fi la fel, nu ar sensibiliza într-atât, nu ar pune în mișcare imaginația, nu ar nuanța trăirile sufletești.

Am ales pentru cercetarea de față volumul de scurte texte, meditații, *Geniul de a fi* de Ana Blandiana. Volumul începe cu o scurtă meditație asupra unei întrebări: „A fi sau a privi”, ca la sfârșit autoarea să conchidă: „A fi pentru a privi, iată o fascinantă terapeutică, iată o soluție”. Volumul cuprinde mai multe meditații scurte ca dimensiune, dar substanțiale în conținut. Tematica este variată, dar toate textele conduc spre aceeași idee: esența lumii se conține în tine, în felul de a te raporta la ea și a integra realitate atât de vastă și diversă: despre zâmbet, egalitate, oglinzi, asemenea planetelor, banca timpului, dialog despre timp, dorul, umbra, intensitatea supliciuului, piramide răsturnate, calendar, dialog, mai mult ca trecutul, despre tinerețe, absența formei, perseverență, despre egalitate, abisuri, dimensiuni, a nu fi înfrânt, numele, singurătatea, despărțire, lumină etc. Acestea sunt doar unele din temele și motivele abordate de autoare și deși nu toate cuprind nuanțe din spectrul culorilor pe care le percepem cu ochiul fizic, cuprind percepții colore interioare, văzute cu „ochiul al treilea” (sintagma îi aparține lui N. Dabija), unele mai calde, altele mai reci.

Ana Blandiana, în volumul *Geniul de a fi*, utilizează următoarele nuanțe cromatice: *alb, roșu, verde, galben, albastru, negru, violet, mov, indigo, lila, auriu, argintiu, cenușiu/gri, roz, purpuriu, vinețiu, portocaliu, brun.*

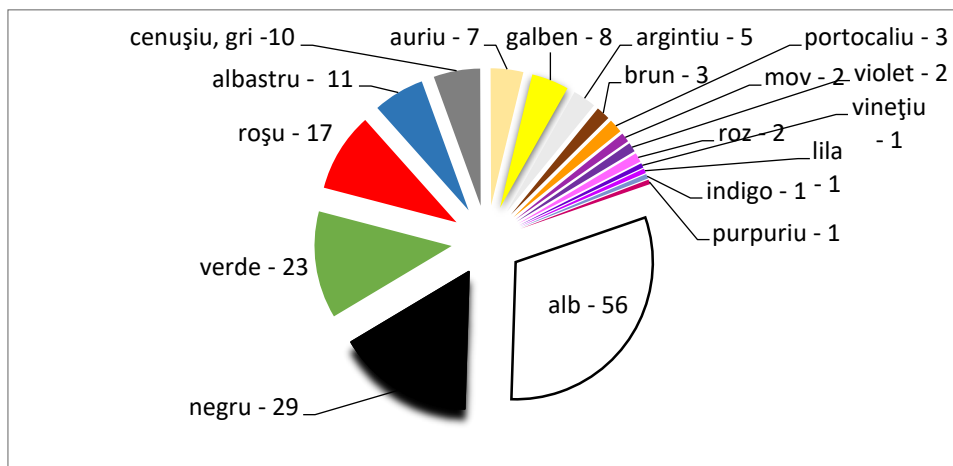
În mod statistic și grafic am putea reda astfel:

1 Blandiana Ana, *Eu scriu, tu scrii, el, ea scrie*. București: Editura Cartea românească, 1980, p. 15.

2 Maria Ciobanu, Dorina Negriu, *Dicționar de motive și simboluri literare*. Chișinău: Editura [s.n.], 2010, p. 8.

3 Blandiana Ana, *Geniul de a fi*. București-Chișinău: Editura Litera-Internațional, 2002, p. 14.

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020



Cea mai utilizată culoare este *alb*, culoarea purității, curățeniei, perfecțiunii, culoarea lumii, a strălucirii, a impecabilului.

Culoarea *alb* (și derivatele ei: *albă*, *albul*, *alburie*, *albi/albe*) apare în cuprinsul volumului de 56 de ori. Vom reda câteva din aceste contexte: „*Încăpăținarea mea de a scrie și perseverența mea în fața paginii albe*”, „*barbă albă*”, „*păr alb*”, „*bluză, mâinici dungate în alb*”, „*albul ninsorii a pus a pus stăpânire peste tot*”, „*pământul alb*”, „*roștire în alb*”, „...*pe discul lui Newton – albul este format din suma tuturor culorilor*”, „*o licărie albă – ciuperca*”, „*enunț alb*”, „*o pată albă pe hartă*”, „*să bată ora albă a poeziei în orologiul timpului bălțat*”, „*o albă seninătate*”, „*dungi albe*”, „*pete albe pe hartă*”, „*ochii albi la statui*”, „*albul se grada*”, „*cotul alb de soare*”, „*dără albă*”, „*albe cuptoare românești*”, „*pereți albi de var*”, „*nebuloasă alburie*”, „*statuie albă*”, „*bulevarde mărginite de platani albi*”, „*făptură alburie*”, „*văzduh alb*”, „*păsări albe*”, „*vârtej alb*”, „*alb îngeresc*”, „*desfăcând albul*”, „*alb murdar*”, „*petricele albe*”, „*labirinturi albe*”, „*coloane albe*”, „*pete albe*”, „*lemnărie albă*”, „*schelet alb*”, „*ruine desenate cu alb*”, „*să ardă alb*”, „*pietrele albe*”, „*oase albe*”, „*mantie albă*”, „*om alb*”, „*caftane albe*”, „*albul îmbrăcămintei*”, „*enunț alb al existenței*” etc.).

În afara contextelor când se face referire la realități materiale concrete (de exemplu: „*barbă albă*”, „*păr alb*”, „*bluză, mâinici dungate în alb*”, „*ochii albi la statui*”, „*păsări albe*”, „*mantie albă*”, „*caftane albe*”, „*albul îmbrăcămintei*”, „*albul ninsorii*” etc.), *albul* capătă conotații dintre cele mai diverse, unele în combinații neașteptat de impresionante. În primul rând, ce înseamnă pentru un autor „*în fața paginii albe*”? – insistența de a spune ceva, de a „plămădi”, de a crea și recrea. Tocmai acest sens îl urmărește autoarea în textul *Bibliotecii*: „*stăruința de a-mi transforma clipele în litere și zilele în fraze*”, iată ce înseamnă pentru un scriitor trăire, existență în timp. Autoarea are conștiința scrierii: „*și totuși scriu*”, cu toate că au ars bibliotecă întregi (în Memphis, Pergam, Cartagina, Trin, Constantinopole ș.a.) „*cu toate că hârtia se aprinde și cerneala se șterge*”, în acest sens făcând o analogie cu femeia care naște copii, știind că vor muri cândva. În fața foii albe de hârtie, autoarea se simte ca în fața unui nou început la care ar fi greu să renunți.

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

Pentru Ana Blandiană o zi, o săptămână fără scris e asemenea unei „pete albe pe hartă”. Această stare de lucruri îi crează impresia unei trăiri lipsite de sens: „O întregă săptămână... n-am făcut nimic... Dacă aș fi fost moartă în tot acest timp, aș fi putut avea cel puțin șansa de a cunoaște ceva din moarte”¹. În viața unui poet, scriitor, probabil că se adună prea puțin pete albe, puține „duminici”, cum se exprima Gr. Vieru, când ești în afară frământărilor gândirii. Poezia, scrierea, este o „boală” pentru autoare și „o dată cu înțelegerea poeziei ca boală s-a pierdut interesul pentru formele prozodice fixe”, chiar pentru ideea de moarte, pentru că „moartea unui poet adevărat nu este un sfârșit”, așa cum crede Ana Blandiana, „este numai o reacție chimică menită să separe aurul de impurități”, să scoată la iveală, trecând prin sita vremii, ce este autentic, de ceea ce este trăire superficială.

De o expresivitate aparte este sintagma „rostire în alb”, parcă ar face trimitere la un tip de discurs „neutru”, lipsit de esență, dar așa cum culoarea alb se obține cel mai greu (așa susțin specialiștii), emoția „întregului” în acest context este o cheie de dezlegare a sensului, greu de pătruns la prima vedere. Autoarea surprinde a istorie din amintirile sale când un „Te iubesc!”, scris în limba română, pe zăpada alb imaculată a pământului american, cu un imens semn de exclamare, a devenit pentru poetă o „rostire în alb”, care a trezit emoții tuturor celor de la hotelul unde se aflau cazați, capabile să întinerească orice inimă, iar pentru poetă să trezească „patriotica mândrie” a celor „două cuvinte românești desenate în zăpada nostalgiei”.

O altă expresie din imaginarul Anei Blandiana este „*enunț alb*”. În viața cotidiană ades întâlnim „enunțuri albe”, fraze care ne umplu mintea cu atâtea banalități și prea puțin sens, dar sunt momente când, anumite *enunțuri albe*, ne dau reveria unei trăiri intense, unei apropieri perfecte de ceea ce ne ține legați de amintiri, de liante ce ne susțin existența, trecerea prin timp. *Enunțul alb* ne oferă posibilitatea unui nou început de gând, poate amânat, poate uitat, poate mult întârziat, dar care „bate la porțile gândirii”, vorba lui Eminescu.

Autoarea are o deosebită admirație pentru Eminescu și ziua marelui poet e marcată tot de culoarea albă, e vorba de albul iernii, care face aluzie la puritatea sentimentelor eminesciene redată prin poezie. Iată cum evocă acest moment Ana Blandiana într-un fragment de meditație: „Am observat că, aproape întotdeauna, în preajma zilei lui Eminescu începe să ningă, ca și cum între istorie și forțele pe care ea n-a reușit niciodată să le stăpânească, ale naturii, s-ar institui tradiția exprimării în nea a generării sentiment de răscumpărare prin cântec, ca și cum natura însăși, într-un elan tineresc și purificator, ar face astfel să bată ora albă a poeziei în orologiul timpului bălțat”. În fața poeziei eminesciene, întregul neam românesc, dar nu numai, se află în fața *orei albe a poeziei*, acel univers de sentimente care destramă *orologiul timpului bălțat*.

Chiar și moartea, în imaginarul Anei Blandiana, poate avea culoarea albă, ceea ce este nespecific pentru cultura noastră, unde moartea este în culoarea doliului – negru.

¹ Blandiana Ana, *Geniul de a fi*. București-Chișinău: Editura Litera-Internațional, 2002, p. 17.

² Blandiana Ana, *Geniul de a fi*. București-Chișinău: Editura Litera-Internațional, 2002, p. 181.

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

Autoarea a surprins în replica despre moarte a unei bătrâne atâta „*albă seninătate*” și resemnare în fața ei, „de parcă a reușit s-o ducă la bun sfârșit!”, „să o realizeze aproape în întregime”.

Paradoxal, dar privind coloanele templelor vechi, care nu duc nicăieri, ruinele unor edificii antice, nimic altceva decât „*numai schelet alb*”, poeta le vede „mai frumoase... decât au fost vreodată în apoteoza gloriei lor religioase” și pentru aceasta găsește două motive, în primul rând, pentru că nu sunt determinate de niște limite, așa cum se înfățișează „perfectele clădiri”, care sunt marcate de dimensiuni concrete, limite prestabilite, ci sunt „desenate cu alb înalt pe orizontul albastru” și limitele sunt infinitul cerului, nemărginirea zării și, în al doilea rând, pentru că nu mai reprezintă „de mult geniul uman”, „nici ideile care le dăduseră naștere, ci însăși frumusețea nesupusă vreunei puteri pământeste, frumusețea împletindu-se liberă cu puterile dezlănțuite ale firii”.

În avalanșa gândurilor sale, poeta nu uită de specificul casei românești și amintește, în câteva contexte, de unele realități *albe* ale rezistenței noastre ca cultură: case văruiate cu „*var alb*” și „*albe cuptoare românești*”. Tradiția noastră românească de a vărui alb casele are o semnificație etnologică cu referințe primordiale la ideea de deschidere, de curăție sufletească, de casă primitoare, pentru că pereții aceea de lut acoperit cu var erau „meniți să se împotrivescă mai curând viscozelor iernii decât dușmanilor”. Românul nu a ales piatra, ci „pereți de lemn încrustat și de var alb”, fapt pentru care autoarea se întreabă: „Să fiu mândră sau să regret că românii nu au ales piatra?”, dar tot ea ne răspunde patetic că „exităm peste fostele graniți, vii, foșnitori, într-o mereu lunecătoare istorie” numai datorită acestui ritm al gândirii și ființării noastre. Nu mai puțin important este cuptorul alb, element regăsit în mai toate scrierile cu specific național.

Așadar, culoarea *alb*, în creația Anei Blandiana, este culoarea exprimării dragostei de frumos, de preaplin, de imagini abisale, de specific autohton, de îngemănare cu puritatea, curăția sufletească, cu dorul de viață și absolut.

Din perspectiva numărului de utilizări ale unei culori, după preferința pentru alb, apare contrastul acestei culori – *negrul*. Combinația contrastantă *alb-negru* reprezintă limitele spectrului de culori, una e extrema culorilor calde, alta extrema culorilor reci. Din perspectivă simbolică, negrul este asociat cu negativul, cu moartea, cu întunericul, spaima.

Așadar, *negrul* este utilizat de 29 de ori în volumul *Geniul de a fi*, în următoarele construcții imaginare: „*ochiul negru al fostului horn*”, „*veston negru*”, „*femei îmbrăcate în negru*”, „*scris cu negru*”, „*coroane arborilor schițate în negru*”, „*bursă neagră din depozitele interzise*”, „*acea misterioasă lună, jumătate neagră, jumătate aurie*”, „*neagră deprimare*”, „*neagră suferință*”, „*înălțime neagră*”, „*golul – o imensă rană neagră*”, „*pensulă neagră subțire*”, „*broboadă neagră*”, „*apă neagră*”, „*ochi negri*”, „*bătrâni slabi și negri de soare*”, „*zilele negre*”, „*păsări negre*”, „*dungi albe și negre*” și „*vaci negre cu pete albe*” (singurele mențiuni de combinație alb-negru care apare în volum), „*clădiri negre de fum*”, „*lăcatele negre*”, „*dude negre*” ș. a.

1 Ibidem, p. 280.

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

Deși prin semnificație este o culoare asociată cu doliul, cu negativul, Ana Blandiana nu-l utilizează cu astfel de semnificații, ci face referire la diferite realități din lumea înconjurătoare care prin natura lor sunt negre (de exemplu, *horn negru*, *păsări negre* sau *ochi negru*) sau capătă nuanțe întunecate în anumite împrejurări (de exemplu, *golul – o imensă rană neagră*, *apă neagră*, *clădiri negre de fum*). Autoarea nu face referire în nici un context la moarte, nici chiar când vorbește de *zile negre*. Pentru ea zilele negre sunt zilele de lectură când „aluneci din punctul ideal” și când însuși Shakespeare ți se pare „zadarnic”. Nici chiar *broboada neagră* nu e simbolul morții, ci pur și simplu o broboadă purtată în zile obișnuite. Chiar și *neagra suferință* își are efectele ei pozitive, pe care autoarea le redă astfel: „De altfel, biruitoare sau nu, nu există luptă zadarnică, așa cum nu există suferință zadarnică... Oricât de neagră, oricât de fără speranță, o suferință te îmbogățește sufleteștei”.

Se întrevide în ființa Anei Blandiana mult optimism, dorință de a trăi, de a transforma orice înfrângere în triumf, fapt care o face să declare: „N-am regretat nici o înfrângere”, ci din contra orice înfrângere a fost „generatoare de aureole și sensuri”. Dincolo de mituri și crezuri asociate acestei culori, autoarea lasă la o parte jalea, disperarea, sentimentul morții și inspiră încredere, putere, o constantă luptă, indiferent de sfârșitul ei, o luptă în care, fără odihnă, clipă de clipă, trebuie să demonstrăm că suntem vii.

O altă culoare rece este *cenușiu* (*gri*), culoare obținută la amestecul în proporții diferite a negrului și alb. În volumul analizat am identificat doar 10 imagini ce conțin această culoare: „*fotografie cenușie*”, „*coloană uriașă de fum cenușiu*”, „*cenușiu de crengi rupte*”, „*pietricile cenușii*”, „*nemișcare cenușie*”, „*vagoanele trenurilor cenușii*”, „*cerul cenușiu și morocănos*”, „*burta cenușie a vâmii*”, „*păsări gri*”. Toate aceste imagini sunt reale, surprinse din mediul înconjurător, având semnificație directă, denotativă. M-a surprins imaginea „*nemișcare cenușie*” pe care o găsim în textul *Sicilia, O! Sicilia!...* În căutarea unui templu neterminat, numit Segesta, un templu început șapte mii de ani în urmă și neterminat, călătorii au prilejul să treacă printr-o „*nemișcare cenușie ca în ziua de apoi*”, în care „te simți osândit să reprezinți singura mișcare a lumii”, iar autoarea se întreabă cum într-un pământ unde rodește portocali și vița de vie se cațără asemenea unor liane, te înfioară resemnarea unui astfel de loc, lipsit de mișcare, neterminat de șapte milenii, rămânând „mai puțin decât un templu, dar mai mult decât propriul lor prezent”.

Ana Blandiana își manifestă predilecția pentru culoarea „*verde*”, care apare destul de des, mai exact în 23 de contexte: „*apa mării verde*”, „*tulpină verde*”, „*ceapă verde și urzici*”, „*liniștea aceea verde*”, „*iarbă verde*”, „*pielea verde*”, „*pepenele verde*”, „*apă intens verde*”, „*mantia verde*”, „*fibre verzi*”, „*păsări verzi*”, „*frunzele gutuilor verzi-negre*”, „*globuri verzi*”, „*ouă verzi*”, „*obloane verzi*”, „*câmpuri verzi*” ș.a. Verdele simbolizează însăși existența, viața, regenerarea. Verdele înseamnă lumea vegetală, natura în splendoarea ei, frăgezime, reînnoire, revitalizare, un nou început. Este simbolul fertilității, al dezvoltării și evoluției, al progresului și al speranței de revenire la

1 Ibidem, p. 137.

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

viață, al prosperității, sănătății și armoniei. Din punct de vedere al efectelor psihice și fizice, verdele calmează, reduce iritația oculară și eliberează organismul de stres, este o culoare relaxantă, stimulând mintea și creând echilibrul emoțional. Verdele se asociază cu creativitatea, insuflând claritate mentală, seninătate și optimism.

Deși utilizările pe care le găsim în volumul *Geniul de a fi* nu sunt ieșite din comun, fiecare descriere unde apare verdele are ceva surprinzător în exprimare, în combinația de cuvinte din care se desprinde sensul. De exemplu, înaintând printr-o pădure, autoarea se simte trecând printr-o „liniște verde”, „prin aerul umed și bun conducător de senzație prin verde”. Iarba este „mereu verde, sclipitoare, vie”, apa poate părea „intens verde, grea și clătinitoare”.

De multe ori, autoarea recurge la combinații de culori, prin intermediul figurei de stil enumerație, pentru a reda diferite aspecte din viața cotidiană ce pot lua reprezentări colorate diferite: „Liniștea aceea verde și brună”; „nuanțe de mov, albastru și verde” (cu referire la curcubeu); „litere mari, înstelate..., trasate cu bidineaua muiată în roșu, în portocaliu, în verde, în albastru”; „rochii lungi... în galben și aur, în verde și în argint” ș. a.

În alte 17 contexte ale volumului *Geniul de a fi* apare culoarea „roșu”, o culoare cu semnificații multiple, ca de altfel și în cazul altor culori esențiale. Semnificațiile se grupează în jurul extremelor: pe de o parte, este culoarea dragostei senzuale, a pasiunii, pe de altă parte, a războiului, a sângelui; a seducției și a violenței; a sângelui rece și a focului. Este o culoare ușor sesizabilă și este demonstrat faptul că aceasta este prima culoare pe care o văd cei care și-au pierdut vederea temporar, iar după o perioadă de recuperare reîncep să zărească. Gama de tonalități în roșu este variată, de la roșu pal (spre roz) spre roșu intens, aprins și chiar spre purpuriu.

Vom reda în continuare unele contexte în care apare culoarea roșu (sau derivatele ei): (cu referire la elemente de vestimentație) „pantalonași și tichie roșii”; (cu referire la elemente ale naturii) „culegeam zmeură... fascinându-mă de roșul lor acut”, „păsări de sidef cu ochi roșii”, „iarbă uscată și roșie”, „apunând soarele, cerul a mai rămas câteva minute colorat în roșu și violet”, „apa intens roșie a neonului pulsând neobosit...”; (materiale și construcții) „țiglă roșie”, „cărămidă roșie”, „ciudate turnuri... înălțându-se roșii”, „ziduri de un roșu închegat”; (alte elemente) „dunga roșie pe hartă”, „steagul roșu”; „becuri sclipind roșiatic”; „vinul roșu asemenea sângelui...” etc. Dintre toate aceste elemente ce conțin culoarea roșie, vom face referire doar la una – „dunga roșie pe hartă” – și anume pentru că e legată de sentimentul dorului, cel mai sublim sentiment trăit și retrăit de fiecare ființă omenească. Fiecare dintre noi avem nostalgia locului unde ne-am născut, fie este vorba de țară, de un oraș, o casă, o cameră a copilăriei, dar odată cu trecerea timpului ne putem pierde „reperele”, iar cauzele pot fi multiple și e destul să treci câțiva kilometri de linia „însemnată cu dungă roșie pe hartă” că te cuprinde nostalgia locului. Frumos descrie acest moment Ana Blandiana în meditația *Dorul*: „Este destul să trec cu doi kilometri teoretica linie însemnată cu dungă roșie pe hartă... că simt zbătându-se în mine fiecare frunză de-acasă... Nu mi-e dor de un oraș, de o stradă, de o casă, de o odaie, de o amintire, nu mi-e dor de nimic ce-mi

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

aparține sau care se leagă de persoana mea, nu mi-e dor de nimic, mi-e pur și simplu dor. Dorul este cel mai abstract și cel mai altruist dintre sentimentele mele... Dorul este cel mai impersonal și cel mai implacabil dintre sentimentele mele, este forța centripetă care mă împiedică să mă pulber în univers¹”.

O altă culoare din spectrul nuanțelor preferate de Ana Blandiana este *galbenul*. Galbenul este o culoare solară, de esență divină, o culoare a luminii și vieții, o culoare caldă, producând senzația de veselie, entuziasm. În semnificație mitologică este culoarea zeilor, a bogățiilor de grâne coapte, de asemenea, culoarea regilor și împăraților, a rangului înalt. Prin asociere cu aurul, metalul „nemuririi”, galbenul este considerat culoarea veșniciei.

În volumul pe care-l supunem analizei, culoarea galben apare de 8 ori. Primul context e cu referire la galbenul aurului: „...nu puteam să înțeleg importanța metalului *galben* a cărui greutate le stabilea valoarea. Aurul nu mi se păruse niciodată mai frumos decât alte metale...²”. Este o părere subiectivă, dar în esența ei, menită să explice de ce „luciu bătrân al argintului” îl găsește mai „plin de noblețe”. Pentru autoare aurul, privit din vitrinele muzeului arheologic din Salonic, „uriașe cantități de aur...”, nu reprezentau atât o valoare de măsurare a averii, cât un prilej de a rememora credințe și sentimente, de a înțelege „puterea lui tainică și forța lui căutată de adepți”, de asemenea, „capacitatea de a nu se supune timpului”, iar prin aceasta, gustând „nemurirea”. Pe de altă parte, tentațiile gândurilor i se îndreaptă spre „viețile alchimistilor topite în marea speranță a transmutării”, la „aurul înțelepților”, la „atâtea și atâtea fantastice elanuri și ermetice povestiri” adunate în revelațiile trecutului, prezentului și viitorului. Considerat, prin tradiție, cel mai prețios metal, aurul este metalul perfecte străluciri, al luminii și revărsării lui regale, fie ca un produs al focului solar, fie al celui regal, fie chiar divin.

Un alt context unde apare culoarea *galben* e cu referire la lună, mirajul romantic al unei luni pline: „în bezna devenită compactă, a răsărit o lună imensă, rotundă, galbenă...”. Asistăm la un tablou romantic, parcă desprins din peisajele eminesciene, care îi oferă autoarei senzația că mai există „ochiuri de pământ” de care n-ai vrea să te desparți: „Și abia atunci..., am încremenit înspăimântați de fumusețea pe care aveam s-o părăsim și despre care am fi putut să nu știm că există pe pământ³”. Pe fundalul cerului întunecat, o lună galbenă destramă întunericul, destramă teamă de singurătate, pentru că, cel puțin, umbra te însoțește. În același registru al naturii se înscrie și următorul context unde apare culoarea galben și e cu referire la „*raza galbenă*”, raza care mângâie cu căldura ei fină, cu priveliștea din care se desprinde. O rază galbenă într-o densitate de nori e asemenea unei lumini în mijlocul unui întuneric dens, ai senzația că încă nu e pierdut totul, că încă există speranță.

Într-o descriere cu detaliile unui bun observator, Ana Blandiana ne prezintă tabloul transformării naturii în anotimpul toamna, când podoaba frunzelor suferă marea schimbare. Într-un joc de nuanțe de la verde la galben auriu, poeta observă cum

¹ Ibidem, 95-96.

² Ibidem, p. 99.

³ Ibidem, p. 232.

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

„transformându-se în galben, verdele arde și luminează, înălțând, într-un ultim elan, imnuri imateriale de slavă¹”. Transformarea și dispariția frunzelor „încordată” „este în stare să înfrumusețeze” peisajul în destrămare într-o „savantă dispariție”, creând o întreagă filosofie, un miraj al forțelor naturii.

Celelalte nuanțe de galben sunt cu referire la elemente de vestimentație („*rochii lungi în galben*”) sau nuanțe pentru „case vopsite în galben murdar” care au doar valoarea unei constatări, fără a transmite semnificații de altă natură.

Dintre culori, albastrul este cea mai adâncă și profundă culoare, asociată cu nemărginirea mării sau a cerului, a orizontului. În încercarea de a pătrunde cu privirea această culoare, nu întâlnești nici un obstacol, privirea contopindu-se cu nemărginirea. Această culoare mai este definită ca un drum al infinitului, al necuprinsului, în care realul se transformă în imaginar, apropiat și, totodată, depărtat. În semnificații populare, albastrul cereș reprezintă pragul ce-l desparte pe om de lumea de dincolo, dar și pragul pășirii spre lumea de dincolo.

În imaginarul Anei Blandiana, albastrul nu-și schimbă registrul semnificațiilor, este asociat cu cerul, de cele mai multe ori: „*albastru ca bolta cerului*”, „*albastru ca cerul*”, „*orizontul albastru*”. Apare de unsprezece ori în volumul analizat. În cele câteva contexte identificate, apare redat prin comparație: coloane vopsite în albastru ca cerul, culori de curcubeu în mov, albastru ca cerul și verde ș.a. Impresionantă este următoarea descriere unde apare culoarea *albastru*: „Era o seară de vară atât de limpede, încât întunericul nu reușea să-i dizolve transparența și se lăsa doar ca o pânză albastră subțire coborâtă melodios între cer și pământ²” sau următoarea descriere a mării: „Am intrat în apă ușor, fără zgomot și pe cum ne depărtam spre larg cuprindeam cu privirea o zare mai largă în jurul acelei esențe a fericirii terestre și a perfecțiunii universale care se făcea tot mai firavă și mai *albastră*, topindu-se fără apărare în cer...³”.

Albastrul este culoare primară, dacă privim din perspectiva spectrului de culori, și nu se obține din combinații de alte culori, de aceea apariția lui pe lângă alte culori, fie îl nuanțează, fie „il retrage”. Autoarea utilizează diferite intensități ale albastrului – *închis* („*aripi muiate-n albastru închis*”; „*zorii unei zile intens albastru*”)/ *deschis* („*perete albastru mai deschis la culoare*”). Albastrul, fie al cerului, fie al mării, nu poate însemna pentru poetă decât nemărginire, contopire dintre cer și pământ, deschidere de orizont spre răsărit sau revărsare spre apus, înseamnă seninătate, dor de frumos, de liniște.

Printre culorile mai puțin utilizate de Ana Blandiana în volumul *Geniul de a fi* se află *violetul* (2 ori) – „*cerul... colorat în roșu și violet*”, „*păsări imaculate cu ciufuri violete*”; *vinețiu* (1 dată) – „*crystal vinețiu*”; *purpuriu* (1 dată) – „*păsări purpurii*” sau *mov* (2 ori) – „*dulgile curcubeului în nuanțe de mov, albastru...*” sau „*cerul mov*”, atestate mai rar în stare pură și în viața cotidiană (de obicei se obține la amestecul de roșu și albastru, în proporții diferite, până la obținerea nuanței dorite). Culoarea *violet* provoacă iluzia depărtării, după unii adepți, are semnificație de spiritualitate, penitență,

¹ Ibidem, p. 295.

² Ibidem, p. 280.

³ Ibidem, p. 280.

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

pocăință, reculegere, precum și iubire păcătoasă, aceasta fiind poate explicația pentru utilizarea acestei culori atât de rar în alegerea de texte supuse cercetării de față. Privită în plan istoric, în Evul Mediu, culoarea *violet* sau *mov* era culoarea regalității, viței nobile, aristocrației și se obținea din secreția corpului a două specii de melci extrem de costisitori, de unde și asocierea cu bogăția.

Culorile *lila* și *indigo* (apropiate de *violet* și *mov*) sunt extrem de rar utilizate în scrieri (doar în descrierea unor imagini peisagistice). În *Geniul de a fi* apare într-o singură expresie: „*apa lăsând lila-ul să se intensifice spre indigo*”, surprinsă dintr-o amintire, pe fonul unui apus de soare *mov*, când pe linia ce despărțește marea de cer este surprinsă apa întesificându-se în nuanțe de lila spre indigo.

O culoare mai puțin obișnuită este *auriul*, mai mult o reflecție a culorii metalului prețios aur, o culoare solară, alături de galben, dar cu semnificații mai puternice, deoarece este atribuit extravaganței, luxului, opulenței. În plan religios, în cultura duhovnicească, majoritatea icoanelor, chipurilor turnate, ceaslovurilor etc., sunt lucrate în culoarea aurie, unele poleite cu aur, altele doar vopsite în auriu. În contextul volumului analizat sunt 7 mențiuni ale acestei culori: „*lună aurie*”, „*toamnă aurie*”, „*păsări cu ciocuri de metal auriu*”, „*îngeri cu plete aurii*”, „*fîșicuri aurii*”, „*monede aurii* (cu sens figurat) *pe care pomii le scutură altruiști în fiecare primăvară*”, „*oglindea canalelor – milioane de bănuși aurii*” (de asemenea cu sens figurat).

Alături de *auriu*, nu putem trece cu vederea culoarea *argintiu*, provenită de la metalul prețios argint, o culoare caracterizată prin strălucire albă, reprezentând bogăția, ca și culoarea auriu. Ana Blandiana îl utilizează de 5 ori: „*ceața argintie*”, „*argintie blăniță*”, „*argintie umbră*”, „*praf argintiu*”, „*peștie argintii*”. Toate imaginile ce implică această culoare ne dau senzația de luminozitate strălucitoare, de scilipiri, asemenea reflexelor de oglinzi.

Culoarea *roz* apare de 2 ori. În prima mențiune avem o descriere de pe culmea unei forme de relief care atrăgea privirile prin „frânghiile subțiri de fum” ce se înălțau printre pomi și apoi „se topeau în praful de argint *roz* care se mișca peste pământ”. Ceva greu de imaginat, dar care producea „o pace mai desăvârșită și mai în stare de a sugera sublimul”, așa cum scrie autoarea. Cea de-a doua mențiune ne explică un fenomen ciudat, dar totuși real: „După un număr de ani, pe peliculă, toate culorile devin *roz*, ca și cum tehnica însăși ar concura la idealizarea trecutului”. Este un fenomen de omogenizare a culorilor în una singură, dar dacă ar fi să privim trecutul, care nu e întodeauna cel mai frumos, am vrea, uneori, să prefacem amalgamul de culori mai frumos, mai perfect, mai „idealizat”. Dacă singuri nu suntem capabili să schimbăm nimic din trecutul nostru, măcar pelicula fotografică ne oferă senzația că lucrurile din trecut au căpătat o culoare mai optimistă, mai veselă, mai plină de farmec.

O culoare de asemenea mai rar utilizată de ana Blandiana în volumul de față

¹ Ibidem, p. 173.

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

este *portocaliu*, doar în 3 contexte: „*litere în portocaliu*”, „*o rază... aproape portocalie*”, „*deșerturi portocalii*”. În toate aceste contexte se utilizează un sens direct, fără anumite conotații metaforice la nivel de conținut. Este o înfățișare a unor realități exterioare de anturaj așa cum sunt văzute prin prisma liberă a ochiului. Portocaliul se consideră a fi o culoare vibrantă, culoare ce polarizează, neutralizează opiniile între a o califica pozitivă sau negativă, depinde de intensitatea acesteia. Dacă este prea stridentă, implică o semnificație cu tentă negativă, dar dacă este mai neutră, mai ternă, atunci are implicații pozitive. Autoarea nu specifică intensitatea culorii (cum face în cazul culorii roșu – „*roșul acut*” sau verde – „*apă intens verde*”), de aceea păstrează neutralitatea imaginilor redată.

Culoarea *brun* este prezentă mai peste tot în lumea încojurătoare, pornind de la pământ, lemn și terminând cu trăsături ale pielii unor rase umane, culoarea ochilor sau a părului. Cu toate acestea, prea puțini o preferă în crearea unor descrieri. Pe de altă parte, un sondaj de opinie realizat în Europa și Statele Unite arată că această culoare este asociată cu mediul rural, cu simplitatea și sărăcia. Autoarea utilizează în 3 cazuri concrete această culoare: „*liniștea aceea verde și brună*”, referindu-se la plimbarea prin pădure în mijlocul verdelui etern al frunzișului și culoarea brună a scoarței de copac, o „*senzație prin verde și brun*”. A treia utilizare e cu referire la trăsături umane: „*oameni blonzi sau brun*”, adică indică culoarea părului.

Atât în literatura română, cât și în cea universală, culorile lumii înconjurătoare au reprezentat în permanență un izvor de inspirație pentru scriitori, de asociere cu anumite stări sufletești, anumite predispoziții. Identificând culorile din creația unui scriitor poți înțelege „culoare” sufletească pe care o are acea ființă creatoare, care este predispoziția pentru creație, pentru redarea sentimentelor personale, dar și cele general-umane.

Cel mai adesea culorile sunt utilizate pentru a descrie un anturaj, un peisaj, pentru a reda o dispoziție sufletească, pentru a înfrumuseța. Culoarea nu este doar un mijloc de a reprezenta o imagine, ci și de a reda înclinațiile psihologice ale creatorului, interioritatea și predispoziția de a crea.

Culorile fac mai vie creația, mai plină de viață, mai metaforică, o nuanțează din punct de vedere semantic. De aceea, culoarea apropie arta cuvântului de arta picturală, unde culoarea e esența creației. Aceste două arte se completează reciproc, una inspirând, alta creând expresii plastice care trezesc simțurile, incită emoțiile, se poate vorbi de o cromoterapie artistică prin cuvânt și imagine.

Fiecare autor, creator de opere literare își are propriul mod de a percepe lumea din jurul său, de a reda prin arta cuvântului paleta de culori fizice, dar și emoționale, pentru că, într-un final, imaginile cromatice sunt rezultatul percepțiilor individuale ale fiecărui creator. Predispoziția de a alege anumite culori dintr-un spectru mai larg de nuanțe calde și reci, presupune faptul că acest fenomen e determinat de viziunea proprie asupra universului material și spiritual.

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

Polisemantismul cromatic al fiecărei creații derivă din imaginarul psihologic al anturajului care a determinat scrierea respectivă, de caracterul și temperamentul individualității creatoare, de anumite stări sufletești și schimbările bioritmice prin care trece autorul.

Puterea de simbolizare a culorilor, aplicate la lucruri și fenomene diferite, obiecte și ființe, cuprinde o arie foarte largă. Prin exprimarea în cuvinte a unor imagini ce conțin culori are loc eliberarea de anumite sentimente, de trăiri, de crezuri. Pentru cineva utilizarea unei culori implică cunoștințe istorice privind evoluția, utilizarea, semnificația ei, pentru cineva doar crearea unei imagini metaforice, transfigurând realitatea în imagini și forme nepalpabile, imprimând textului expresivitate și captând atenția cititorului, predispunându-l la meditație și fantezie creatoare.

Ana Blandiana utilizează însuși cuvântul *culoare* (și derivatele ei) de vreo 40 de ori în întreg volumul, fie cu sens direct, strict cu referire la nuanțe din spectrul culorilor, fie cu sens figurat, privind dispoziția sufletească, caracterul unor oameni. Vom reda, în continuare, doar câteva contexte care au avut un efect sensibilizator în procesul lecturii.

Bunăoară, m-a impresionat o descriere a fenomenului natural ploaia, în care apare și cuvântul „culoare”, înțelegând câtă inspirație și profunzime e în aceste cuvinte, momente la care nu am avut niciodată timp a medita sau a-mi pune ca scop să meditez: „În câte nesfârșite game se mișcă sunetele ei”, s-ar putea scrie imnuri întregi, pe tonalități diferite, fără nici un instrument, dar atâta melodie; „ce culori diferite și neașteptate poate să schimbe” – fiecare picătură de ploaie, în aspectul ei incolor oglindește lumea din jur, natura, obiectele și lucrurile, formele ploii sunt formele naturii, așa cum afirmă și autoarea: „în câte forme se lasă modelată”, iar într-un final, poeta conchide: „și ce sentimente contrare poate să oglindească aceeași picătură de ploaie!”¹. Într-adevăr acest fenomen natural trezește sentimente dintre cele mai diverse, de la tristețe, la bucurie și extaz.

Vorbind despre veselie și semiobscuritate, Ana Blandiana le asociază cu schimbarea culorilor. De exemplu, „veselia uniformizează, face culorile violente, lipsite de nuanțe, luminoase și atâta tot”, pe când în semiobscuritate „culorile se degradează în zeci de nuanțe”. Este mai ușor să fii alături de o companie veselă, decât una tristă, unde ți se cere „răbdare, îngăduință, compasiune, umanitate”.

Admirând o „frumusețe aproape magică” (*Grand Canyon*), Ana Blandiana explică ce capacitatea miraculoasă au culorile, anume aceea de a se transforma: „Culorile, chiar, se pretau acestei încăpățanate și nostalgice fantezii, roșul își mânca nuanțele între cărămiziul intens și violetul mortuar, albul se degrada spre nuanța nobilă a osului uscat, verdele avea străluciri oceanice, de smarald”². Surprindem în acest fragment sensibilitatea artistică a autoarei de a descrie în cuvinte indescriptibilul.

¹ Ibidem, p. 224.

² Ibidem, p. 232.

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

Un alt cuvânt din câmpul lexical al cromaticii este *nuanță*, utilizat de vreo 14 ori: „nu mai sunt în stare să-i disting nuanțele și textura”, „culorile se degradează în zeci de nuanțe”, „o infinită finețe... delimitată printr-o singură nuanță”, „toate nuanțele curcubeului”, „nici o nuanță de culoare”, „casele colorate în nuanțe tari” ș.a. În unele contexte, după utilizarea cuvântului „nuanță” apar concret niște culori, alteleori, prin acest cuvânt, se exprimă totul.

Vreau să închei cercetarea cu câteva citate din aceeași creație, *Geniul de a fi*, din chiar cuvintele autoarei, care ar explica și justifica întregul demers: „...scriind, trecând în verbe o formă, o lumină, o culoare, retrăiesc sentimentul pe care îl încercam în copilărie când fixam, omorând, frumoșii fluturi în insectar”, altfel-zis „fixarea în cuvinte este singura formă de perpetuare a frumuseților contemplate, singura formă de conservare a emoțiilor trăite¹”. Culoarea imprimă textului sec vibrații emoționale, senzații și percepții.

Autoarea susține că atâta timp cât inspirația te copleșește, îți marchează ființa, nu ai cum să închizi ochii la ceea ce se petrece în propriile trăiri ale ființei: „nu pot să uit, chiar dacă aș vrea, nici o nuanță de culoare, nici o rază de lumină, nici o linie, nici un gest²”.

Dacă ar fi să facem o sinteză a întregului demers de analiză cromatică a volumul *Geniul de a fi*, conchidem prin a afirma că Ana Blandiana preferă o gamă cromatică largă, compusă nu doar din culorile de bază (alb, negru, roșu, albastru, verde), dar și culori secundare (lila, indigo, mov, purpuriu), chiar dacă utilizate mai rar, iar prin acestea își exteriorizează lumea interioară, modul de a se raporta la realitățile lumii înconjurătoare și de a le reda prin arta cuvântului.

SEMANTICA CONCEPTULUI DE FANTASTIC

SEMANTICS OF THE FANTASTIC CONCEPT

Valeriana PETCU, dr., conf.univ.,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul,
Catedra Limbi și Literaturi
petcuvaleria@mail.ru

Rezumat. *Termenul fantastic prezintă un interes sporit încă din cele mai vechi timpuri. Termenul a fost inclus în majoritatea dicționarelor ca adjectiv iar, acolo unde apare, ca substantiv este definit, de cele mai multe ori, incomplet. Am prezentat câteva dintre definițiile fantasticului depistate în literatura de specialitate, ajungând la concluzia că termenul de fantastic reprezintă un fenomen*

¹ Ibidem, p. 97.

² Ibidem, p. 233.

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

lingvistic complex, care necesită un studiu aprofundat.

Cuvinte-cheie: *fantastic, dicționar, semnificație, concept.*

Abstract. *The term fantastic has been of increasing interest since ancient times and for our lexicographers. The term is included, as an adjective, in most dictionaries, and, where it appears, as a noun it is defined incorrectly or incompletely. We have presented some of the definitions of the fantastic found in the literature, concluding that the concept of fantastic is a complex linguistic phenomenon that requires in-depth study. I made a foray into the semantics of this concept, referring to its significance during the evolution of the Romanian literary society and language.*

Key words: *fantastic, dictionary, meaning, concept.*

Termenul *fantastic* prezintă un interes sporit încă din cele mai vechi timpuri și pentru lexicografii noștri. Cert este faptul că termenul e inclus, ca adjectiv, în majoritatea dicționarelor, iar, acolo unde apare, ca substantiv este definit greșit sau incomplet.

În cele ce urmează, vom prezenta câteva dintre definițiile fantasticului depistate în literatura de specialitate. Termenul *fantastic* a avut o evoluție aparte, fiind inclus în cele mai vechi dicționare și enciclopedii, pe care le vom prezenta în continuare. În *Enciclopedia, Religiosa – Morala – Litterara – Scientifica, etc. etc.*, publicată în anul 1848 termenul FANTASTIK, este înregistrat ca adjectiv, *fictus*, și are sensul de „Imagynar, ximerik, нЪЛлЧios, kare нѳ este in fiinнѳ”¹.

Potrivit *Dicționarului limbei romane: dupo însărcinarea dată de Societatea Academica Romana* aflăm că FANTASTICU sau phantasticu, este adjectiv, adj., phautasticus, (cpanactrosk), imaginariu, illusoriu, chimericu: visioni fantastice, prokcte fantastice, corpu fantastic².

Cel mai nou dicționar de buzunar pentru tălmăcirea cuvintelor radical și dicerilor streine din limba română de Adolphe Steinberg consemnează conceptul de fantastic cu semnificația de „ceva închipuit, ciudat”³.

Conform *Dicționarului limbii românești*⁴ (Etimologii, înțelesuri, exemple, citațiuni, arhaisme, neologisme, provincialisme) de August Scriban înregistrează termenul ca adjectiv și ca adverb, cu următoarele accepții: (vgr. phantastikos) imaginar, himeric: dorință fantastic. Supranatural: narațiune fantastic. Extravagant: persoană, haină fantastic. Și ca adverb: în mod fantastic: a te îmbrăca fantastic.

¹ *Enciclopedia, Religiosa – Morala – Litterara – Scientifica, etc. etc.*, București, 1848, p. 176

² *Dicționaruluu limbei romane: dupo însărcinarea dată de Societatea Academica Romana elaboratu ca proiectu de A.T. Lauriana și J. C. Massimu*, București, 1871, p. 1247

³ Adolphe Steinberg, *Cel mai nou dicționar de buzunar pentru tălmăcirea cuvintelor radical și dicerilor streine din limba română*, București, 1887, p. 111

⁴ August Scriban, *Dicționarul limbii românești (Etimologii, înțelesuri, exemple, citațiuni, arhaisme, neologisme, provincialisme)*, Edițiunea întâia, Iași, 1939

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

Fantasticul este o noțiune estetică-literară ce profilează lucruri, fenomene, întâmplări incredibile, neobișnuite, dar explicabile printr-o multitudine de cauze reale, care pot fi justificabile printr-un adevăr științific, printr-o ipoteză ce mai are elemente necunoscute, nerelevante etc.

În linii mari, prin conceptul de *fantastic* este denumită literatura în „care preponderent sunt miraculoase elemente ale fantaziei / imaginației, ale fabulosului”¹.

Potrivit *Dicționarului de termeni literari*, lexemul sus-menționat își are etimologia în fr. *fantastique*, lat. lit. *phantasticus* „privitor la imaginație” (phantasma „plăsmuire”), și are sensul de „lucruri imaginate, de necrezut”, iar prin extensie desemnează „literatura populată preponderent de produse ale imaginației și fabulosului”². Cert este faptul că această enunțare nu reprezintă o definiție amplă, ci exprimă doar un conținut semantic al fenomenului în discuție.

În *Dicționarul explicativ al limbii române* (2009) apare termenul doar ca adjectiv, nu și ca substantiv: *FANTĂSTIC*, -*Ă*, *fantastici*, -*ce*, adj. „1. Care nu există în realitate; creat, plăsmuit de imaginație; ireal, fantasmagoric, fabulos. ♦ *Literatură fantastică* = gen de literatură bazată pe convenția agresiunii iraționalului și supranaturalului în lumea reală. 2. Care pare o plăsmuire a imaginației; *p. ext.* extraordinar, grozav, de necrezut. ◇ (Adverbial) *Produce fantastic de scump*. 3. (Despre oameni) Ale cărui idei sau fapte au un caracter fantezist, bizar. – Din fr. *fantastique*, lat. *Phantasticus*”³.

Potrivit lui Adrian Marino, considerat unul din principalii teoreticieni ai genului, în *Dicționarul de idei literare*, menționează că la început noțiunea de fantastic (lat. med. *phantasticus*, gr. *phantastikós*) desemna „ceea ce pare ireal, ceea ce nu există în realitate”⁵, lumea *fantasmelor* aparent, iluzoriu. Pentru a defini cât mai exact acest concept, autorul prezintă și diverse accepții ale noțiunii respective ca: „imagine sensibilă (în psihologia scolastică), imagine mentală, construcție a imaginației creatoare (în psihologia modernă), scenariu imaginar al unei dorințe inconștiente (în psihanaliză), stabilizate în sfera suprarealității, ficțiunii supranaturale”⁶.

Se poate afirma că termenul respectiv se îmbogățește, în timp cu nuanțe semantice noi. În modul acesta, termenul denotă atât conotații negative, cât și pozitive. Această teză face ca prin diverse accepții defavorabile să aibă loc „compromiterea fantasticului”, adică o depreciere. Astfel în Evul Mediu avea

¹ *Dicționar estetic-Editura Literar, lingvistic, religios, de teoria comunicației... (concepționale, „disciplinare” și interdisciplinare, la care se apelează frecvent în producerea și în „anatomia” textului*, Editura Aethicus, Timișoara, 2003, p. 191

² *Dicționar de termeni literari*, Editura Academiei, București, 1976, p. 84

³ *Dicționar explicativ al limbii române*, Editura Academiei Române, București, 2009, p. 380

⁴ Idem

⁵ Adrian Marino, *Dicționar de idei literare*, a-g, vol. 1, Editura Eminescu, București, 1973, p. 655

⁶ idem

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

semnificația de: „posedat”; în Renaștere: „produs al spiritului alienat”; în secolul al XVII-lea: „în afara realității”, „bizar”, „neverosimil”, „extravagant”, „imaginar”.

Spre deosebire de Evul Mediu și Renaștere, în secolul al XVII - lea, termenul „om fantastic”, așa cum observă Adrian Marino în opera citată, însemna un „individ cu sistemul nervos dereglat”, accepție indusă de Miron Costin în „Letopisețul Țării Moldovei de la Aron Vodă” „*Tiran dreptu fantastic, adecă buigătoriu în gânduri*”¹.

În secolul al XIX-lea, conform „Dictionnaire de l’Academie” din 1831, termenul acceptă și alte semnificații: „capriciu”, „frivolitate” sau de „himeric”. Conform „Littre” din 1863, referitor la lucruri, termenul acceptă semnificațiile următoare: „care nu are decât aparența unei făpturi corporale”, „care nu există decât în imaginație”. În secolul al XX- lea, termenul „fantastic” denumește o varietate de semnificații: „care nu există în realitate”, „ireal” (*Larousse*); „care este creat de imaginație”, „fabulos”, „supranatural” (*Petit Robert*); „ireal”, „creat, plăsmuit de imaginație” (*DEX*). Termenul are frecvent și sinonime cu înțeles superlativ: „extraordinar”, „senzațional”, „formidabil”, „nemaîntâlnit”, având adesea și conotații negative².

Ion Pachia Tatomirescu în *Dicționar estetic-literar, lingvistic, religios, de teoria comunicației...* (concepte operaționale „disciplinare” și interdisciplinare, la care se apelează frecvent în producerea și în „anatomia” textului) dă o definiție amplă a conceptului de fantastic. Teoreticianul consideră că fantasticul este o categorie estetic-literară ce desemnează fenomene, lucruri, întâmplări neobișnuite, incredibile, dar explicabile printr-o seamă de cauze reale, justificabile printr-o ipoteză, printr-un adevăr științific ce mai are părți nerelevante, necunoscute etc. Se impune a fi nuanțată viziunea autorului, conform căreia prin conceptul de fantastic este denumită literatura în care „preponderente sunt miraculoase elemente ale fantaziei / imaginației, ale fabulosului”³.

În concluzie, conceptul de fantastic reprezintă un fenomen lingvistic complex, care necesită un studiu aprofundat. Am realizat o incursiune în semantica acestui concept, făcând referire la semnificația lui pe parcursul evoluției societății și limbii române literare.

¹ Ibidem, p. 656.

² Marina Cap-Bun, *Între absurd și fantastic: incursiune în apele mirajului*, Editura Paralela, 45, Pitești, 2001, p. 9

³ Ion Pachia Tatomirescu, *Dicționar estetic-Editura Literar, lingvistic, religios, de teoria comunicației...* (concept operaționale „disciplinare” și interdisciplinare, la care se apelează frecvent în producerea și în „anatomia” textului), Editura Aethicus, Timișoara, 2003, p. 191

SECȚIUNEA II. FILOLOGIE ENGLEZĂ

BEAUTY IS IN THE EYE OF THE BEHOLDER: SENSATIONS AND PERCEPTIONS IN HENRY JAMES'S NOVELS

FRUMUSEȚEA ESTE ÎN OCHII CELUI CARE PRIVEȘTE: SENZAȚII ȘI PERCEPȚII ÎN ROMANELE LUI HENRY JAMES

Liliana COLODEEVA, dr., conf. univ.,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul
Catedra Limbi și Literaturi
colodeeva.liliana@usch.md

Abstract: This paper explores the ways in which the novelist Henry James operates with the concepts of Sensation and Perception in his novels “*What Maisie Knew*” and “*The Ambassadors*”; it also evaluates the role of Sensations and Perceptions in representing H. James’s characters. Moreover, these very concepts are also defined in his brother’s theory of psychology, the famous American psychologist, William James; therefore, an in-depth parallel analysis of ‘Perceptions’ and ‘Sensations’ represented both in theory and fiction is worth carrying out. The study attempts to demonstrate that Henry James devoted careful attention to the concepts of Perception and Sensation in the novels “*What Maisie Knew*” and “*The Ambassadors*” to better portray the inner experience of his characters.

Keywords: sensations, emotions, perceptions, centre of consciousness, point of view.

Rezumat: În această lucrare sunt analizate modurile în care romancierul Henry James operează cu conceptele de ‘senzație’ și ‘percepție’ în romanele sale „Ce știa Maisie” și „Ambasadorii”; de asemenea, sunt evaluate rolurile senzațiilor și percepțiilor în reprezentarea personajelor lui H. James. Aceste concepte sunt definite și în teoria fratelui său, celebrul psiholog american, William James; prin urmare, se merită efectuată o analiză paralelă aprofundată a percepțiilor și senzațiilor reprezentate atât în teorie, cât și în opera literară. Lucrarea de față încearcă să demonstreze faptul că Henry James a acordat o atenție deosebită conceptelor de percepție și senzație în romanele „Ce știa Maisie” și „Ambasadorii”, pentru a descrie mai expresiv experiența subiectivă a personajelor sale.

Cuvinte cheie: senzații, emoții, percepții, centrul conștiinței, punct de vedere.

There are things known and there are things unknown, and in between are the doors of perception.¹

To start with, both William and Henry James focus on the role of perceptions in their works, the former in *The Principles of Psychology*, the latter in ‘The Art of Fiction’. William James divides the subject of perception into ‘Perception of Time’, ‘Perception of Things’, ‘Perception of Space, and ‘Perception of Reality’. Firstly, it appears that one feels the passing of time due to some internal senses which tell of what has happened and what is going to happen soon. Moreover, W. James insists that one considers that time – which is filled with memories, activities, and experience – passes very quickly, but when one later thinks about it, it seems to have taken an eternity. Conversely, time which lacks events and vitality “seems long in passing, but in retrospect short”².

Case Study: *What Maisie Knew*

This study highlights the importance of ‘Sensations’ and ‘Perceptions’ in the novel *What Maisie Knew* (1897) and proves that these psychological concepts have helped in the formation of the major character’s life experience and have influenced her decisions throughout the novel. Moreover, through the centre of consciousness technique developed by Henry James and exploited in *What Maisie Knew*, the novel gains organic unity of which James had spoken in ‘The Art of Fiction’.

What does a woman have to do if she is hated by her husband? It is this question that Isabel Archer tries to answer in Chapter 42 of *The Portrait of a Lady*. What does a child have to do if she is not loved by her parents? It is the question to which Maisie, in the novel *What Maisie Knew* does not try to answer because she just accepts the fact as it is. She just lives “with all intensity and perplexity and felicity in [her] terribly mixed little world”³. If Isabel Archer is open to experience, Maisie, on the contrary, can hardly be called a person who seeks adventure, but she receives her bitter lot of experience anyway.

Henry James’s novel *What Maisie Knew* (1897) brings to critical judgment the mind of a six-year-old girl with a hazardous task to narrate the story of four adults. He practically had chosen a little child for the role of reflector character in his novel. To see the differences, one shall consider the same situation retold by a child and by an adult. For example, a baby-bird falls from its nest. This scene, narrated by a child, has many more details and emotions than if it were described by an adult. The understanding of the situation is, nonetheless, somewhat distorted as the narration is passed through the consciousness of a little child. In *What Maisie*

¹ Huxley, A. “The Doors of Perception”. London: Thinking Inc, 2011, p. 3.

² James, W. “The Principles of Psychology”. Vol. 1. [online] London: Macmillan, 2006, p. 625, available from <<https://archive.org/details/theprinciplesofp01jameuoft>>

³ James, H. ‘What Maisie Knew’. Oxford: Oxford University Press, 1996, p. 6-8.

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

Knew, as well as elsewhere, the narration is altered by Maisie’s premature vision and knowledge of the world. Henry James explains his choice of focalizer in the preface to the novel: “[s]mall children have many more perceptions than they have terms to translate them; their vision is at any moment much richer, their apprehension even constantly stronger, than their prompt, their at all producible, vocabulary”. Accordingly, it is Maisie’s perceptions and impressions that James relies on when narrating the story. Critics have admired and appreciated James’s narrative technique; the British literary critic F. R. Leavis writes in his literary journal *Scrutiny*: “The whole is presented through Maisie – through her developing awareness and understanding. The thing might seem to be impossibly difficult, and it is done with almost incredible perfection”¹.

For James, Maisie is a “register of impressions” or the reflector character whose perspective James is determined to exploit. Naturally, novels about family are more objective when narrated from a child’s point of view. Children are usually deprived of labels and bias, and their consciousness is not spoiled yet by the evils of life. Maisie’s mind is clear and pure, constituting, as James suggests in the preface, a “vessel of consciousness”². Exactly this term (vessel) was used by William James with reference to the concept of consciousness in his article ‘The Hidden Self’ in *Scribner’s Magazine* in 1890: “[o]ur minds are all of them like vessels full of water, and taking in a new drop makes another drop fall out”³. W. James explains that one’s attention can assimilate only a certain number of sensations or ideas. With regards to *What Maisie Knew*, the narration is also genuine and loyal to a child’s perception, with little deflections when Mrs. Wix “conveys adult judgments on Ida, judgments of which Maisie would be incapable”⁴. To achieve the consistency of the chosen perspective, Henry James used in the novel 56 times out of 59 the words *sensation*, *perception* and *impression* which are related to the child (See the diagram below).

¹ Leavis, F. R. ‘Scrutiny: A Quarterly Review’ Vol. 17. Cambridge: Cambridge University Press, 2008, p. 120

² Ibidem. James, H. 1996, p. 4-6

³ James, W. ‘The Hidden Self’ in “Scribner’s Magazine”. Vol. 0007. March, [online] Cornell University Library, 1890, 2016, p. 364, available from <<http://ebooks.library.cornell.edu/cgi/t/text/text-idx?c=scri;idno=scri0007-3>>

⁴ Lodge, D. ‘The Art of Fiction: Illustrated from Classic Modern Texts’. London: Penguin Books, 1992, p. 28

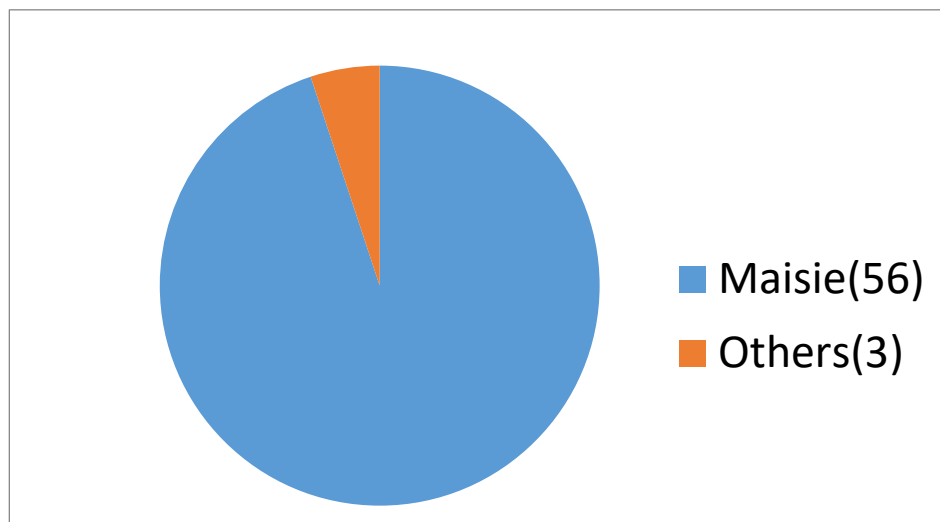


Diagram 1. Sensations and Perceptions in ‘What Maisie Knew’

Moreover, James is convinced that the consciousness of a boy would not give such a rich breadth of sensibility as a girl’s is able to offer. Unlike other authors who have chosen their protagonists to be boys, as for instance Mark Twain or Charles Dickens, James picks a girl and narrates a complex story from an innocent perspective. All Maisie sees, hears, and feels falls into two categories: whether she understands too much for a child, or she does not understand anything at all. For example, one day she was taken by her father and the governess from her mother’s. At that moment they (Mr. Farange and Miss Overmore) were not married yet. To the simple, obviously childish question addressed to the governess ‘Did papa like you just the same while I was gone?’ her father, Mr. Farange, suddenly burst into laughter and said that he had nothing else to do than to love her¹. When Miss Overmore scolds him, one can see that Maisie does not understand the dirty joke; her bewilderment and the feeling of uncertainty seem cruel when contrasted with the hypocrisy of adults. However, she very early understands that everything happens for a reason and there is no use in demanding answer to every question. Maisie sees life as a “long corridor with rows of closed doors. She had learned that at these doors it was wise not to knock”². So, when needed, she prefers to play the “pacific art of stupidity”³ and pretends not to understand this or that matter just because she does not want to cause any more problems to already problematic adults.

If, according to William James, sensations are elements of perception, and perceptions are part of experience, then in the novel *What Maisie Knew* one can

¹ James, H. ‘What Maisie Knew’. Oxford: Oxford University Press, 1996, p. 34

² Op.cit. p.36

³ Op.cit. p. 63

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

clearly see how through sensations and perceptions the major character is forming her experience. She builds her relations with the people she encounters and is open to new friendships. All the relations Maisie has with other characters are presented through her senses.

The acquaintance with Mrs. Wix seems rather ominous; the “frightening old woman” is “awaiting her” in the doorway. Notwithstanding, the next day the girl felt something different; she “was touched” by the woman’s voice, which seemed to her very warm and friendly. Moreover, Maisie feels “that [Mrs. Wix has] been, with passion and anguish a mother”, something that neither lovely Miss Overmore nor dear mamma is. Slowly, the quire “impression passed away with the child’s increased perception of her being” funny. Maisie trusts her inner self and allows herself to be protected by Mrs. Wix; she does not care about Mrs. Wix’s appearance, about “her ugliness and her poverty” because she feels that the governess is “peculiarly and soothingly safe; safer than any one in the world, than papa, than mamma” and even than Miss Overmore whom she deeply admires¹. Apparently, Maisie’s sensations and perceptions of a child allow her to believe in the support and care that she cannot find in Mrs. Farange, her own mother.

The first impression of Sir Claude is, on the contrary, very positive, and although Maisie only sees his photograph, she definitely likes what she has been looking at: “Maisie lost herself in admiration of the fair smooth face, the regular features, the kind eyes, the amiable air, the general glossiness and smartness of her prospective stepfather”². The face-to-face contact with her stepfather though has been even more impressive for the child. Henry James describes in details her emotional state:

She felt the moment she looked at him that he was by far the most shining presence that had ever made her gape, and her pleasure in seeing him, in knowing that he took hold of her and kissed her, as quickly throbbled into a strange shy pride in him, a perception of his making up for her fallen state [...] It was as if he had told her on the spot that he belonged to her, so that she could already show him off and see the effect he produced. No, nothing else that was most beautiful ever belonging to her could kindle that particular joy [...] The joy almost overflowed in tears when he laid his hand on her and drew her to him, telling her [...] that he knew her ever so well by her mother, but had come to see her now so that he might know her for himself.³

It is due to this strong, heartfelt impression that Maisie acts and makes decisions later on. She genuinely likes Sir Claude, likes staying at her mom's and feels very happy spending time with her stepfather. She likes Sir Claude so much that when one day, while their staying in France, he orders the meal for Mrs. Wix,

¹ Op.cit. p. 29-31

² Op.cit. p. 48

³ Op.cit. p. 54-55

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

Maisie is sure he has “evidently ordered something lovely for Mrs. Wix¹. Poor little girl does not know that from French “pour Madame ... rein encore” means that he has ordered nothing for the old governess.

Another pleasant moment that brought again a sentiment of safety to Maisie is when she meets one of her mother’s friends, the Captain. She likes him on the spot because he reminds her of Mrs. Wix, her beloved governess. The Captain has been very friendly and positive, and impresses her very much as he speaks very highly of her mother. He, in fact, is the only person to speak good things about her mamma, this has a strong emotional impact on her, “the tears filled her eyes and rolled down her cheeks”². The child has been touched to hear such kind words about her mother, perhaps, because she wants to believe in the fact that her mother is a good and kind person. When considered in parallel, the acquaintance with the Captain and that with the Countess, a friend of her father’s, the reader can see how Maisie accepts or rejects people at the level of her inner perceptions. If in the situation with the Captain, she sees only his kind blue eyes, which she associated with “little pale flowers”, then the image of the Countess was associated with things totally opposite: with “an animal”, “a clever frizzled puddle in frill” and with “a dreadful human monkey”³. Maisie herself compares them, and the black woman’s smile appears to her uglier than the Captain’s. Obviously, this is for the first time in her life when she meets a black person and the experience is not a positive one. However, according to William James’s theory perceptions form our experience and are tightly related to associations. Therefore, it can be supposed, if taking into consideration that the Countess does not treat badly the child, but on the contrary, is very kind and attentive with her, that it might influence Maisie’s associations with black people and change the further perception of things into a positive experience.

Apart from her perception of things, Henry James highlights Maisie’s perception of time. The time spent at her mother’s seems to Maisie much more interesting than that spent at her father’s. Here, she has the opportunity to study many things with the aid of Mrs. Wix: to pass time with her stepfather, to chat with them both and laugh at Sir Claude’s jokes. Her time at her mother's house is filled with various events and interesting moments, which is why it seems to pass very quickly. But that is not the merit of her mother, quite the opposite; because of anxiety and anguish, the minutes spent with her mother seem to be long and unhappy:

All her interviews, all her ordeals with her mother had, as she had grown older, seemed to have, before any other, the hard quality of duration; but longer than any, strangely, were these minutes offered to her as so pacific and so agreeably winding up the connexion. It was her anxiety that made

¹ Op.cit. p. 246

² Op.cit. p. 123

³ Op.cit. p. 120-154

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

them long, her fear of some hitch, some check of the current, one of her ladyship's famous quick jumps. She held her breath; she only wanted, by playing into her visitor's hands, to see the thing through¹.

Henry James thus presents the development of a juvenile experience which grows through perceptions and sensibility. At the beginning of the novel, Maisie is open to the encounters with new people and relations, which help her to build her perceptive experience. As a child, she certainly seeks for security and fulfilment. Therefore, in the closing chapter, when she is forced to make the terrible choice, Maisie chooses Mrs. Wix, the old lady who has always given her the sense of safety, over Sir Claude, her stepfather, who is weak and liable to influence. It seems that she has learned throughout the novel how to listen to her own instincts. As James puts it in the preface to the novel, he wants to show the reader the possibility of reaching into a child's consciousness. He is aware of the fact that an "infant mind" cannot possibly understand everybody and everything. For this reason, in order to succeed, he has to build a perfect world around her, so that everything the child witnesses to give in the end the "clearness of sense". Consequently, James constructs his narrative for it to be told "through the occasions and connexions of her proximity and her attention; only as it might pass before her and appeal to her, as it might touch her and affect her, for better or worse, for perception gain or perception loss"².

As has been mentioned earlier, in his essay, 'The Art of Fiction', James asserts that the author's major goal in a novel is to be loyal to his major idea, "so that every word and every punctuation-point contribute directly to the expression". In James's case with the novel *What Maisie Knew*, it is clear that the author remains loyal to his "conscious moral purpose"³ and, at his own risk, has shown the course of events only through Maisie's point of view. Moreover, there are no clear questions and no clear answers provided anywhere in the novel, but the characters seem to perfectly understand each other. Maisie, in her turn, understands everything in her own way, but she feels how, step by step she "[sees] more and more; she [sees] too much"⁴ so that in the end she is ready to make the right decision. From the very first lines to the end of the novel, James amazes the reader with complex and confusing sentences and with the fascinating ability to narrate very simple and evident things in a complicated manner. He reduces the representation of life to Maisie's impressions and this makes all the difference.

Case Study: *The Ambassadors*

A novel narrated through the perspective of a middle-aged American

¹ Op.cit. p. 172

² Op.cit. p. 7

³ Edel, L. (ed.) 'Henry James: Literary Criticism: Essays on Literature, American Writers, English Writers'. New York: The Library of America, 1984, p. 59-64

⁴ James, H. 'What Maisie Knew'. Oxford: Oxford University Press, 1996, p. 23

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

gentleman, *The Ambassadors* promises to offer loads of sensations, perceptions and therefore plenty of impressions. As mentioned earlier, Sensations and Perceptions are different notions in psychology and are attributed to different mental functions. But they always come together, as no one of them occurs without the other also being present¹. Psychological studies have shown that impressions are the product of sensations and perceptions which, taken together (sensations, perceptions, impressions) form one's personal experience. This is why, it is the role of Impressions that this study is considering in the novel *The Ambassadors* by Henry James. In *The Ambassadors* everything is built on Impressions. Furthermore, the word 'impression' is often accompanied by the phrase 'our friend', a fact which may shed light on the successive transition between the limited, subjective narrator and the reflector character. The major character is naïve at the beginning, but learns to live, to love and to enjoy life as the narrative progresses. In 'The Art of Fiction', H. James states that a novel is "a personal, a direct impression of life". Henry James, like his brother, is aware that experience "is an immense sensibility", besides, like William James, he knows that the senses and the thoughts are interrelated as sensibility is "the very atmosphere of the mind"².

James is the novelist "on whom nothing is lost"³ and therefore, although the novel lacks plot, it is rich in impressions. To follow Strether's impressions from the first hours of his arrival in France to the biggest discoveries and lessons of his life is the most engaging and pleasant experience. The following is an example of Strether's first impressions of Paris:

In the Luxembourg Gardens he pulled up; here at last he found his nook, and here, on a penny chair from which terraces, alleys, vistas, fountains, little trees in green tubs, little women in white caps and shrill little girls at play all sunnily "composed" together, he passed an hour in which the cup of his impressions seemed truly to overflow.⁴

Strether's impressions about the city of Paris are overwhelming. Actually, it is by means of impressions that Strether perceives and understands the places he sees, the time he spends, and the people he encounters. Henry James generously described his character's feelings, emotions and associations, to help the reader understand how Strether developed and transformed and why it was needed for. Strether formed his impressions and thus shaped his opinion about all the characters in the novel. To begin with the first one, it is Maria Gostrey who hurried to make an impression on "our friend" and she affected Strether as "more thoroughly civilized". Moreover, he observed an almost fraternal similarity

¹ W. James, *The Principles of Psychology*. Vol. 2. [online] London: Macmillan, 2008, p. 77. available

from <<https://archive.org/details/principlesofpsyc02jameuoft>>

² Ibidem. Edel, L. 1994, p. 50-52

³ H. James, 'The Ambassadors'. Oxford: Oxford University Press, 1998, p. 53

⁴ Ibidem. James, H. p. 56

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

between her appearance and his. As a *ficelle* character, Maria is of real help for Lambert Strether, and for the readers as well. She is the one to recommend to Strether not to let his guard down with Chad. She knows what effect the Chad Newsome's new look has upon Lambert, but clever Maria Gostrey advises him well: "Don't make your mind. There are all sorts of things. You haven't seen him all". Strether seems to follow his friend's advice. Nevertheless, the appearance of Madame de Vionnet's character ruins it all: "confronted with Madame de Vionnet, he felt the simplicity of his original impression of Miss Gostrey"¹. His impressions of Marie de Vionnet are a thousand times stronger; these impressions about her seem to alter Strether's behaviour throughout the novel.

Another *ficelle* character, delicately introduced by Henry James, is Strether's American friend and companion, Waymarsh. Unlike Maria Gostrey, who tactfully retreats from the view when she discovers the name of Chad's woman, Waymarsh, on the other hand, decides to act. He writes to Mrs. Newsome that the situation is under control with Strether and Chad and she, subsequently, sends another group of ambassadors (Sarah, Jim, Mamie) to Paris. Strether's impressions about Waymarsh are relatively positive; besides, due to his relation with Waymarsh Strether advances in his ability to perceive people and life, and his capacity to listen to his perceptions. The excerpt below is taken from Chapter 10, where Waymarsh comes to Strether to announce their planned departure for Switzerland and Sarah's willingness to speak to Lambert:

He had known this morning that something was about to happen – known it, in a moment, by Waymarsh's manner when Waymarsh appeared before him during his brief consumption of coffee and a roll in the small slippery *salle-a-manger* so associated with rich rumination. Strether had taken there of late various lonely and absent-minded meals; he communed there, even at the end of June, with a suspected chill, the air of old shivers mixed with old savours, the air in which so many of his impressions had perversely matured².

Although Waymarsh is not a true friend to Lambert Strether, he does, however, impact the portrayal of Strether's character. They both come to Europe from America, but unlike Strether, Waymarsh is impressed with neither Paris nor the pleasures and joy it offers. Strether, on the contrary, is charmed by the people and the sites of Paris: "Was it at all possible for instance to like Paris enough without liking it too much?"³.

The most important, in terms of impressions, is Strether's first unexpected meeting with Chad Newsome in the theatre; the impression of Chad's marvellous transformation has been so strong and bewildering that its impact is discernible for

¹ H. James, 'The Ambassadors'. Oxford: Oxford University Press, 1998, p. 6-178

² Op. cit. p. 335

³ Op. cit. p. 63

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

almost twenty pages. Chad's alteration, "a miracle almost monstrous"¹, has affected Strether's perceptions of other details and time: "the note had been so strongly struck during that first half-hour that everything happening since was comparatively a minor development"; the perception of Chad's image has been "one of the sensations that count in life"². One can notice how slowly, under the weight of impression, that 'half-hour' has been passing for Strether:

It was truly the life of high pressure that Strether had seemed to feel himself lead while he sat there, close to Chad, during the long tension of the act. He was in presence of a fact that occupied his whole mind, that occupied for the half-hour his senses themselves all together³.

During this short time span Strether reflects on many things, all related to Chad's appearance: his manners, his transformation and the question what made him to change in such a radical way. It appears that the image of the young man invites associations of an artistic character, because the way Strether has been seeing Chad resembles a finite product of a work of art. The hand of an unknown master has "cleared his eyes and settled his colour and polished his fine square teeth—the main ornament of his face"; moreover, it has "given him a form and a surface, almost a design, it [has] toned his voice, established his accent, encouraged his smile to more play and his other motions to less"⁴.

One place which has helped to strengthen the positive impression about Chad and has also had an enormous impact on Strether's perception of Europe and of the Parisian life in general is the splendid house of the Italian sculptor, Gloriani:

The place itself was a great impression – a small pavilion, clear-faced and sequestered, an effect of polished parquet, of fine white panel and spare sallow gilt, of decoration delicate and rare, in the heart of the Faubourg Saint-Germain and on the edge of a cluster of gardens attached to old noble houses. Far back from streets and unsuspected by crowds, reached by a long passage and a quiet court, it was as striking to the unprepared mind, he immediately saw, as a treasure dug up; giving him too, more than anything yet, the note of the range of the immeasurable town and sweeping away, as by a last brave brush, his usual landmarks and terms. [...] Chad's host presently met them while the tall bird-haunted trees, all of a twitter with the spring and the weather, and the high party-walls, on the other side of which grave hotels stood off for privacy, spoke of survival, transmission, association, a strong indifferent persistent orders.

Here, at Gloriani's house, Chad introduces Marie de Vionnet and her daughter to Strether; it has been under this delightful impression, received from the view of the

¹ Op. cit. p. 118

² Op. cit. p. 95

³ Op. cit. p. 96

⁴ Op. cit. p. 107

⁵ Op. cit. p. 136-137

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

house and the great people that gathered in it, that Strether has met the very woman. It appears that James has purposefully selected the setting for the significant encounter. There are some similarities between William's theory of Sensations and Perceptions and Henry James's depiction of these concepts in his novel.

Firstly, both in psychological theory and in the novel the interrelation of sensations, associations and impressions is stressed. The first impressions of Madame de Vionnet that have mostly affected Strether are due to her youthful and graceful appearance which demanded a respectful attitude. He notices her charismatic style and her charming manner of walking and speaking. His impression of her immediately carries him back to the women at home. As William James writes, perception "differs from sensation by the consciousness of farther facts associated with the object of the sensation"¹. It appears that Henry James is recreating the processes that occurs in the mind: Strether sees the woman, and naturally enough, the object of his sensation triggers some associations in order to form a concrete picture in the mind. He compares Madame de Vionnet with his friends at Woollett and thinks that she differs "superficially speaking, from Mrs. Newsome or even from Mrs. Pocock. She was ever so much younger than the one and not so young as the other"². In William James's theory of perceptions, he mentions that one receives "accurate information [...] by associations merely"; all this, in his opinion, forms one's content of perception³. Strether's perceptions of Madame de Vionnet are as they are because he ingathered the impressions and the associations related with her and filled his mind with the general result of all. The result is quite agreeable; the associations and impressions related with Marie de Vionnet are "tremendous" and of "warm splendour"⁴.

Secondly Strether's initial goal is to reveal the identity of the woman that has been holding Chad in Paris for so long and to return him home; then, under the influence of Marie de Vionnet's charm, Strether not only abandons his duty, but helps her and Chad to stay in the disreputable relationship. Because of Strether's feelings towards Marie de Vionnet, his perception of her and all that concerns this woman is, consequently, distorted. According to psychological observations, "the object of passion makes us deaf to all but itself"⁵. Everything she does and says, a critical reader can objectively understand and analyse. But for Strether, Marie becomes, if speaking in William James's terms, the object of passion, an ideal and wonderful woman, and therefore, it can be said that Lambert perceives an absolute reality, while the critical reader, or an outsider like Sarah Pocock, perceives the practical reality, that is, the situation as it is.

¹ Ibidem. James, W. 2006, p. 78

² Ibidem. James, H. 1998, p. 149

³ Ibidem. James, W. 2008, p. 78

⁴ Ibidem. James, H. 1998, p. 165-192

⁵ Ibidem. James, W. 2008, p. 310

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

Finally, the same idea about the character of sensations is emphasised by both brothers: they both consider that sensitivity implies heterogeneity that can lead to a state of tumult. William James considers that the multifariousness “of the Object is due to Sensibility, which *per se* is chaotic”¹; besides, he writes that “the content of our perceptions” is the sum of the “sensational and reproductive brain-processes”². Strether’s impressions about Marie de Vionnet are indeed various; moreover, they are constantly under the modification mode. This proves the constant change and continuity of thought which, in Strether’s case, gives him ceaseless food for reflexion. The thought of Madame de Vionnet constantly bothers Strether; he is rather circumspect before meeting her, then he likes and admires her but does not know what to do with this feeling, and finally, he is perplexed and confused because “his last impression [is] more and more so mixed a one”³. The point is that from the thick yarn of impressions and associations, one has to spin the right thread of thoughts. Lambert Strether has made the right choice; he has listened to his heart and not to the voice of others.

It is worth mentioning that Henry James used the words sensation, perception and impression 110 times throughout the novel, all to succeed in achieving his conscious moral purpose, that is, to tell a story of a man’s “intimate adventure”. James reveals about his intentions in the preface to *The Ambassadors*, which, although written much later, underlines Strether’s sensibility; James admits that Strether’s sense of things, “and Strether’s only”, is what has helped him to create the novel in such a way that to arrive at a “large unity”⁴.

Conclusions

Throughout his novels, James’s use of impressions, sensations and perceptions makes it possible to offer the reader a subliminal insight into the consciousness of his characters. In addition, both novels exhibit a wide use of mental verbs like *feel, know, see, affect, impress, perceive, seem* in order to express the characters’ emotions and perceptions in written form.

What Maisie Knew is a novel which can offer plenty of examples of sensations and perceptions of a little girl which help her to perceive the outer world. Maisie’s perceptions of a child allow her to openly meet new people and judge them according to her own impressions. Furthermore, the results of this research indicate that throughout this novel Henry James remained loyal to his choice of point of view and that the entire novel shows the story only through Maisie’s perspective. This makes the reading of the novel both provocative and confusing at the same time. Uncomplicated things are told from a child’s point of view in James’s complicated manner. A simple case of divorce and adultery is perceived very differently by adults and by the child. In one case (parents), it is a

¹ Ibidem. James, W. 2006 p. 362

² Ibidem. James, W. 2008, p. 79

³ Ibidem. James, H. 1998, p. 407

⁴ Ibidem. James, H. 1998

situation which is easily overpassed and forgotten, in the other (child), it is felt more deeply and has a great impact on the formation of Maisie's experience and further perception of the world. Finally, thanks to her own perceptions and impressions, Maisie learns to perceive the world and the people around her, so as to arrive at correct conclusions and make reasonable decisions in life.

In the novel *The Ambassadors* the centre of consciousness is an adult, Lambert Strether, consequently the person, who also learn the meaning of life through his subjective experience. In conclusion, *The Ambassadors* proves to be a novel of personal insight into Lambert Strether's consciousness, with numerous examples of sensations and perceptions. It appears that the plot of *The Ambassadors*, in James's terms, is constructed on Lambert's personal impression of life.

THE COMMUNICATIVE APPROACH IN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE: THE CASE OF MOLDOVAN SCHOOLS

ABORDAREA COMUNICATIVĂ ÎN PREDAREA LIMBII ENGLEZE ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT DIN REPUBLICA MOLDOVA

Nadejda MATOȘINA, asist. univ.,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul,
Catedra Limbi și Literaturi
matoshinan@gmail.com

Abstract: *The ever-increasing need for a high-level mastering of the English language in the constantly developing society made us revise the teaching methods. Thus, the methodology of teaching languages has changed from the traditional (Grammar Translation Method) to the modern one (Communicative Approach, Task-based Language Learning.)*

The present article focuses on the application of the communicative approach in the teaching of the English language in Moldovan educational institutions. The experiment is based on the comparative usefulness of the Grammar Translation Method (GTM) and Communicative Language teaching (CLT).

Keywords: *communicative approach, grammar-translation method, language teaching, receptive/ productive skills.*

Abstract: *Necesitatea de a cunoaște limba engleză la un nivel înalt, în societatea care se află într-o dezvoltare continuă, ne-a făcut să revizuiim metodele*

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

de predare a unei limbi străine. Astfel, au avut loc schimbări majore în metodologia predării limbilor străine, și anume, a avut loc trecerea de la metoda tradițională (metoda de traducere gramaticală) la cea modernă (abordarea comunicativă).

Prezentul articol se axează pe aplicarea abordării comunicative în predarea limbii engleze în instituțiile de învățământ din Republica Moldova. Experimentul se bazează pe utilitatea comparativă a metodei de traducere gramaticală și a predării limbii engleze în baza metodei comunicative.

***Cuvinte cheie:** abordare comunicativă, metoda de traducere-gramaticală, predarea limbilor, abilități receptiv/productive.*

I. Introduction

The significance of English in today's world is so great that it is neither a privilege nor a luxury. Now, possessing good communicative skills in English is a basic necessity for every educated person, as it is the key to lifelong self-education and self-improvement. Good English skills, in the XXI-st century, is like a window into the new world of opportunities for your career. This language of international communication gives you numerous brilliant possibilities to achieve your goals quicker and in a more efficiently.

As a result, of such an enormous demand for efficient language learning, there were introduced new methods, techniques, and approaches to teaching English as a foreign language.

The ever-growing need for good communication skills in English has created a huge demand for English teaching around the world, as millions of people today want to improve their command of English or ensure that their children achieve a good command of English... The worldwide demand for English has created an enormous demand for quality language teaching and language teaching materials and resources¹.

The above-mentioned conditions have increased the responsibility of the ESL teachers. Thus, the process of transition from the Grammar Translation Method (GTM), which was the predominant one in the Republic of Moldova in the Soviet and Post-Soviet periods, to Communicative Language Learning (CLL) faced a big number of challenges and difficulties. The main goal of the present research is to examine the effectiveness of the CLL implementation in the educational institutions of the Republic of Moldova.

Even if the efficiency of the communicative approach in language learning is obvious almost to everyone who is implied in the process of teaching the English language in Moldova, the process of transition needs time, resources, and constant improvement. It follows that the Moldovan educational institutions are in the

¹ Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*, New York: Cambridge University Press, p.5

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

process of transition from GTM in English language learning to CLL. However, it seems that the process of transition unfolds slower in public educational institutions than in the private ones. Therefore, the activity of the private English language learning institutions is based on a communicative approach and proves to be more productive than its predecessor GTM.

II. Literature Review

In the last few decades, communicative linguistics became extremely popular, and the main features of this are defined as follows:

- communicative process, as a special kind of human activity, aimed at establishing and maintaining communication among people, where two interacting components can be identified - linguistic and social;
- the use of language takes place within the context of communication and influence the communication strategy of the participants;
- a communicative unit is considered to be a speech act (words, word combinations, sentences);
- the intention to communicate predetermines the appearance of a speech act which is influenced by the participants' knowledge, the purpose of the communication, the subject, the conditions, etc.

Communicative linguistics influenced to a great extent the process of foreign language teaching, emphasizing problem-based learning, the development and introduction of communicative exercises, role-play, etc. Thus, the language is no longer presented as an individual speech activity, but as a tool, a means of general activity. As A. A. Leontiev noted, a speech act is included in a non-communicative activity¹. This level of speech mastering is called communicative behavior. This function of speech activity does not have its own autonomous purpose (language learning, etc.), but is specifically designed for extra speech tasks.

The Communicative approach to EFL teaching is mainly based on the development of the communicative competence making communication meaningful and useful within a class². The focus of the lesson is communication incorporated in many forms of interaction: students- teacher (Ss-T), students – students (Ss-Ss).

Jeremy Harmer's idea about communicative aspects in ESL teaching confirms that CLT is concentrated on desire to communicate where content matters, not the form³. Another important element of CLT is communicative purpose which must be introduced at the initial stage, in order to demonstrate the

¹ Леонтьев, А.А. (2006) Слово в речевой деятельности: Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности, М.: Наука

² Richards, J. C., Schmidt, R. (2002) Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics, Malaysia, Longman, p. 90

³ Harmer, J. (2000) The Practice of English language teaching, Longman, Malaysia.

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

necessity of a speech act occurrence. Moreover, Harmer indicates the restriction of teacher's intervention in a student's speech in order to stimulate student's confidence and enhance the speaking skills.

Finocchiaro and Brumfit (1983) contrasted Audio-Lingual Method of EFL teaching to the Communicative Approach and realized that a foreign language is learned through trials and errors, and the teacher's role is not to control, but to motivate students¹.

A great number of theoretical investigations demonstrated the effectiveness of the Communicative Approach in EFL teaching. Even if there might appear some difficulties with elementary level students, because of lack of vocabulary, the CLT proves to be feasible in practical application.

III. Research Methodology

The *objective* of the present investigation is to identify the feasibility of the Communicative Approach in EFL teaching and to contrast it with the traditional Grammar-Translation method. The research is realized from the teacher's perspective.

Contributors- two educational institutions (public and private) from the Republic of Moldova, where English is taught as a second language. The average age of the participants is between 11-14; level of English – elementary (A2), which follows from the initial evaluation.

The national curriculum² was used as a *research instrument* to make the experiment possible in public school. The syllabus was adapted to the same level and included identical topics.

The *duration* of the experiment was of seven weeks. The students of the same level were taught English using two different approaches, as it follows: public school – Grammar Translation Method, private school – Communicative Approach. The students were tested at the beginning of the experiment and at the end of it, to trace the feasibility of the teaching methods.

IV. Experimental Study Results

The experiment took place during the spring semester in Moldovan schools and the results were systematically analyzed as is demonstrated in the following chart:

<i>Assessment criteria</i>	<i>Grammar-Translation Method</i>	<i>Communicative Approach</i>
----------------------------	-----------------------------------	-------------------------------

¹ Richards, J.K., Rodgers, T.S. (1986) Approaches and Methods in Language Teaching, Cambridge University Press p. 67

² Curriculum național. Limba străină pentru clasele V-IX (aprobat prin ordinul nr. 906 din 17.07.2019);

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

Students' motivation	high, students are enough motivated and interested in language learning	The students demonstrate a high level of interest and demonstration because every lesson is based on a problem which they have to solve
Interaction patterns	more Teacher – Students, the teacher tends to explain the theoretical part of the topic	more Students- Students, the teacher elicits the rule from the students, provoking them to solve an issue
Development of receptive and productive skills	the focus is on reading and writing	the focus is on speaking and listening
Teacher's intervention	the teacher intervenes every time the student commits a mistake, the focus is on the correct usage of the language, form	The teacher doesn't interrupt students to correct the mistakes, the emphasis is on the language use, meaning
Teacher talking time	Increased, the teacher explains to the students	remarkably reduced, the teacher elicits from the students
Teacher's preparation time	less preparation time is needed, because separate sentences might be used without any overall context	more preparation time is needed because all the activities must have a communicative purpose
Necessary equipment	less equipment is needed, the lesson is mostly based on the textbook	more equipment is needed, to practice receptive and productive skills

Table 1. Comparative analysis of GTM and CA application

The experiment was ended by a final assessment of skills acquired by the students in seven weeks. The results are the following:

<i>Types of skills</i>	<i>Acquired skills</i>	<i>Grammar-Translation Method</i>	<i>Communicative Approach</i>
Receptive	Reading	29%	20%

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

	Listening	27%	27%
Productive	Speaking	14%	32%
	Writing	30%	21%

Table 2. *The Assessment of Acquired Skills*

V. Conclusion

The results are evident from the information gathered during the experiment and presented above. It might be stated that the communicative approach has proved its feasibility, as students show a higher rate of acquired skills in comparison with GTM, where lack of speaking ability is pretty visible. The results do not negate the efficiency of the Grammar-Translation Method in EFL teaching. However, they demonstrate that students' needs had changed and GTM doesn't meet them.

The conclusion is that constantly changing society needs a change in the educational system as well. The educational system in the Republic of Moldova proved to be more conservative towards the changes in teaching methods, changes are happening at a very slow pace.

The communicative approach is the best option for the students who want to learn English for real communication or life in an English-speaking country. It greatly improves their listening comprehension and allows them to watch movies, TV shows, videos in English and understand them. They can enrich the vocabulary and read the blogs, articles, books, magazines that interest them, naturally and without unnecessary memorization.

This method is intended to overcome the communication barrier. It is aimed at developing not only linguistic competence but also creativity and a common outlook among students. The language is closely related to the cultural specificities of the country, so language learning necessarily includes the cultural component.

The communicative method assumes maximum immersion of the pupil in the language process, which is achieved by reducing the use of the native language to a minimum. The main purpose of this technique is to teach a student to speak a language first and then to think in it.

VICTORIAN CHILDREN: EXPECTATIONS AND ACTUAL EXPERIENCES

COPIII VICTORIENI: AȘTEPTĂRI ȘI EXPERIENȚE REALE

Alina PINTILII, dr., conf. univ.,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul,
Catedra Limbi și Literaturi
pintilii.alina@usch.md

Abstract: *The major aim of this article is to reconstruct and compare the idealised and socio-historical images of Victorian children in order to find out how different they are and to subvert the stereotypes revolving around Victorian daughters and sons. The research is based on an extensive range of socio-historical sources, which provide valuable insight into the expectations of the domestic ideology, as well as class-specific expectations, for Victorian children and describe to a certain degree their actual experiences related to their family roles and relationships with their parents. Some of the most important findings to emerge from the study undertaken are that the idealised expectations for daughters were higher and stricter than those for sons and that the gap between the ideal and reality is wider in the case of daughters. Accordingly, Victorian girls did not fit into the angelic stereotype ascribed them. As regarding the stereotypes of parent-child relationships, the research indicates that, although in many cases they were justified, children’s relationships with their parents varied depending on numerous factors, thus proving that these relationships cannot be encompassed by any stereotypical image.*

Key words: *Victorian children, parent-child relationship, idealised expectation, actual experience, stereotype*

Rezumat: *Scopul principal al acestui articol este de a reconstrui imaginea idealizată și cea socio-istorică ale copiilor victorienii și de a le compara pentru a afla cât de diferite sunt, precum și pentru a răsturna stereotipurile ce gravitează în jurul fiicelor și fiilor din perioada victoriană. Cercetarea se bazează pe o gamă largă de surse socio-istorice, care oferă o cunoaștere valoroasă cu privire la așteptările ideologiei domestice, precum și la cele specifice diferitor clase sociale referitoare la copiii victorienii și descrie într-o oarecare măsură experiențele lor reale legate de rolurile lor familiale și de relațiile lor cu părinții. Unele din cele mai importante constatări reieșite în urma studiului întreprins sunt că așteptările idealizate față de fiici erau mai înalte și mai stricte decât cele față de fii și că decalajul dintre ideal și realitate este mai mare în cazul fiicelor. Prin urmare, fetele victoriene nu se potriveau stereotipului angelic atașat lor. În ceea ce privește stereotipurile ce țin de relațiile părinți-copii, cercetarea indică că, în ciuda faptului că în multe cazuri*

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

aceste stereotipuri erau justificate, relațiile copiilor cu părinții lor variau în dependență de numeroși factori, demonstrând astfel că ele nu pot fi cuprinse de nici o imagine stereotipică.

Cuvinte cheie: *copii victorieni, relație părinte-copil, așteptări idealizate, experiență reală, stereotip*

Victorian domesticity placed utmost importance on men's and women's roles as parents. Nonetheless, as the idea of parent implies the idea of child, it established not only the standards of proper maternal and paternal behaviour, but also the contours of acceptable conduct for children. In an ideal Victorian family, children were obedient, submissive and dutiful¹. Despite these common traits, boys and girls were expected to display distinctive types of behaviour and therefore they were brought up differently. From an early age, they were trained for adulthood when their roles and statuses would diverge considerably. While boys were supposed to become like their fathers, that is, to take on the roles of breadwinner and patriarch and to be 'manly', girls were instructed to be good wives for their future husbands and excellent mothers for their future children². Although parents of all classes prepared their sons and daughters to perform the same gender roles, their expectations for their children varied from one social level to another. In this context, the present article is designed to provide a brief account of what the duties assigned to boys and girls from different social classes were and how they determined the closeness of parent-child relationships. Moreover, it will deal not only with ideals, but, as far as available evidence allows, with reality as well, in order to offer a little insight into the actual childhood³ of Victorian offspring and to dismantle the few stereotypes governing children's roles and their relationships with parents.

Victorian daughters

As bourgeois families approximated the domestic ideal more closely than families from the lower and higher classes, it was among them that idealised expectations for children were imposed more vigorously. The education of both sons and daughters was important, but, because girls were mainly connected with

¹ Frost, G. S. *Victorian Childhoods*. USA: Greenwood Publishing Group, 2009, pp. 11, 23.

² Nelson, C. *Family Ties in Victorian England*. London: Praeger, 2007, pp. 67-68, 87-90; McDermid, J. *The Schooling of Girls in Britain and Ireland, 1800-1900*. New York and Oxon: Routledge, 2012, pp. 69; Shoemaker, R. B. *Gender in English Society, 1650-1850: The Emergence of Separate Spheres?* New York and London: Routledge, 2013, pp. 129, 134-135.

³ The term 'childhood' was defined differently in the nineteenth century as compared to the present day, indicating the time period from birth to the age of 18 to 21 (McDowell, K. *The Cultural Origins of Youth Services Librarianship, 1876-1900*. Unpublished dissertation. Illinois: University of Illinois at Urbana-Champaign, 2007, pp. 17). This broader meaning is still preserved in the United Nations' definition of the term (Horschelmann, K., and van Blerk, L. *Children, Youth and the City*. Oxon: Routledge, 2012, pp. 14).

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

the home, Victorian domesticity laid more emphasis upon their instruction and placed higher and stricter expectations on them than on their brothers, the “idealised view of the daughter’s role [being one of its] crucial feature[s]”¹. Considering that the major aim of the ideal Victorian girl was to become the perfect wife and mother, her image was very similar to that of the ideal woman as the Angel in the House². Moreover, it has been argued that girls better fit the angelic ideal than adult women, for the reason that they could be moral paragons of virtue “in a way that even their mothers could not”³. For instance, feminine purity – one of the salient characteristics of the ideal woman – implied asexuality and therefore it could not actually be ascribed to married women who were sexually knowledgeable⁴. In her book, *The Victorian Girl and the Feminine Ideal*, Deborah Gorham declares that there were also other contradictions related to the Victorian ideal of womanhood and maintains that the greater part of them would have disappeared if at its core had resided the daughter’s femininity rather than that of the mother, because “[u]nlike an adult woman, a girl could be perceived as a wholly unambiguous model of feminine dependence, childlike simplicity and sexual purity”⁵. Therefore, the representation of the ideal girl was powerful and persistent, and under its influence middle-class parents were compelled to use a particular set of educational methods that aimed at the realisation of this ideal in actual life.

In order to be kept innocent and sexually ignorant, **middle-class** daughters were confined to domesticity. They were expected to stay at home and to be educated by their mothers or by governesses, if they were from the most affluent middle-class families, being thus sheltered from the morally corrupting public sphere⁶. However, even under these circumstances, their innocence could be threatened and, in order to prevent this, parents tightly controlled them, vetting their reading and observing their social meetings⁷. Accordingly, middle-class girls had little independence and freedom of action, although they had plenty of leisure times. They were not supposed to do household chores, which were undertaken by servants⁹, but they were not condemned to idleness. Instead, an ideal Victorian

¹ Gorham, D. *The Victorian Girl and the Feminine Ideal*. London and New York: Routledge, 2013, pp. 6.

² Gorham, D. *The Victorian Girl and the Feminine Ideal*. London and New York: Routledge, 2013, pp. 101-102.

³ Nelson, C. *Family Ties in Victorian England*. London: Praeger, 2007, pp. 85.

⁴ Ibidem.

⁵ Gorham, D. *The Victorian Girl and the Feminine Ideal*. London and New York: Routledge, 2013, pp. 7.

⁶ Ibidem, pp. 11, 20; Steinbach, S. *Understanding the Victorians: Politics, Culture, and Society in Nineteenth-Century Britain*. London and New York: Routledge, 2012, pp. 142.

⁷ Nelson, C. *Family Ties in Victorian England*. London: Praeger, 2007, pp. 86.

⁸ Frost, G. S. *Victorian Childhoods*. USA: Greenwood Publishing Group, 2009, pp. 33.

⁹ Burnett, J. (ed.) *Destiny Obscure. Autobiographies of Childhood, Education and Family from the 1820s to the 1920s*. London and New York: Routledge, 1994, pp. 225.

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

daughter was the one that had a meaningful unremunerated occupation (e.g. embroidery) and that developed accomplishments, such as playing the piano¹, which “illustrated their grace and their family’s gentility”². Well-educated for a proper lady, skilled in the social graces and intimately familiar with the domestic ideal, the middle-class girl was able to perform her future roles of wife and mother, being thus a good marriage prospect³. But she was expected to undertake these roles even before getting married by acting as “a deputy ‘wife’ to her father and deputy ‘mother’ to her younger siblings”⁴. In this regard, Deborah Gorham affirms that the Victorian notion of the ideal daughter was closely related to the girl’s relationship to the rest of the family members, especially to the male ones: “It is through the role of father’s daughters and brother’s sister that the Victorian idealisation of girlhood was most fully expressed”⁵. Nevertheless, the daughter-mother relationship was also important, as the main teacher of a middle-class girl was her own mother. Hence, the daughter was assigned responsibilities towards both parents, in particular the duties of entertaining them and providing them with companionship until or unless she married⁶. Such were the Victorian expectations for the ideal bourgeois daughter, which were increasingly held as the century drew to a close by the upper and lower classes. Even earlier in the period, the domestic ideal for girls was admired by many working-class families for whom its attainment was impossible⁷, a detail which indicates that it was a powerful and pervasive stereotype. Despite its popularity, however, the angelic stereotype was not justified even with regard to middle-class girls, who had to face various conflicts caused by the discrepancy between their idealised roles and the realities they lived in.

The nineteenth-century bourgeois daughters did not fit Victorian conventions of girlhood in many ways. Firstly, not all of them received their education at home. Although in the early and mid-Victorian years, the bulk of middle-class girls were educated by their mothers, the cases of daughters who attended school were not infrequently encountered. Parents sent their girls (especially eldest daughters) to school at age nine or ten in order for them to be able to instruct their younger siblings when they returned home after a few years. The number of girls who went to day or boarding schools was greater among the

¹ Nelson, C. *Family Ties in Victorian England*. London: Praeger, 2007, pp. 82-85.

² Lustig, J. ‘The Piano’s Progress: The Piano in Play in the Victorian Novel’. in *The Idea of Music in Victorian Fiction*. ed. by Fuller, S. and Losseff, N. Oxon and New York: Routledge, 83-104, 2016, pp. 85.

³ McDermid, J. *The Schooling of Girls in Britain and Ireland, 1800-1900*. New York and Oxon: Routledge, 2012, pp. 69.

⁴ Nelson, C. *Family Ties in Victorian England*. London: Praeger, 2007, pp. 87.

⁵ Gorham, D. *The Victorian Girl and the Feminine Ideal*. London and New York: Routledge, 2013, pp. 38.

⁶ Nelson, C. *Family Ties in Victorian England*. London: Praeger, 2007, pp. 84, 87.

⁷ Alexander, L. M. ‘Loss of the Domestic Idyll: Slop Workers in the Victorian Fiction’, in *Keeping the Victorian House: A Collection of Essays*. ed. by Dickerson, V. D. London and New York: Routledge, 2016, pp. 291-312.

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

not-so-affluent middle-class families who could not afford a governess, but it progressively increased among all social classes later in the century¹. Secondly, parents' deaths or a family's economic necessity compelled many middle-class daughters to leave home for work, thus stepping out of the sheltered private sphere for a short time, if they subsequently married, or for their entire life, in the opposite case². However, not only paid work was incompatible with the gentility expected of the ideal Victorian girl but domestic physical work as well³. There were bourgeois daughters who helped their mothers in duties related to household chores, which they were not conventionally supposed to perform⁴. Although the conflict between the requirement of being genteel and the need to do chores was experienced by girls of all middle classes, it troubled upper-middle-class girls more than their lower-middle-class counterparts, because the former, in their desire to imitate the elite, were much more concerned with their genteel status. Thirdly, middle-class girls could easily fail to be ladylike and feminine, as they were deemed boisterous and tomboyish merely if they displayed their emotions (even the positive ones) too openly or if they played too physically. There is no evidence that many nineteenth-century girls did not behave as they were expected to, but bourgeois parents' concern about their daughters' behaviour noticed by many scholars is a good indicator that hoydenish girls did exist among the middle classes.

Notwithstanding that many middle-class daughters did not meet the standards of the domestic ideal, most of them were obedient to their parents and fulfilled the roles ascribed to them as far as their family circumstances allowed, thus maintaining good relationships with their parents, in particular with their mothers. Undoubtedly, conflicts and tensions between bourgeois girls and their

¹ Burnett, J. (ed.) *Destiny Obscure. Autobiographies of Childhood, Education and Family from the 1820s to the 1920s*. London and New York: Routledge, 1994, pp. 238; Mitchell, S. *Daily Life in Victorian England*. London: Greenwood Press, 2009, pp. 185; Steinbach, S. *Understanding the Victorians: Politics, Culture, and Society in Nineteenth-Century Britain*. London and New York: Routledge, 2012, pp. 142; Gorham, D. *The Victorian Girl and the Feminine Ideal*. London and New York: Routledge, 2013, pp. 20.

² Frost, G. S. *Victorian Childhoods*. USA: Greenwood Publishing Group, 2009, pp. 31; Gorham, D. *The Victorian Girl and the Feminine Ideal*. London and New York: Routledge, 2013, pp. 11; Shoemaker, R. B. *Gender in English Society, 1650-1850: The Emergence of Separate Spheres?* New York and London: Routledge, 2013, pp. 134.

³ Mitchell 1995 in Jordan, E. *The Women's Movement and Women's Employment in Nineteenth Century Britain*. London: Routledge, 1999, pp. 84.

⁴ Nelson, C. *Family Ties in Victorian England*. London: Praeger, 2007, pp. 82; Gorham, D. *The Victorian Girl and the Feminine Ideal*. London and New York: Routledge, 2013, pp. 11.

⁵ Frost, G. S. *Victorian Childhoods*. USA: Greenwood Publishing Group, 2009, pp. 28; Steinbach, S. *Understanding the Victorians: Politics, Culture, and Society in Nineteenth-Century Britain*. London and New York: Routledge, 2012, pp. 141; Shoemaker, R. B. *Gender in English Society, 1650-1850: The Emergence of Separate Spheres?* New York and London: Routledge, 2013, pp. 131; Gheorghiu, O. *From 19th Century Femininity in Literature to 20th Century Feminism on Film: Discourse Translation and Adaptation*. Hamburg: Anchor Academic Publishing, 2015, pp. 92.

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

parents were not unknown, but they were the exception rather than the rule. Middle-class daughters, like their brothers, were generally dutiful to both parents, but they developed more intense relationships with their mothers than with their fathers and there were two major reasons for this. The first reason was that mothers and daughters stayed at home, interacting with each other more frequently and more closely than with male members of their families. The second one resided in the fact that girls received most of their education from their mothers, being encouraged to follow the maternal example in order to prepare themselves for womanhood. Based on these particularities, daughters had less in common with their fathers, who in turns were less involved in their girls' education and lives than in the instruction and career prospects of their sons. Such were the Victorian social conventions and stereotypes of parent-child relationships, and, although there were actual examples contradicting them, it seems that they were justified in most cases. Nonetheless, these conventions were not applied with regard to young children, because the educational differences were less prominent in early childhood, when both middle-class daughters and sons enjoyed much attention from their parents, especially from their mothers¹.

Unlike middle-class girls, **upper-class** girls spent less time with their remote parents, whose concerns were generally not child-dominated, but despite this, they loved and worshipped their parents, in particular their mothers². Undoubtedly, the delegation of child-rearing to a great parade of nursemaids, nannies, governesses and tutors separated children from parents and prevented the development of close relationships between them before they were grown³. Nevertheless, as previously mentioned, there was a shift in parental attitude towards children in the late nineteenth century and many affluent parents became actively involved with their offspring. Good relations between daughters and their parents were not unknown even in early or mid-Victorian periods. Investigating the early nineteenth-century memoirs of wealthy men, David Roberts noticed that daughters appeared to be “a special delight” to their fathers because they were pleasant, gentle, loving and completely submissive⁴. They were highly praised for

¹ Nelson, C. *Invisible Men*. Georgia: University of Georgia Press, 1995, pp. 52; Nelson, C. *Family Ties in Victorian England*. London: Praeger, 2007, pp. 86; Frost, G. S. *Victorian Childhoods*. USA: Greenwood Publishing Group, 2009, pp. 23-24, 32; Shoemaker, R. B. *Gender in English Society, 1650-1850: The Emergence of Separate Spheres?* New York and London: Routledge, 2013, pp. 132-133.

² Frost, G. S. *Victorian Childhoods*. USA: Greenwood Publishing Group, 2009, pp. 24; Gathrone-Hardy, J. *The Rise and the Fall of the British Nanny* [Kindle edition]. Faber & Faber, 2014.

³ Burnett, J. (ed.) *Destiny Obscure. Autobiographies of Childhood, Education and Family from the 1820s to the 1920s*. London and New York: Routledge, 1994, pp. 38; Frost, G. S. *Victorian Childhoods*. USA: Greenwood Publishing Group, 2009, pp. 23, 32; Mitchell, S. *Daily Life in Victorian England*. London: Greenwood Press, 2009, pp. 150.

⁴ Roberts, D. ‘The Paterfamilias of the Victorian Governing Classes’. in *The Victorian Family: Structures and Stresses*. ed. by Wohl, A. S. London and New York: Routledge, 59-81, 1978/2016, pp. 63-64.

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

fulfilling the expected roles within the family, such as those of companion and entertainer for their parents, which Victorian society ascribed to the ideal bourgeois girl.

In fact, the idealised expectations for middle- and upper-class daughters were very similar, and even though their translation into practice was almost the same, it still differed slightly between these two classes, on account of their particular class-bound domestic customs. The resemblance is explained by both the bourgeois imitation of the nobility and the great influence of the middle-class Victorian domestic ideal on upper-class families¹. Although the ideal upper-class girl, like her middle-class equivalent, was supposed to stay at home and to be instructed to be a humble and obedient daughter and to become a proper lady, she was not expected to embody the perfect wife and mother, as it was defined by Victorian domesticity. Instead, her major aim was to marry conveniently. Therefore, the emphasis of her education was placed more on the acquirement of gentility and submissiveness, necessary to attract a suitable husband and to perform her responsibilities towards the tenants and servants of her future estate, than on preparation for being an exemplary mother and a paragon of morality². Thus, affluent girls were encouraged to be like their mothers, interested in various social activities and in their family's status and reputation rather than in children's upbringing³, and not to fully follow the angelic model of womanhood. In other respects, however, the requirements of Victorian domestic ideology for daughters were probably more successfully satisfied by noble girls, as the difference between the ideal and the real was less prominent here than in other classes. Upper-class daughters were not compelled to engage in paid work, except when the family had lost its fortune, nor were they required to do domestic chores. It is true that older daughters often helped their mothers in supervising household affairs and younger offspring, or undertook maternal responsibilities when their mothers died, but this implied no physical work and therefore did not compromise their gentility. In keeping with the Victorian image of ideal girlhood, upper-class daughters were usually kept at home and only later in the century, when the number of schools for girls increased considerably, were a more significant part of them sent to day or

¹ Kucich, J. *The Power of Lies: Transgression in Victorian Fiction*. Ithaca and London: Cornell University Press, 1994, pp.51; Nelson, C. *Family Ties in Victorian England*. London: Praeger, 2007, pp. 81.

² Nelson, C. *Invisible Men*. Georgia: University of Georgia Press, 1995, pp. 67; Reynolds, K. D. *Aristocratic Women and Political Society in Victorian Britain*. Oxford: Oxford University Press, 1998, pp. 5; Pollock, L. "‘Teach Her to Live Under Obedience’": The Making of Women in the Upper Ranks of Early Modern England'. *Continuity and Change* 4, 231-258, 1989, pp. 246; Nelson, C. *Family Ties in Victorian England*. London: Praeger, 2007, pp. 79-81; Shoemaker, R. B. *Gender in English Society, 1650-1850: The Emergence of Separate Spheres?* New York and London: Routledge, 2013, pp. 131.

³ Seymour, J. 'An ‘Uncontrollable’ Child: A Case Study in Children's and Parents' Rights'. in *Children, Rights, and the Law*. ed. by Alston, P., Parker, S. Seymour, J. Oxford: Clarendon Paperbacks, 98-118, 1992, 109-110.

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

boarding schools. Nevertheless, the majority preserved their social rituals¹. Despite the differences existing between the childhoods of upper- and middle-class Victorian girls, numerous scholars discuss them under the same heading, because they are broadly comparable to one another, thus separating them from the childhood of working-class daughters, which is very distinctive in terms of both expectations and actual experiences.

The socio-economic circumstances of the working classes made the realisation of the domestic ideal difficult for **working-class** girls, because its requirements markedly diverged from the realities of their lives, and as the idealised expectations were in many cases irrelevant to these low social strata, their members set up their own expectations about the daughter's role in the family. Working-class daughters were expected from an early age to perform domestic chores and to look after younger siblings. Similar to their middle-class equivalent, the eldest girls were supposed to act as deputy-mothers to the little ones and, when necessary, as substitute wives for their fathers, but in their case these roles included duties involving physical work that were in contradiction with the Victorian idealised view of girlhood². When they were in their early teens, working-class daughters, like their brothers, were expected to contribute to the family income by entering the labour market and to make their way in the world³. On account of these expectations imposed on them and because of their class-specific conditions of life, girls from the lower classes lacked the innocence and the ignorance ascribed to middle-class girls, which constitutes one more aspect in which they departed from the idealized image of the Victorian daughter⁴. Based on the same peculiarities, most daughters received little or no schooling. Even after elementary education became compulsory in the late nineteenth century, girls were usually not sent to school, because they were needed to care for babies⁵. They were instructed

¹ Nelson, C. *Family Ties in Victorian England*. London: Praeger, 2007, pp. 77-79; Paterson, M. *A Brief History of Life in Victorian Britain: How a Nation Grew into an Empire and the Birth of Modern Society*. London: Robinson, 2008, pp. 705; Frost, G. S. *Victorian Childhoods*. USA: Greenwood Publishing Group, 2009, pp. 27, 31, 52.

² Burnett, J. (ed.) *Destiny Obscure. Autobiographies of Childhood, Education and Family from the 1820s to the 1920s*. London and New York: Routledge, 1994, pp. 226; Frost, G. S. *Victorian Childhoods*. USA: Greenwood Publishing Group, 2009, pp. 17; Steinbach, S. *Understanding the Victorians: Politics, Culture, and Society in Nineteenth-Century Britain*. London and New York: Routledge, 2012, pp. 143.

³ August, A. *The British Working Class, 1832-1940*. Harlow: Pearson Education Limited, 2007, pp. 23; Nelson, C. *Family Ties in Victorian England*. London: Praeger, 2007, pp. 94; Frost, G. S. *Victorian Childhoods*. USA: Greenwood Publishing Group, 2009, pp. 18; Shoemaker, R. B. *Gender in English Society, 1650-1850: The Emergence of Separate Spheres?* New York and London: Routledge, 2013, pp. 132.

⁴ Harrison, J. F. C. *Late Victorian Britain 1875-1901*. Oxon and New York: Routledge, 2000, pp. 160; Vicinus, M. 'Introduction: The Perfect Victorian Lady'. in *Suffer and Be Still: Women in Victorian Age*. ed. by Vicinus, M. Oxon and New York: Routledge, 2013, pp. xii.

⁵ Frost, G. S. *Victorian Childhoods*. USA: Greenwood Publishing Group, 2009, pp. 17; Mitchell, S. *Daily Life in Victorian England*. London: Greenwood Press, 2009, pp. 152; Steinbach, S.

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

at home, the emphasis being placed on domestic chores and on physical rather than moral tasks they had to carry out as little mothers, but not on the learning of social graces, as in the case of middle- and upper-class girls' education. Nonetheless, many respectable parents were strict about manners, demanding that their children behave properly, especially at the table¹.

Besides the above requirements, which conflicted with the middle-class model of girlhood, there was one important characteristic of the ideal Victorian child expected from working-class daughters as well – to be obedient and dutiful to their parents. While there is plenty of evidence showing that the previously-mentioned expectations were satisfied by the great majority of girls, it is difficult to know how many of them were submissive and compliant. However, one can infer from their family relationships that working-class daughters generally obeyed their parents, even if some of them resented the excessive amounts of domestic chores they were burdened with, provoking tensions and conflicts between them and their mothers who required them to perform these household tasks. Unhappy struggles between daughters and fathers were also encountered, but they seemed to be less frequent, since working-class girls interacted less with their fathers than with their mothers. Despite the fact that troubled parent-child relationships existed among the lower classes of Victorian society, they did not prevail, being experienced by a sizeable minority of children and not by the majority of them, who respected their parents, particularly their mothers. Many daughters saw their mothers' efforts to keep their families going and were happy to assist them with domestic work, which they viewed as a useful preparation for their future paid employment and married life, and by adding to their family income. In fact, both daughters and sons were closer to their mothers, establishing strong relationships with them. This was especially true late in the century, when more affectionate parent-child relationships, including those between daughters and fathers, were encouraged to develop by the growing move towards more child-centred parenting, but also by the unprecedented prosperity enjoyed by the working classes during this period of time².

Although daughters of all Victorian social classes had generally more contact with their mothers and showed more affection to them than to their fathers, the degree in which they lived up to or failed to live up to the idealised expectations for girls and, consequently, their actual experiences differed markedly

Understanding the Victorians: Politics, Culture, and Society in Nineteenth-Century Britain. London and New York: Routledge, 2012, pp. 144; Dyhouse, C. *Girls Growing Up in Late Victorian and Edwardian England*. Oxon and New York: Routledge, 2013, pp. 102.

¹ Thompson, F. M. L. *The Rise of Respectable Society: A Social History of Victorian Britain, 1830 – 1900*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1988, pp. 130.

² Burnett, J. (ed.) *Destiny Obscure. Autobiographies of Childhood, Education and Family from the 1820s to the 1920s*. London and New York: Routledge, 1994, pp. 32, 38, 227-228, 234-235, 239-241; August, A. *The British Working Class, 1832-1940*. Harlow: Pearson Education Limited, 2007, pp. 22; Frost, G. S. *Victorian Childhoods*. USA: Greenwood Publishing Group, 2009, pp. 16-17, 20.

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

from one social class to another. While bourgeois families were the most faithful supporters of the domestic ideal and matched it most closely, their daughters had in reality fewer possibilities of attaining it than the girls of upper-class families, which did not endorse the ideology of domesticity until late in the nineteenth century, when their class-specific expectations about girlhood became more and more similar to the ideal ones. In contrast, for working-class daughters to embody the angelic middle-class girl was not only practically impossible but also theoretically inappropriate during the greater part of the nineteenth century. For this reason, they were not supposed to follow it, but to comply with the requirements for girls of their own class, which were in many respects in contradiction to the norms of domestic ideology. Moreover, it was not only the childhoods of working-class daughters that considerably diverged from those of the middle- and upper-class children, but the childhoods of their brothers as well.

Victorian sons

In contrast to the high standards and duties applied to daughters, Victorian domestic ideology prescribed fewer important tasks for sons within the family, because their major roles were tied to the public sphere. This, however, did not mean that they were less important than girls. In Victorian eyes, boys were more valuable and superior to their sisters¹, for they were stronger and had higher achievement potential². Male gender favouritism was clearly shown through parents' willingness to spend more on their sons, especially on their education, which would enable them to make their own way in the world³. Because of the great emphasis on preparation of boys for future careers, the domestic ideal was less strictly imposed on them, although they were still expected to take on a significant family role – that of the patriarch. Moreover, the bourgeois image of ideal boyhood, as that of angelic girlhood, was not universally held by the entire Victorian society. Nonetheless, class-bound expectations of son's roles within various social strata diverged less from the requirements of Victorian domesticity than expectations for girls and, consequently, with regard to boys, there were fewer contradictions between ideology and actual experience.

While parents of all social classes expected their sons to make their own way in the world, they did not equally insist on the strict gender division of family roles for boys and girls. The gender gap in education was larger among middle- and

¹ This was true in many respects, but not from a moral point of view. Although parents favoured their sons over their daughters, they still regarded the latter as morally superior to the former (Frost, G. S. *Victorian Childhoods*. USA: Greenwood Publishing Group, 2009, pp. 29).

² Ackerman, A. T. *Victorian Ideology and British Children's Literature, 1850-1914*. Unpublished dissertation. Texas: North Texas State University, 1984, pp. 104; Jordan, T. E. *Victorian Childhood: Themes and Variations*. New York: State University of New York Press, 1987, pp. 66, 195; Macdonald, F. *Victorian Servants: A Very Peculiar History* [Kindle edition] The Salariya Book Company Ltd, 2012.

³ Frost, G. S. *Victorian Childhoods*. USA: Greenwood Publishing Group, 2009, pp. 29.

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

upper-class families, where masculine and feminine values were persistently instilled in children from an early age. Both the education of nursery-aged children and the subsequent formal instruction¹, but especially the latter encouraged boys to cultivate such qualities as self-control, decisiveness, perseverance and masterfulness, but also to be physically strong and tough, thus preparing them for responsible adulthood and for the public life they were expected to enter². There was a widespread belief that school was a better place than home to acquire manly attributes, because, finding themselves in an entirely male company, they learnt to compete with their peers, but also to submit to public authority³. Another reason for sending boys to school, particularly boarding school, and for employing male tutors for them, was to deprive boys of any feminine influence, even that of their mothers and sisters, since manliness and domesticity, which in keeping with the doctrine of separate spheres was a feminine space, were deemed incompatible with one another⁴. However, while the idea that ideal manhood was in conflict with domesticity was held by the upper classes for the most part of the nineteenth century, it began to be accepted in middle-class culture only since the middle of the century, when the bourgeois ideal of masculinity, which was shaped by evangelical doctrine advocating domesticity as essential to manliness and mothers as important figures in boys' education⁵, gave way to the more worldly version of masculinity.

So, ideologically, close relationships between **upper-class** mothers and their sons were undesirable; however, in actual practice, such relationships undeniably existed, especially in the late nineteenth century, although they were not ordinary. Similarly, good father-son relations could also be found among the privileged circles of society. On the other hand, while warm ties between sons and

¹ Formal education lasted from about the age of seven to the mid-teens for boys from the business classes; for those from the professional middle classes and upper classes, it lasted to the late teens or even later if they went to university, as they often did (Tosh, J. *A Man's Place: Masculinity and the Middle-Class Home in Victorian England*. New Haven and London: Yale University Press, 1999, pp. 122). Schooling for upper-class boys was preceded by two or three years of home education provided by tutors (Mitchell, S. *Daily Life in Victorian England*. London: Greenwood Press, 2009, pp. 150-151).

² Thompson, F. M. L. *The Rise of Respectable Society: A Social History of Victorian Britain, 1830 – 1900*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1988, pp. 127; Shoemaker, R. B. *Gender in English Society, 1650-1850: The Emergence of Separate Spheres?* New York and London: Routledge, 2013, pp. 131.

³ Tosh, J. *A Man's Place: Masculinity and the Middle-Class Home in Victorian England*. New Haven and London: Yale University Press, 1999, pp. 105.

⁴ Roberts, D. 'The Paterfamilias of the Victorian Governing Classes'. in *The Victorian Family: Structures and Stresses*. ed. by Wohl, A. S. London and New York: Routledge, 59-81, 1978/2016, pp. 61, 72-73; Frost, G. S. *Victorian Childhoods*. USA: Greenwood Publishing Group, 2009, pp. 28; McDermid, J. *The Schooling of Girls in Britain and Ireland, 1800-1900*. New York and Oxon: Routledge, 2012, pp. 69; Shoemaker, R. B. *Gender in English Society, 1650-1850: The Emergence of Separate Spheres?* New York and London: Routledge, 2013, pp. 131.

⁵ Tosh, J. *A Man's Place: Masculinity and the Middle-Class Home in Victorian England*. New Haven and London: Yale University Press, 1999, pp. 113.

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

fathers were not objectionable, it seems that they were not more common than those between sons and mothers, because they were prevented by fathers' frequent absences and by the delegation of their parenting to different agents. These drawbacks, along with the fact that upper-class fathers, unlike their counterparts of lower social status, did not need to participate in their boys' occupational training, weakened sons' identification with their fathers, which otherwise would encourage the development of close father-son relationships¹. Notwithstanding class-specific parental remoteness, upper-class boys, like their sisters, idolised their parents, particularly mothers, from a distance².

Warm connections between boys and their parents were more usual than among the **middle classes** than among the upper classes, and Victorian domesticity provided good reasons for this. The domestic family ideal, which was embraced by the middle classes in the early Victorian era and partly in the mid-Victorian era, stated that both parents should be involved in the upbringing of their children. Mothers, as “guardians of moral, spiritual and domestic values”³, were considered to have a major influence on their children, including older boys⁴. This bourgeois pattern coupled with evangelical manliness promoted close mother-son relationships. However, in the second half of the nineteenth century, as a result of the shift in the concept of manliness, the middle-class attitude to relations between boys and their mothers changed and a greater emphasis was placed on the boys' relationships with their male parents.

In fact, during the entire Victorian era, middle-class norms and customs stimulated the development of strong father-son bonds. Boys were expected to be modelled on their fathers, stepping into family and occupational roles like those of their fathers, who had the responsibility of instructing adolescent sons and of providing them with the necessary training for their future careers⁶. The evidence drawn from actual experiences of middle-class families shows that many sons helped their fathers at work and often followed their fathers' vocations, being

¹ Roberts, D. ‘The Paterfamilias of the Victorian Governing Classes’. in *The Victorian Family: Structures and Stresses*. ed. by Wohl, A. S. London and New York: Routledge, 1978/2016, pp. 72.

² Frost, G. S. *Victorian Childhoods*. USA: Greenwood Publishing Group, 2009, pp. 24.

³ Harrison, J. F. C. *Late Victorian Britain 1875-1901*. Oxon and New York: Routledge, 2000, pp. 157.

⁴ Nelson, C. *Invisible Men*. Georgia: University of Georgia Press, 1995, pp. 30; Tosh, J. *A Man's Place: Masculinity and the Middle-Class Home in Victorian England*. New Haven and London: Yale University Press, 1999, pp. 113-114.

⁵ Middle-class parent-child relationships were far more complex during the later part of the nineteenth century, because besides the change in masculinity there was a trend toward more companionate parenting practices, and while the former promoted the primacy of men in boys' education, the latter suggested that women were more suitable than men for the new model of gentle and companionate parenting of boys and girls alike.

⁶ Nelson, C. *Family Ties in Victorian England*. London: Praeger, 2007, pp. 87-91.

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

powerfully influenced by them¹. Although after the 1850s, the occupational endowment was waning, boys remained closely connected to their fathers, because under these new circumstances the latter were compelled to focus more on the former's education². In spite of the fact that the above bourgeois practices were supposed to facilitate good father-son relationships, in real life, they did not always work, and sometimes generational conflicts appeared. Disputes between sons and fathers were more serious than those between daughters and mothers and probably more bitter than those between sons and mothers because children worshipped their mothers more than their fathers³.

Like middle-class sons, **working-class** sons⁴ usually had good relationships with their parents, even though their childhoods substantially differed from those of their socially superior counterparts. The lives of working-class boys were focused on work, both paid and unpaid, rather than education⁵. They were expected to carry out heavy and dirty outdoor chores. Besides the 'male' household duties they had to perform, they could look after their younger siblings or help with housework when necessary, since among these social strata the gender divisions were less pronounced, particularly among young children⁶. Nonetheless, gender-related

¹ Mitchell, S. *Daily Life in Victorian England*. London: Greenwood Press, 2009, pp. 146; Shoemaker, R. B. *Gender in English Society, 1650-1850: The Emergence of Separate Spheres?* New York and London: Routledge, 2013, pp. 132.

² Tosh, J. *A Man's Place: Masculinity and the Middle-Class Home in Victorian England*. New Haven and London: Yale University Press, 1999, pp. 116.

³ Frost, G. S. *Victorian Childhoods*. USA: Greenwood Publishing Group, 2009, pp. 24, 31-32.

⁴ This section deals primarily with boys from respectable working-class families, because personal documents of the lower classes come primarily from "respectable" sources, which for plausible reasons are considered by Thompson as representative of typical working-class childhoods (Thompson, F. M. L. *The Rise of Respectable Society: A Social History of Victorian Britain, 1830 – 1900*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1988, pp. 133).

⁵ The age when boys began working varied from five to seven in the early Victorian era to fourteen at its close. Similarly, the amount of formal education varied greatly. While prior to the Education Act of 1870 few working-class boys were able to receive regular formal schooling, in the late nineteenth century many children could spend at least a few years at school (Burnett, J. (ed.) *Destiny Obscure. Autobiographies of Childhood, Education and Family from the 1820s to the 1920s*. London and New York: Routledge, 1994, pp. 46; Nelson, C. *Family Ties in Victorian England*. London: Praeger, 2007, pp. 92; Frost, G. S. *Victorian Childhoods*. USA: Greenwood Publishing Group, 2009, pp. 31; Steinbach, S. *Understanding the Victorians: Politics, Culture, and Society in Nineteenth-Century Britain*. London and New York: Routledge, 2012, pp. 144; Boos, F. S. 'The Education Act of 1870: Before and After'. *BRANCH: Britain, Representation and Nineteenth-Century History*. ed. By Felluga, D. F. *Extension of Romanticism and Victorianism on the Net*. [online] available from <http://www.branchcollective.org/?ps_articles=florence-s-boos-the-education-act-of-1870-before-and-after>, 2016).

⁶ Thompson, F. M. L. *The Rise of Respectable Society: A Social History of Victorian Britain, 1830 – 1900*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1988, pp. 130; Burnett, J. (ed.) *Destiny Obscure. Autobiographies of Childhood, Education and Family from the 1820s to the 1920s*. London and New York: Routledge, 1994, pp. 225-227; Frost, G. S. *Victorian Childhoods*. USA: Greenwood Publishing Group, 2009, pp. 18.

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

differences in domestic tasks and financially remunerated work became stronger with age and as the end of the nineteenth century approached¹. Despite that and the fact that “physical, unrestrained, pleasure-seeking masculinity”, which was ideologically incongruous with the sanctified private sphere, was widely held among the working classes², boys were not deliberately separated from female company, as in the middle and upper classes. Moreover, it seems that they spent more time with their mothers than boys from other classes, because, firstly, they were not confined to the nursery, but lived instead in small houses, having the possibility to interact with their parents more frequently and in a less formal way; secondly, they were not sent to boarding schools; and thirdly, although they were employed outside the home, they lived at home until marriage³.

The development of warm parent-child relationships not only was facilitated by working-class circumstances, but was also stimulated by boys’ positive attitudes towards parental expectations for them. Evidence from autobiographies and children’s memoirs reveals that many boys, like their sisters, were sympathetic towards their mothers and were happy to relieve them of overload, not only by doing routine tasks at home but also by working outside the home in order to contribute to the maintenance of the family⁴. To work was the primary duty of working-class sons, but in many cases, they did not perform this duty because they were expected to, but because they regarded it as a way to help their parents, especially their mothers. Moreover, from an early age, boys took on a “protective role” towards their mothers in disputes between parents. For these and other reasons, John Burnett declares that boys showed more devotion to mothers than fathers, which was the most outstanding characteristic of working-class family relationships⁵. However, there was a minority of boys that experienced strained relations with their mothers. Similarly, there were struggles between adolescent sons and fathers, which were caused in particular by the latter’s unemployment or drunkenness, but they were infrequent. The personal documents of working-class

¹ Frost, G. S. *Victorian Childhoods*. USA: Greenwood Publishing Group, 2009, pp. 19; Shoemaker, R. B. *Gender in English Society, 1650-1850: The Emergence of Separate Spheres?* New York and London: Routledge, 2013, pp. 135.

² Steinbach, S. *Understanding the Victorians: Politics, Culture, and Society in Nineteenth-Century Britain*. London and New York: Routledge, 2012, pp. 140.

³ Thompson, F. M. L. *The Rise of Respectable Society: A Social History of Victorian Britain, 1830 – 1900*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1988, pp. 129-130; Hoppen, K. T. *The Mid-Victorian Generation, 1846-1886*. Oxford: Clarendon Press, 1998, pp. 329; Harrison, J. F. C. *Late Victorian Britain 1875-1901*. Oxon and New York: Routledge, 2000, pp. 203-204; Steinbach, S. *Understanding the Victorians: Politics, Culture, and Society in Nineteenth-Century Britain*. London and New York: Routledge, 2012, pp. 144.

⁴ Himmelfarb, G. ‘In Defence of the Victorians’. in *The Victorian Studies Reader*. ed. by Boyd, K. and McWilliam, R. London and New York: Routledge, 209-219, 2007, pp. 217; Frost, G. S. *Victorian Childhoods*. USA: Greenwood Publishing Group, 2009, pp. 20.

⁵ Burnett, J. (ed.) *Destiny Obscure. Autobiographies of Childhood, Education and Family from the 1820s to the 1920s*. London and New York: Routledge, 1994, pp. 235-236.

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

families disclose that boys often esteemed fathers for their manly qualities and were grateful for their assistance in the development of career skills. The father's role in the vocational instruction of his sons was essential, as he often endowed them with an occupation; nevertheless, the working-class boy was encouraged to surpass his father economically, even if for that he had to leave his father's profession¹.

Although boys of all social classes were expected to take on their fathers' roles of provider and head of the family, the relationships between boys and their parents did not appear to depend as much on whether they satisfied parental expectations as on the type of ideology governing mother-son connections and on the degree of paternal involvement in boys' occupational education. Hence, among the upper-classes and the majority of late Victorian middle-class families, who considered the notions of masculinity and domesticity incompatible with one another, boys could hardly develop warm relationships with their mothers. Similarly, strong father-son ties were less likely to be established in the privileged classes, because wealthy fathers did not participate in their sons' job training, in contrast to those of lower social status. The evidence seems to demonstrate that these criteria facilitating close parent-child bonds were reliable in most, but not all, cases, as generational conflicts existed even in the classes where sons' relationships with parents theoretically had all the possibilities to flourish. Despite the numerous differences among the classes, there is a remarkable commonality among them, namely that boys, like girls, showed more affection and devotion toward their mothers than toward their fathers.

The account of Victorian children provided in this article is not very detailed and tends to be generalising; however, it is sufficient for the reconstruction of their idealised and socio-historical images, as it briefly explores the ideals and class-bound expectations for children and their translation into practice as accurately as available evidence allows. It discloses that, although Victorian domesticity established duties and norms of behaviour for both girls and boys, the idealised expectations for girls were higher and stricter than those for their brothers. Consequently, the discrepancy between the ideal and reality was more noticeable in the case of daughters, especially of those from classes where bourgeois norms were irrelevant. Actual proof suggests that Victorian girls failed to embody the stereotypical image of the angelic girl in many ways; nonetheless, in most instances, this did not affect their relationships with their parents. Undeniably, there were daughters, and sons, who experienced tensions with their parents, but

¹ Vincent, D. Bread, Knowledge and Freedom: A Study of Nineteenth-Century Working Class Autobiography. London: Europa Publications Limited, 1981, pp. 66; Burnett, J. (ed.) *Destiny Obscure. Autobiographies of Childhood, Education and Family from the 1820s to the 1920s*. London and New York: Routledge, 1994, pp. 239, 242; Nelson, C. *Family Ties in Victorian England*. London: Praeger, 2007, pp. 91, 97; Frost, G. S. *Victorian Childhoods*. USA: Greenwood Publishing Group, 2009, pp. 16-17.

the majority was usually obedient, dutiful and willing to forge close bonds with them. Children's involvement was certainly important, but the creation and maintenance of warm parent-child relationships depended much more on class-specific customs, time period, child's gender, age and birth order, family size and parents' attitudes towards children and their upbringing.

FOSTERING CREATIVE THINKING WITH WEB 2.0 TOOLS

STIMULAREA GÂNDIRII CREATIVE CU INSTRUMENTE DIGITALE

Irina PUȘNEI, dr., conf.univ.,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul,
Catedra de Limbi și Literaturi
pusnei.irina@usch.md

Abstract. *EFL learning is a complex process which involves many aspects among which skill-building plays a central role. High-level skills such as creative thinking have always been challenging to foster since they put other skills into practice and make students think outside the box. Despite the difficulties, the benefits of creative thinking remain indubitable and worth developing. With this purpose in mind, the present paper revisits the concept of creative thinking development in the context of digital tools application. Useful platforms and instruments for mind mapping, brainstorming, generating ideas, collaborative writing, storytelling/making will be described with possible activities useful in the EFL classroom.*

Key words: *creative thinking, high-level skills, mind mapping, brainstorming, collaborative writing, etc.*

Rezumat. *Învățarea limbii engleze ca limbă străină este un proces complex care implică multe aspecte, dezvoltarea competențelor are un rol central în acest proces. Competențele de nivel înalt, cum ar fi gândirea creativă, au fost întotdeauna o provocare deoarece acestea pun în practică alte competențe și stimulează gândirea non-standardă. În ciuda dificultăților, beneficiile gândirii creative rămân indubitabile și aceasta merită o atenție sporită în procesul de învățare a limbii engleze. Având în vedere importanța gândirii creative în procesul de predare-învățare, autorul acestui articol își propune să reexamineze acest concept în contextual aplicării instrumentelor digitale. Astfel vor fi studiate și descrise cele mai eficiente platforme și instrumente de stimulare și sporire a eficienței gândirii creative cum ar fi asaltul de idei, hărțile mintale, scrierea colaborativă, crearea povestirilor și tutorialelor digitale- activități care sunt*

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

aplicabile atât la orele cu prezență fizică cât și la distanță.

Cuvinte cheie: gândire creativă, competențe de nivel înalt, hărți mintale, asalt de idei, scriere colaborativă etc.

Creativity and Creative Thinking: an Overview

The concept of creativity has been given much importance since the scholars acknowledged that the insufficiency of creative assignments compresses the productive skills and further decreases learning efficiency. This phenomenon continues to be a problem in today's schools and other educational institutions being worsened by students' lack of motivation, and the temptation to plagiarize. Examining the concepts of creativity and creative thinking is not the only goal of this paper, they will be reconsidered from the perspective of being implemented in hybrid and virtual learning by means of involving students in creative tasks that require stimulating creative thinking and increasing digital literacy.

The concept of creativity embodies a multitude of skills, the most widespread being the generation of ideas. It has proven its accuracy through time as progress in any field is the product of creative thinking, which, according to De Alane and Starko, J., is defined by two general characteristics: “creativity and appropriateness”¹. The product is genuinely creative if it is based on an idea or ideas which are completely new. However, scholars such as Davies² claim that “redefining old problems” can also be the product of the creative discovery of new perspectives. The appropriateness of creative work is measured in the degree of its acceptability; the more it is appreciated and acknowledged as new, the more appropriate it is. It is also worth mentioning that the role of culture in defining the appropriateness of a creative product is very important. What is regarded as appropriate and valuable in one culture, might be unacceptable in another one. The greater the degree of openness to other cultures, the more appropriate the creative work will become at the intercultural level. Going deeper into the matter, scholars such as Bloom qtd. in in De Rudy Magnan³, Davies⁴, Johnson⁵ at al. provided more detailed definitions of the concept ranking creativity (synthesis) on the top of high order skills since it uses “all other cognitive skills in the creative process” such as “tolerating ambiguity, redefining old problems, finding new problems to solve,

¹ De Alane, Starko, J. (2010) “Creativity in the Classroom” Taylor and Francis Group

² Davis, Lauren Cassani (2020) “Creative Teaching And Teaching Creativity: How To Foster Creativity in The Classroom” [online] available at <http://psychlearningcurve.org/creative-teaching-and-teaching-creativity-how-to-foster-creativity-in-the-classroom/>

³ Bloom, B. in De Rudy Magnan (2008) Mindsight: A Conceptual System to Implement Innovation in Thinking and Communication, p.114

⁴ Davis, Lauren Cassani (2020) “Creative Teaching And Teaching Creativity: How To Foster Creativity in The Classroom” Website <http://psychlearningcurve.org/creative-teaching-and-teaching-creativity-how-to-foster-creativity-in-the-classroom/>

⁶ Johnson, B. (2019) ‘Ways to Develop Creativity in Students’ [online] available at <https://www.edutopia.org/article/4-ways-develop-creativity-students>

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

taking sensible risks, and following an inner passion”¹. This confirms the complexity of the concept and helps distinguish between the aspects of thinking and those beyond it which foster creativity in the classroom and outside it. Besides the peculiarities such as “novelty and appropriateness”², creativity is a gradually developing skill that goes beyond being original. The students are encouraged to express their writing and artistic identities, to take risks, collaborate or work at their pace, develop their own style and feel free to connect ideas from different fields and to apply them in a manner different from what they were used to do. This makes creativity one of the most difficult skills to develop and the highest in rank due to its versatile nature.

As was pointed out in the introduction to this paper, the importance of creativity is indisputable. One of the benefits which is fundamental in increasing learning efficiency is engaging students in learning through creative tasks such as brainstorming ideas, building word clouds, collaborative assignments which will give the opportunity to express themselves and to further increase self-esteem and motivation. Teachers’ guidance, support, and loyalty is essential in stimulating the students’ creativity. Consider the quote below:

“The need to be right all the time is the biggest bar to new ideas. It is better to have enough ideas for some of them to be wrong than to be always right by having no ideas at all.³”

As seen above, criticism might be an impediment in generating ideas this is why a comfortable learning atmosphere should be created during creative tasks. It will make students feel secure, self – confident and open to create. Moreover, when combined with interesting tasks, the students’ engagement in the learning process will increase. The role of the tasks should not be underestimated since the one meant to generate ideas will not only activate student’s minds but also result in a set of options they later might be able to choose from and to be further classified in various categories. Thus, critical thinking will come to support creative thinking and these high-order skills are acknowledged as often functioning together for instance when generating solutions for the authentic or fictional case studies. While inventing creative solutions for problems students can develop useful skills to be further applied in real life and to contribute to a better society and a better future.

Web 2.0 Tools for Creative Thinking Development

Creative thinking development is not a one day process; it takes time and other skills which have been previously built based on the principles of creativity

¹ Price-Mitchell, M. (2015) ‘Cultivating Creativity in Standards-Based Classrooms’[online] available at <https://www.edutopia.org/blog/cultivating-creativity-standards-based-classrooms-marilyn-price-mitchell>

² De Alane, Starko, J. (2010) “Creativity in the Classroom” Taylor and Francis Group

³ De Bono, E. (2021) Quotes [online] available at <https://www.goodreads.com/quotes/128499-the-need-to-be-right-all-the-time-is-the>

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

which are fluency, flexibility, originality, and elaboration. In this respect, this section moves on to describe in greater detail the ways of reinforcing creative thinking principles through digital tools.

Flexibility is crucial in creative thinking development as it deals with producing as many ideas as possible and accepting even the ones which seem irrelevant. With this purpose in mind, brainstorming techniques are great for generating concepts. Apart from the usual spidergrams, there are digital tools for building mind maps and wordclouds which can be easily used for this reason. Wordclouds are great tools for creating new concepts, sharing them with the group, and stimulating discussions. Wordclouds can be created with such tools as EdWordle¹, Polleverywhere², and Wooclap³. All these three tools are free and very easy to use. Students can contribute to wordcloud building in real time and see the results. Wooclap has the option of changing the cloud shape and EdWordle makes it possible for users to customize the font, size, colour, to rotate the cloud, to add and delete words. It makes it more entertaining and fosters the students' creativity. Polleverywhere, on the other hand, has the option of growing the size of the words which have been written by more students. In other words, the most popular ideas become prominent in the Wordcloud by instantly growing in size as they are written. Mind maps are very useful for generating ideas and illustrating the way they develop, derive from each other, and are interconnected. Students can be referred to such platforms as Goconqr⁴, Mindnodes⁵, iThoughts⁶, Xmind⁷, mind42⁸, coggle⁹, Miromap¹⁰, bubbl.us¹¹ and encouraged to create. It is noteworthy that the resources mentioned above can be accessed and used for free and the users can attach pictures, links and notes to the maps. Some of the final products can be viewed in coloured format (bubbl.us, bubbl.us, coggle), saved, shared, downloaded, and printed (coggle, mind42, Goconqr). In addition, some of the above mentioned tools (coogle, Xmind, mind tools) can be used for concept building, brainwriting and problem solving.

Problem-solving is a very effective technique to enforce the principle of flexibility in creative thinking. It stimulates divergent thinking since a problem can be analysed from different perspectives and the solutions can vary accordingly. Thus, the more diverse the solutions, the more flexible and creative the students

¹ <http://www.edwordle.net/>

² <https://pollev.com/>

³ <https://www.wooclap.com/>

⁴ <https://www.goconqr.com/>

⁵ <https://mindnode.com/features>

⁶ <https://www.toketaware.com/ithoughts-win>

⁷ <https://www.xmind.net/>

⁸ <https://mind42.com/>

⁹ <https://coggle.it/>

¹⁰ <https://miro.com/>

¹¹ <https://bubbl.us/>

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

become. In this respect, any restraints for creativity must be removed, students being offered a comfortable environment and much encouragement to share their thoughts even if they seem absurd at first. Users can share solutions being encouraged to post them on a collaborative board which is an excellent visual space where students can post ideas in real time mode. Tools which are really effective for collaborative problem solving are Padlet¹, Jamboard², and Nearpod³. Apart from the text, students can post images, links, and even geometrical shapes. These features combined with the teachers' support allow students to go beyond restrictions that limit their creativity and enlarge their exploration horizons.

Yet, not always the multitude of generated ideas are original; the ones which are unusual and bring novelty are the genuine products of thinking out of the box. It is noteworthy that the ideas which are truly new and original sometimes may be the results of necessity, boredom, and be the result of some kind of a sudden internal drive. This is why sometimes it takes time for an original idea to be born; other times it can emerge out of many when the students can be faced with the task of rapid brainstorming. To practice creative thinking the students can be showed visual riddles such as doodles and be asked to come with various interpretations to practice divergent thinking. A digital tool, which can be used for the same reason, is Brainsparker⁴. It offers random creative clues which may foster original ideas. These prompts appear on the screen and move rapidly. The teacher or students may randomly choose a prompt by tapping slightly on the screen. The prompts are grouped in different packs: these varying from starter to vision, journal, kids and writing packs including pictures and questions which students can answer orally or in written form. The application can be downloaded to android devices with the daily spark option and it also enables the user to create and then play his sparks. These exercises are good for overcoming creativity blocks as the prompts are designed to stimulate the students' thinking and rapid decision making.

The students should become aware of the fact that creativity is not always an instant phenomenon; most often it requires much effort based on many other skills. For this reason, they can be involved in various kinds of project work where they will apply various abilities such as imagining, designing, communication, decision making, collaborative writing, reflection, reimagining, presentation skills, etc. There are many digital tools which can involve students in creative projects where students can build upon an existing idea or create a new product using their imagination. One useful tool is Glogsters⁵; it allows students to create digital posters and to design them using text and multimedia such as pictures, videos, podcasts, graphs, etc. There is a glogpedia available with ready-made posters which students

1 <https://padlet.com/>

2 <https://jamboard.google.com/>

3 <https://nearpod.com/>

4 <https://brainsparker.com/card-picker-starter-pack/>

5 <https://edu.glogster.com/signup>

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

can use for inspiration. The newly created glogs can be saved, published, and shared. They will make the students' presentations really colourful and entertaining and students will showcase the products of their creativity and digital skills.

Another great tool for building upon an existing idea creative activity is collaborative writing through fanfiction¹ which is a product “based on pre-existing fictional work” written by students' (fans) at their choice. This activity is aimed at increasing the students' creative writing skills through reinventing an existing plot by modifying settings, characters or the storyline. To take matters deeper, fanfiction refers to “writing that continues, interrupts, reimagines or just riffs on stories and characters other people have already written about”². Thus students can be assigned to reimagine a story, a novel, or even a film through one or more fanfiction techniques. GoogleDocs³ can be used as a platform for collaborative creative writing since it saves automatically and allows the users to contribute at the same time, do peer review and share it to further obtain the teacher's feedback. Individual and collaborative projects for inventing stories, creating book trailers, photostories and memories can be performed using such digital tools as Storybird⁴, Storyjumper⁵, Narrable⁶, Utellstory⁷. They allow users to create multimedia content including text, pictures, characters which can be customized by means of adding voices, background sounds and music. Moreover, special effects such as transition, captions, duration adjustment can be added to make the final product look more professional. Every little detail added to the digital story, book or booktrailer will reflect students' creativity since every step in designing it is the result of deliberate decision making resulting from creative thinking.

Other types of creative projects where students can try their hand at digital tools are video tutorials. They require a great deal of creative thinking beginning with scriptwriting and finishing with editing the video. Some useful tools for creating video tutorials are loom⁸, PowToon⁹, Canva¹⁰ since they allow recording video lessons, animation video instructions which provide a range of customizable options such as background theme, video template, music, characters, sharable link, and the possibility to download and publish the product. Apart from these options,

¹ Beck, J. (2019) ‘What Fan Fiction Teaches that the Classroom doesn't’ available [online] <https://www.theatlantic.com/education/archive/2019/10/how-fanfiction-improves-writing/599197/> (vizitat 12.09.2020)

² Sauro, Sh. (2020) ‘Reading and Technology’ as part of AE E-Teacher Program, Iowa State University

³ <https://docs.google.com/>

⁴ <https://storybird.com/>

⁵ <https://www.storyjumper.com/>

⁶ <https://www.smores.com/>

⁷ <https://www.utellstory.com/>

⁸ <https://www.loom.com/>

⁹ <https://www.powtoon.com/>

¹⁰ <https://www.canva.com/>

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

these digital tools are free of charge and very easy to use.

As discussed above, web 2.0 tools are of great use when training creative thinking in the traditional, distant, and blended learning format. Some of them focus on a creative thinking principle, the others on several. Irrespective of the principle under focus, the tools enable teachers to expand class/ online activities and the students can experiment various forms of generating ideas, creative thinking, writing, and project work.

Conclusions

The purpose of the current study was to determine the ways of fostering creative thinking through digital tools. When studies of the creative thinking concept showed that its principles and advantages remain the same no matter the form of learning applied. Another goal of this study was to examine the digital tools which might practice and even increase creative thinking. The relevance of the digital tools is clearly supported by the current findings. They demonstrate that digital tools not only sustain the creative thinking capacity but also provide many options for teachers to diversify teaching methods and for students to become independent producers of various creative content as well as reliable team members able to effectively contribute to a common creative task. Taken together, these results suggest that digital tools should be given more credit since they can be really beneficial if properly used.

SECȚIUNEA III. PEDAGOGIE ȘI PSIHLOGIE

MOTIVAȚIA – FACTOR IMPORTANT IN EFICIENTIZAREA ACTIVITĂȚII PEDAGOGULUI

MOTIVATION – AN IMPORTANT FACTOR IN INCREASING THE EFFICIENCY OF THE TEACHER'S ACTIVITY

Ioana AXENTII, dr. conf. univ.,
Universitatea de Stat "Bogdan Petriceicu Hasdeu" din Cahul
Catedra Istorie și Teoria Educației
iaxentii@mail.ru

Maria BARBĂ, lector univ.,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul
Catedra Istorie și Teoria Educației

Rezumat: *Motivație provoacă apariția mai multor întrebări decât răspunsuri: care sunt criteriile de care ne conducem pentru a afla dacă suntem motivați, cum evaluăm motivația altei persoane etc. Oamenii sunt întotdeauna motivați, de aceea ar fi firesc ca un pedagog în activitatea sa să nu-și adreseze întrebarea dacă sunt motivați elevii săi să învețe disciplina predată ci, ce anume îi motivează să studieze obiectul predat. Motivația constituie una din pârghiile esențiale de conducere efectivă a procesului de învățământ. Motivul poate fi definit ca atitudinea pedagogului și al elevului față de obiectul activității lor, care îi face să fie activi. În afara atitudinii foarte puternic și în permanență acționează interesul educatului pentru domeniul cercetat, considerat ca un stimul intern motivațional care depinde de nevoile educatului.*

Cuvinte cheie: *motivare, nevoi, interes, stimul, activism, educație, proces de învățământ, atitudine, competență.*

Abstract: *Motivation causes more questions than answers, and namely: what are the criteria used to find out if people are motivated? How is a person's motivation evaluated? etc. People are always motivated. That is why, it would be natural for teachers in their activity not to ask themselves if their students are motivated to learn the course taught, but to ask themselves what exactly motivates their students to study the subject taught. Motivation is one of the essential levers of effective leadership of the educational process. The reason can be defined as the attitude of the teacher and the student towards the object of their activity, which*

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

makes them active. Apart from the attitude, the interest of the learner for the researched field acts very strongly and permanently, considered as an internal motivational stimulus that depends on the needs of the student.

Keywords: motivation, needs, interest, stimulus, activism, education, educational process, attitude, competence.

Motivarea pedagogului în ultimii ani constituie una din întrebările cele mai acute și bolnăvicioase. Societatea permanent înaintează în fața pedagogului cerințe foarte mari, una dintre care ține de dobândirea calității înalte a educației și instruirii tinerei generații. Cu atât mai importantă este motivația astăzi în societate când se pune problema de a deveni în toate domeniile mai competitivi pe piața muncii.

Pentru nimeni nu este secret ca atunci când se inițiază o conversație despre motivație, avem șansa să auzim: ”Doar banii motivează cu adevărat” sau ”Motivarea fără bani este o utopie etc.”. Este impresionant să știm că astfel gândesc foarte mulți indivizi în societate, inclusiv profesorii. Cercetând însă mai aprofundat subiectul în cauză vom observa că de fapt a munci pentru bani este important și pentru zilele noastre, acest lucru constituie o realitate firească.

Există modalități prin care am putea să ne automotivăm sau să îi ajutăm pe alții să se automotiveze, astfel încât motivația să reziste în timp și să fie o sursă de energie pentru ceea ce facem noi s-au dorim să facă discipolii noștri pe care vrem să îi ajutăm sa se simtă energizanți și plini de vitalitate, să aibă o stare de bine atunci când își exercită obligațiunile profesionale.

Este important să recunoaștem că relația dintre intensitatea motivației și nivelul performanței este dependentă de complexitatea activității pe care subiectul o are de îndeplinit. În contextul problemei abordate, subiectul este studentul, viitor profesor care în activitatea lui ar trebui să conștientizeze și afirme propria identitate, contactul cu structurile sociale, pregătirea pentru profesie, orientarea spre ceva nou, ceva interesant etc.

Subiectul despre motivație provoacă apariția mai multor întrebări decât răspunsuri ca de exemplu, care sunt criteriile de care ne conducem pentru a afla dacă suntem motivați, cum evaluăm motivația altei persoane și de fapt ce înseamnă motivația etc.

Foarte mulți dintre noi am considerat că motivația constituie un efort al pedagogului de a acționa, ceea ce se consideră a fi o eroare. Cercetătoarea Susan Fowler (2016) în lucrarea *Noua știință a motivării* subliniază: ”E greșit să considerăm motivație drept energia sau elanul de a acționa, pentru că această definiție nu exprimă trăsăturile esențiale ale motivației umane, nu ajută cu nimic înțelegerea motivelor din spatele acțiunii”². În acest context vom remarca că atunci când vorbim despre natura firească a motivației nu vom nega adevărul conform

¹ Dandara O., Influenta motivației asupra formării profesionale inițiale a profesorilor. În: Direcții de optimizare a activității educaționale. Chișinău: USM, 2018, p. 148.

² Fowler S., Noua știință a motivării. București: Publica, 2016, p. 15.

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

căruia *Oamenii sunt întotdeauna motivați*. Astfel cred că ar fi corect ca un pedagog în activitatea sa să nu-și adreseze întrebarea *dacă* sunt motivați elevii săi să învețe disciplina predată ci, *ce anume* îi motivează să studieze obiectul predat. Este constatat, conform unor rațiuni că unii elevi sunt motivați să învețe pentru a crește starea lor de bine s-au a celor de lângă ei (profesori, părinți). Sau, de exemplu, la unii elevi motivația de a intra în competiție din dorința de a fi mai bun ca altcineva poate fi diferită de a celor care concurează pentru a fi mai bun ca altcineva, de a întrece pe altcineva, de a impresiona, de a avea anumite avantaje etc. Or, motivația generată de valori, țeluri, iubire, bucurie sau compasiune este diferită de motivația generată de ego, putere, status sau de dorința de a obține o recompensă externă.

Prezintă interes în acest sens concepțiile expuse de Alfie Kohn (2014) cu referire la părinți și profesori care ar trebui să înceteze să-i mai mituiască pe copii pentru lucruri pe care aceștia sunt *firesc înclinați să le facă*, cum ar fi: să învețe, să se dezvolte, să exceleze... De asemeni atenționa cercetătorul, atât părinții cât și profesorii că răsplata motiva acțiunea și atunci când aceasta va lipsi, copilul își va pierde interesul². Considerăm că acest concept rămâne a fi actual, fiindcă și acum mai suntem tentați săi motivăm pe elevi cu nota, pedeapsa, banii etc. Îmi amintesc o situație când o mămică care avea copil în clasa întâi povestea că copilul îi punea condiții, dacă vrei să înveți îmi dai 10 lei.

Reieșind din cele descrise mai sus am considerat că este oportun să subliniem faptul că atât pentru părinți cât și pentru pedagogi - motivația constituie una din pârgurile esențiale de conducere efectivă a procesului de învățământ.

Podlasii I.P. (2008) menționează , credem noi pe bună dreptate, că motivul poate fi definit *ca atitudinea pedagogului și al elevului față de obiectul activității lor*. Principalul motiv al activității este dorința. Dar cum să trezim dorința elevului de a învăța? Ce ar putea trezi dorința școlarului/studentului contemporan să îndeplinească o muncă foarte grea, uneori deloc interesantă, la însușirea cunoștințelor și formarea, dezvoltarea capacităților și deprinderilor? Ce ar putea să mobilizeze tânăra generație acum, când timpurile s-au schimbat, să primească studii și educație?³.

Cercetările sociologice arată că la tinerii de astăzi domină motivele personale, pragmatice. Cu ajutorul studiilor ei doresc să primească un loc de muncă bine plătit, să-și facă o carieră profesională și să ducă un mod de viață demn. În acest sens, noi pedagogii ar trebui să căutăm izvorul motivelor în primul rând în interesele lor personale. Atitudinea elevilor față de învățatură, de obicei este caracterizată de pedagogi ca *activism*. În structura activismului se evidențiază: tendința de a activa independent, de a fi pregătit pentru realizarea sarcinilor de

¹ Ibidem, p. 16.

² Kohn A., Pedepsiți prin recompense. Cum să evităm bulinele roșii, bonusurile, lauda și alte feluri de mită. Traducere din engleză de E.Irimia. Bucureți: Ed. Publishing, 2014, p. 18-19.

³ Podlasii I.P., Pedagoghika. Moskva: "Vîsșee obrazovanie", 2008, p. 523.

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

învățare, de a conștientiza necesitatea realizării sarcinilor de studiu, de a-și ridica nivelul lui personal de dezvoltare etc. Conducerea cu acest proces de activism al elevului se numește activizare, al cărui scop ține de ridicarea nivelului calității procesului de instruire și educație. Căile de activizare a elevilor folosite cu succes de către profesori pot fi: diverse forme de organizare, metode, mijloace de instruire, alegerea unor astfel de combinații a lor care vor stimula activismul și independența școlărilor. Un efect de activizare mai înalt la lecții îl au situațiile când educații au posibilitate să:

- susțină opinia personală;
- participe în discuții și să facă analize;
- adreseze întrebări semenilor săi și profesorilor;
- analizeze răspunsurile colegilor;
- aprecieze răspunsurile și lucrările în scris;
- să se ocupe de instruirea celor care rămân în urmă cu însușirea materiei de studiu;
- singuri să găsească sarcini de realizat pe măsura posibilităților lor;
- să găsească câteva variante posibile la rezolvarea sarcinii de cunoaștere;
- să-și creeze situații de autoevaluare, analiză a activităților de cunoaștere și practice;
- să rezolve sarcinile de cunoaștere prin implementarea unor mijloace complexe de rezolvare deja cunoscute care exprimă orientarea activă ori relativ stabilă a personalității umane spre anumite domenii de activitate¹.

Cercetarea lucrările de referință indică asupra faptului că interesul constituie cauza reală a activității omului, percepută de acesta ca foarte importantă or, poate fi definit și ca o apreciere a atitudinii pozitive a subiectului față de activitatea sa².

L.Vâgotskii (1996) susține: *Interesul de cunoaștere* se manifestă în atitudinea emoțională a școlărilor față de obiectul cunoașterii. Acesta este ca un catalizator dinamic de comportare a copilului, este expresia sigură de exprimare instinctuală care indică că activitatea sa coincide cu necesitățile lui organice. De aceea regula principală constă în construirea sistemului educațional axat pe luarea în considerație a intereselor copilului. Unul din principiile pedagogiei spune că înainte de a dori să chemi s-au să incluzi copilul într-o activitate, trebuie să-i trezești interesul pentru ea, să ai grijă ca el să fie pregătit să depună toate eforturile pentru realizarea ei în mod independent unde, pedagogului să-i rămână doar să conducă și îndrumeze activitatea lui³.

Printre căile și mijloacele diverse utilizate de către pedagogi la formarea constantă a intereselor de cunoaștere se evidențiază: predarea cu pasiune, noutatea informațiilor conținute în manual, semnificația istorică, legătura informațiilor cu

¹ Ibidem, p. 524.

² Ibidem, p. 525.

³ Vîgotskii L., *Pedagoghiceskaia psihologhia*. Moskva, 1999, p. 84.

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

destinele oamenilor pe care îi descoperă elevii, demonstrarea practică a implementării cunoștințelor legate de planurile și viziunile lor, utilizarea formelor noi, netradiționale de organizare a elevilor în procesul instruirii, succedarea formelor și metodelor instruirii, situații de problemă, instruirea cu sprijinul calculatorului, instruirea interactivă (în perechi, în grupuri mici), demonstrarea abilităților dobândite, competiții (cu sine însuși, cu colegii din clasă), credibilitatea informațiilor pe care le studiază, tactul și măiestria profesională a pedagogului, însăși atitudinea pedagogului față de disciplina pe care o predă, față de educați și umanizarea atitudinilor în relațiile cu ei etc.¹

În legătură organică cu motivația, trebuie să remarcăm, există și *nevoile* (trebuințele) individului care sunt considerate izvorul activității. În societate fiecare individ are nevoi mai puțin însemnate s-au nevoi foarte importante. Acestea au o legătură ierarhică foarte complexă. Un astfel de model, sub formă de piramidă, al ierarhizării nevoilor umane, având o abordare umanistă, a fost prezentat de psihologul american A. Maslow². La baza piramidei motivațiilor individuale care trebuie să fie cunoscute și luate în considerație de către profesori în procesul instruirii stau:

1. nevoile fiziologice: hrană, apă, adăpost, căldură, odihnă, mișcare, somn, sănătate etc.;
2. siguranță și securitate personală de violență, amenințări;
3. nevoi sociale (de comunicare, dragoste etc.);
4. nevoi de recunoștință socială (prestigiu, statut, atenție, înțelegere, prestanță etc);
5. mai sus în piramidă se regăsesc nevoile la care nu pot avea acces cei care nu tind să se autorealizeze. Aceasta se numește nevoia de autorealizare (dorința de a deveni cineva, ași găsi activitatea potrivită, a avea succes, cunoștințe, a înțelege, a fi curios etc.);
6. nevoi estetice(frumosul, ordinea, acuratețea, simetria, armonia etc.)³.

În așa mod cercetarea și satisfacerea nevoilor subiecților implicați în procesul educațional constituie cheia rezolvării multor probleme în educație considerându-se chiar fundamentul organizării procesului de învățământ. În aceste împrejurări un rol important revine și factorului de stimulare a învățării active. Este constatat că nevoile, motivele și factorii de stimulare sunt strânși legați între ei. Astfel, factorii de stimulare se bazează pe nevoi și motive și nu pot fi căutați în afara naturii firești de dezvoltare a tânărului. Toate greșelile în procesul de învățământ au loc din cauza că pedagogii nu se interesează de adevăratele motive ale comportării școlarului, iau în vedere numai actele de comportare externă și adeseori manifestarea unor comportamente nesemnificative. În asemenea situații este imposibil ca pedagogul să poată obține un succes stabil, s-au să poată corect

¹ Podlasși I.P., Pedagoghika. Moskva: "Vîșșee obrazovanie", 2008, p. 526.

² Apud Podlasși I.P. Pedagoghika. Moskva: "Vîșșee obrazovanie", 2008, p. 527.

³ Ibidem.

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

alege factorii de stimulare și să-i implementeze. De unde concluzionăm că cercetarea școlărilor trebuie să capete un nou sens și anume: îi cercetăm pentru ca să putem găsi factori adecvați de stimularea formării și dezvoltării personalității lor într-un mod eficient.

Este important să remarcăm în acest sens că procesul de învățământ va fi eficient numai în cazul unui profesor eficient. Eficiența didactică este o realitate complexă care circumscrie un ansamblu de cunoștințe, competențe, abilități, însușiri etc. În fapt, activitatea eficientă a profesorului este obiectivată prin rezultatele învățării elevilor și cunoaște o mare varietate de forme concrete de manifestare. Se apreciază că eficiența activității pedagogului are loc în dependență de *trei dimensiuni esențiale*:

1. cognitivă;
2. instrumental – operațională;
3. afectiv – motivațională;

Dimensiunea cognitivă reprezintă cunoștințele pedagogului care sunt necesare în activitatea de predare și care nu se reduc doar la cele de specialitate dar se înscriu într-un sistem multidimensional. *Dimensiunea instrumental-operațională* presupune prezența la pedagog a unui set de abilități care generează bune practici în domeniul predării, organizării și dirijării grupului școlar cât și proiectarea și reproiectarea flexibilă a activităților. *Dimensiunea afectiv-motivațională* cuprinde capacitatea de a crea un mediu educațional stimulativ prin atitudini convergente și deschise precum și implicarea totală în relațiile desfășurate.

În acest context este important să menționăm conceptul elaborat de Pink Daniel (2011) cu privire la factorii care ne motivează cu adevărat, despre necesitatea de integrare a nevoilor și motivația. Spre deosebire de piramida clasică a cercetătorului Maslow, Pink recunoaște 3 motive importante, pe care ar trebui să le cunoască fiecare pedagog:

1. autonomia;
2. perfecționarea (interpretată de unii cercetători ca măiestrie);
3. scopul;

Autonomia, menționează Pink, este atunci când nevoile biologice, de securitate sunt satisfăcute... Însuși natura umană favorizează autonomia copilului fiindcă ei îi este specifică curiozitatea și autodirijarea³, care credem noi trebuie satisfăcută și susținută de pedagog în procesul de învățământ. În caz contrar observăm că elevii pot deveni pasivi și inerți nu din cauza naturii lor ci a acțiunilor greșite ale pedagogului s-au a altor actori educaționali care i-au făcut să se supună de bună voie, astfel nu mai au acea curiozitate intelectuală, nu mai aspiră și nu își mențin autonomia.

Al doilea motiv ce ține de *perfecționarea (măiestria)* elevului în procesul de învățământ remarcăm că ea nu poate fi atinsă de unul singur. Dacă elevul nu este învățat să ofere rezultatele obținute și colegilor săi, atunci nici nu-și poate menține

¹ Onutz S. Înnoirea educației. Studii de pedagogie și didactică aplicată. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2011, p. 127.

² Pink Daniel. Ce anume ne motivează cu adevărat. București: Editura Publica, 2011.

³ Vlașin I. Competența. Alba – Iulia: Editura Unirea, 2013, p. 103-104.

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

activitatea sa, nu se poate simți satisfăcut. Măiestria este o țintă pentru interacțiunea cu ceilalți, un organizator care sugerează elevului ce ar trebui să întreprindă pentru a deveni și el mai bun¹.

Important este și al treilea motiv-*scopul* care reiese din realizarea nevoilor legate de participarea elevului la grupul școlar, de integrarea sa în comuniune. Este cunoscut faptul că participarea activă a elevului în grupul școlar este realizată când activitatea sa în cadrul lui are sens, are un scop bine precizat. Atunci când elevul își găsește un scop în ceea ce face, care derivă dint-un sens căutat, înseamnă că deja s-a integrat în grup etc. Astfel, și-a mai realizat o nevoie legată de natura ființei umane care are menirea să-l ajute pe elev să își organizeze viața, activitatea sa în procesul de învățământ.

Este important să observăm că fără a manifesta independență copilul nu poate atinge performanțe noi care l-ar ajuta să realizeze un scop ce îi va asigura o integrare reală și o participare activă. De unde putem deduce că această relație de interdependență este baza deasupra căreia se urcă în spirală, autonomia crește pe măsură ce se ating scopurile, care și ele se schimbă pe măsură ce elevul este eliberat de dependențe și se apropie de măiestrie.

În concluzie remarcăm faptul că motivația constituie un factor important în eficientizarea activității pedagogului, care are obligația de a realiza un proces de instruire calitativ ce ar facilita competitivitatea tinerilor pe piața muncii. Educația spre a fi eficientă trebuie să implice cadrele didactice, dar și alți actori educaționali care să opereze conștient pe toate cele trei nivele de participare și nu doar pe unul cum este acum - *1. nivelul centrat pe știință*. Stabilirea de relații ține de nivelul *2-nivelul interacțiunilor* și *3-nivelul de integrare* în mediul real în care trăiește și activează educatul. Este de asemenea foarte important ca noi profesorii să știm cum să motivăm tinerii de astăzi în procesul educațional. Rolul nostru, al pedagogilor, credem noi este de ai ajuta să exploreze *valorile prestabilite* și să dezvolte *valori relevante* liber alese dintre mai multe alternative ale căror consecințe le înțeleg, valori pe care să poată să le prețuiască și în conformitate cu care să acționeze mai târziu. Susținerea cu răbdare a tinerei generații, pentru ca aceasta să își dezvolte în mod conștient valori proprii, va ușura trecerea la o perspectivă motivațională optimă, facilitându-le tinerilor conectarea situației proprii cu acele valori, sensuri și semnificații.

¹ Ibidem, p. 104.

ARDEREA PROFESIONALĂ LA PEDAGOGI CU DIFERITE TIPURI DE AUTOREGLARE A ACTIVITĂȚII

PROFESSIONAL BURNING OF TEACHERS WITH DIFFERENT TYPES OF SELF-REGULATION OF ACTIVITY

Maxim ILICCIEV, asist.univ.,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul,
Catedra Istorie și Teoria Educației
ilicciiev.maxim@usch.md

Rezumat: *Bunăstarea psihologică a pedagogilor este una dintre cele mai presante probleme ale psihologiei educației moderne. În acest sens, este de o mare importanță studierea fenomenului arderii emoționale – un fenomen psihologic care are un impact negativ asupra sănătății și eficacității cadrelor didactice. Studiile privind activitatea pedagogică au arătat că aceasta are o serie de caracteristici ce fac posibilă caracterizarea sa ca fiind potențial emoțioasă, contribuind la apariția și dezvoltarea arderii emoționale a pedagogilor.*

Cuvintele cheie: *Ardere profesională, Autoreglare, Satisfacție profesională*

Abstract: *The psychological well-being of pedagogues is one of the most pressing problems of the psychology of modern education. In this regard, it is of great importance to study the phenomenon of emotional burning – a psychological phenomenon that has a negative impact on the health and effectiveness of teachers. Studies on pedagogical activity have shown that it has a number of characteristics that make it possible to characterize it as potentially emotive, contributing to the emergence and development of emotional burning of teachers.*

Key words: *Professional burning, Self-regulation, Professional satisfaction*

Munca profesională a unui profesor de școală, după cum arată analiza, se distinge prin stres emoțional ridicat. Este chiar dificil de enumerat toți factorii emoționali ai activității profesorului, care prin natura lor pot fi atât obiectivi, cât și subiectivi. Deci, în sine, faptul că dimensiunea medie a săptămânii de lucru a unui profesor, se apropie de 25 de ore, mult mai mare decât cele (18 ore), stabilite în țară, poate fi perceput ca o situație obișnuită pentru un profesor, dar în comparație cu alte profesii poate părea ofensator, adică factorul emoțioasă.

Există diverse definiții ale „arderii”, dar în forma cea mai generală este considerată o reacție de stres pe termen lung sau un sindrom care apare din cauza stresului ocupațional prelungit, de intensitate moderată. În acest sens, sindromul „arderii mentale” este desemnat de un număr de autori prin conceptul de „ardere profesională”, ceea ce ne permite să luăm în considerare acest fenomen sub aspectul deformării personale a unui profesionist sub influența unei experiențe profesionale îndelungate.

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

Sindromul Burnout este unul dintre fenomenele de deformare a personalității și este un construct multidimensional, un set de experiențe psihologice negative asociate cu interacțiuni interpersonale prelungite și intense, caracterizate prin saturație emoțională ridicată sau complexitate cognitivă. Este un răspuns la stresul prelungit al comunicării interpersonale¹.

Studiul sindromului „arderii mentale” a început în psihologia străină încă din anii '70. Și acum această problemă este studiată pe scară largă în contextul stresului profesional. Un număr semnificativ de lucrări în știința și practica străină sunt dedicate studiului problemei sindromului arderii mintale, termen, care a fost definit ca o stare de epuizare, cu sentimentul propriei inutilități. În 1982, peste o mie de articole despre „burnout” fuseseră publicate în literatura engleză. Studiile prezentate în acestea au fost în principal descriptive și episodice².

De la apariția conceptului de „sindrom burnout”, studiul acestui fenomen a fost dificil din cauza ambiguității sale semnificative. Pe de o parte, termenul în sine nu a fost definit cu atenție, prin urmare măsurarea epuizării nu ar putea fi fiabilă, pe de altă parte, din cauza lipsei instrumentelor metrice adecvate, acest fenomen nu a putut fi descris empiric în detaliu.

Până în prezent, nu există o explicație clară a legilor care guvernează apariția și dezvoltarea acestui fenomen. Abordările existente în studiul burnout-ului nu ne permit să distingem un singur sistem de determinanți psihologici ai acestui fenomen. Deci, adeptii abordării interpersonale consideră că relația interpersonală a unui specialist cu subiecții activității profesionale este principala cauză a arderii emoționale. Reprezentanții abordării organizaționale identifică factorii mediului de lucru ca fiind cauzele arderii (caracteristicile structurii organizaționale, modul de activitate, natura conducerii, etc.) și reprezentanții abordării individuale – caracteristicile sferelor motivaționale și emoționale ale individului³.

Termenul „burnout” ar trebui să se distingă de termenul psihiatric „burn out”. Acesta din urmă este asociat cu fenomenele reziduale ale schizofreniei, ale căror simptome se manifestă diferit. K. Kondo (1991) descrie trei tipuri psihiatrice de „burn out” cu o indicație a trăsăturilor simptomatologiei, menționând o altă trăsătură separatoare a celor două concepte: natura procedurală a „burnout-ului emoțional”. K. Kondo, definește pe scurt „Burnout”, ca neadaptare la locul de muncă din cauza volumului excesiv de muncă și a relațiilor interumane inadecvate⁴. Acestea corespunde și interpretarea figurativă dată de el: cei care lucrează cu pasiune, cu interes deosebit, sunt supuși „arderii”; ajutându-i pe alții pentru o lungă perioadă de timp, încep să se simtă frustrați, deoarece nu pot realiza efectul pe care îl așteptau; o astfel de muncă este însoțită de o pierdere excesivă de energie psihologică, duce la oboseală psihosomatică (ardere) și epuizare emoțională

¹ Bogathy Z., Pitariu H. și col. Psihologie organizațională. Iași: Polirom, 2007.

² Omer I. Psihologia muncii. București: Ed. Fundației România de Măine, 2003.

³ Zlate M. Tratat de psihologia organizațional-managerială. Iași: Polirom, 2007.

⁴ Omer I. Psihologia muncii. București: Ed. Fundației România de Măine, 2003.

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

(ardere) și, ca urmare, la apariția anxietății, iritației, furiei, stimei de sine scăzute, dificultăți de respirație, tulburări gastro-intestinale, dureri de cap, lumbago, tensiune arterială scăzută, tulburări de somn și probleme familiale. Această încorporare a factorilor de stres (adică, nu neapărat caracterizați prin contactul strâns cu clientul) în cadrul factorilor burnout-ului emoțional, a extins în mod semnificativ gama profesiilor accidentale.

În prezent există mai multe modele dedicate arderii, care descriu fenomenul dat.

Modelul cu un singur factor (Pines, Aronson, 1988). Potrivit acestuia, sindromul arderii mentale este înțeles ca o stare de epuizare fizică, emoțională și mentală, cauzată de prezența prelungită în situații care solicită unui profesionist cerințe emoționale ridicate. Această înțelegere a sindromului de ardere mentală este apropiată de interpretarea sindromului oboselii cronice.

Modelul cu doi factori (D. Direndonk, V. Schaufeli, H. Siksma, 1994). Sindromul Burnout se reduce la un construct bidimensional de epuizare emoțională și depersonalizare. Prima componentă, numită „afectivă”, se referă la domeniul plângerilor legate de sănătate, bunăstare fizică, tensiune nervoasă, epuizare emoțională. A doua - depersonalizare - se manifestă printr-o schimbare de atitudine fie față de pacienți, fie față de sine. A primit numele de „montaj”.

Modelul cu trei factori (K. Maslach și S. Jackson). Sindromul arderii mentale este o construcție tridimensională care include epuizarea emoțională, depersonalizarea și reducerea realizărilor personale¹.

Epuzarea emoțională este privită ca principala componentă a arderii și se manifestă într-un fond emoțional redus, indiferență sau suprasaturare emoțională. A doua componentă (depersonalizarea) afectează deformarea relațiilor cu alte persoane. În unele cazuri, aceasta poate fi o creștere a dependenței față de alte persoane, în celelalte cazuri, există o creștere a negativismului, cinismului, atitudinilor și sentimentelor față de destinatari: pacienți, clienți, etc.

A treia componentă a arderii – reducerea realizărilor personale – se poate manifesta fie printr-o tendință de autoevaluare negativă, subestimarea realizărilor și succeselor profesionale, negativitate în raport cu meritele și oportunitățile oficiale, fie în diminuarea propriei demnități, limitarea capacităților, îndatoriri în raport cu ceilalți.

Studiile recente, nu numai că au confirmat legitimitatea unei astfel de structuri, dar au făcut posibilă și extinderea semnificativă a sferei distribuției sale, inclusiv a profesiilor care nu sunt legate de mediul social.

Burnout-ul este înțeles ca o criză profesională asociată cu munca în ansamblu și nu numai cu relațiile interumane în procesul său². Din aceste poziții, conceptul de depersonalizare are un sens mai larg și înseamnă o atitudine negativă nu numai față de clienți, ci și față de muncă și subiectul acesteia în general.

¹ Bogathy Z., Pitariu H. și col. Psihologie organizațională. Iași: Polirom, 2007.

² Bogathy Z. (coord.). Manual de psihologia muncii și organizațională. Iași: Polirom, 2007.

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

Pentru a măsura burnout-ul în psihologia străină, în cadrul acestui model, au fost elaborate două metode: *Maslach Burnout Inventor – MBI* (Maslach, Jackson, 1981) și *Burnout Measure – BM* (Pines, Aronson, 1988).

Pe baza MBI, a fost elaborat chestionarul *Maslach Burnout Inventory - General Survey (MBI-GS)* (Schaufeli și colab., 1996).

Modelul cu patru factori (Firth, Mims, 1985; Iwanicki, Schwab, 1981). În modelul cu patru componente al arderii, unul dintre elementele sale (epuizarea emoțională, depersonalizarea sau realizarea personală redusă) este împărțit în doi factori separați. De exemplu, depersonalizarea este asociată cu munca și respectiv cu destinatarii.

Modele procedurale. Consideră dinamica dezvoltării arderii ca un proces de creștere a epuizării emoționale, în urma căruia apar atitudini negative în raport cu destinatarii (subiecții activității profesionale). Profesioniștii încearcă să creeze distanță emoțională în relațiile cu sine, ca o modalitate de a depăși epuizarea. În paralel, se dezvoltă o atitudine negativă în raport cu propriile realizări profesionale (reducerea realizărilor profesionale).

Burnout-ul ca proces dinamic, care se dezvoltă în timp, se caracterizează printr-un grad crescut de severitate al manifestărilor sale.

Burnout-ul se dezvoltă, de regulă, în cei care, prin natura activităților lor, trebuie să comunice mult cu alte persoane, iar rezultatul activității (morale și materiale) depinde de calitatea comunicării. S-a constatat că sindromul burnout-ului se dezvoltă adesea în rândul specialiștilor din cadrul profesiilor „de suport/ajutătoare”, în special în rândul celor care lucrează în sectorul non-profit: educatori și profesori, asistenți medicali și medici, asistenți sociali și consultanți de asistență telefonică. Cei care lucrează în sectorul serviciilor și managementului din sfera comercială sunt, de asemenea, supuși burnout-ului: agenți de vânzări, agenți imobiliari, manageri, în special manageri intermediari și de top.

Inițial, numărul profesioniștilor supuși „arderii emoționale” a fost nesemnificativ: angajați ai instituțiilor medicale și ai diferitelor organizații caritabile publice.

Primul loc, în ceea ce privește numărul de studii publicate dedicate problemei epuizării, este ocupat de munca referitoare la activitatea profesorilor. Potrivit majorității autorilor, profesorii sunt categoria profesioniștilor care sunt cei mai susceptibili la ardere datorită specificului activităților lor.

Formanyuk, în articolul său „Emotional Burnout Syndrome as a Indicator of Professional Disadaptation of a Teacher”, identifică trei factori care joacă un rol semnificativ în „burnout-ul emoțional” al profesorilor: de personalitate, de rol și organizațional.

Factorul de personalitate, include motivația, modalitățile de a răspunde la stres și alte trăsături de personalitate. De exemplu, o evaluare scăzută a importanței muncii, nemulțumirea față de creșterea profesională și lipsa de autonomie

¹ Zlate M. *Tratat de psihologia organizațional-managerială*. Iași: Polirom, 2007.

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

determină dezvoltarea rapidă a arderii. Potrivit lui K. Kondo, cei mai vulnerabili în această privință sunt persoanele care reacționează la stres în funcție de tipul A: agresiv, nestăvilit, căutând concurență. De asemenea, „workaholicii” sunt mai predispuși la „ardere”, adică cei care lucrează cu mare dedicație și responsabilitate, cei care și-au găsit chemarea în muncă, lucrând până la altruism, cu pasiune, cu o atitudine înaltă față de un proces de lucru constant. HJ Freudenberg descrie profesioniștii supuși „arderii”, astfel: sunt empatici, umani, blânzi, pasionați, idealști, orientați spre oameni și – în același timp – instabili, introvertiți, dependenți de ideie obsesivă (fanatică), „aprinși” și solidari.

Factorul de rol este asociat cu conflictul de rol și cu incertitudinea de rol. K. Kondo, atribuie acestui factor, acele situații profesionale în care, acțiunile comune nu sunt în mare parte coordonate, atunci când nu există integrarea eforturilor, există concurență, în timp ce produsul muncii depinde de coordonarea acțiunilor. În aceste condiții, un profesionist nu își satisface neapărat așteptările, chiar dacă „a petrecut mult timp și s-a depășit, mizând pe auto-vindecare”. În această ordine de idei s-a propus o analiză empirică a nivelurilor de „ardere” în cadrul a două grupuri de subiecți, unde a fost constatat că muncă în cadrul situațiilor de responsabilitate distribuită, în care „atitudinea colegială” este puternic exprimată, limitează dezvoltarea „arderii”, în ciuda faptului că volumul de muncă poate fi semnificativ mai mare.

Factorul organizațional include caracteristicile sarcinilor profesionale, natura conducerii, gradul de responsabilitate. „Burnout” este asociat cu faptul că munca poate fi: de multe ore, evaluată necorespunzător, având un conținut dificil de măsurat, care necesită o productivitate excepțională sau o pregătire adecvată (instruire) sau faptul că natura conducerii superioare nu corespunde conținutului muncii. Incertitudinea sau lipsa de responsabilitate contribuie, de asemenea, la dezvoltarea „arderii”. Conducerea poate atenua dezvoltarea „arderii” dacă oferă angajaților posibilitatea de creștere profesională, stabilește aspecte sociale de susținere și alte aspecte pozitive care sporesc motivația. Conducerea poate, de asemenea, redistribui, în mod clar, responsabilități prin descrierea, bine gândită, a postului. Conducerea poate crea relații sănătoase cu angajații.

Consecințele arderii se pot manifesta atât în tulburările psihosomatice, cât și în schimbările de personalitate pur psihologice (cognitive, emoționale, motivațional-atitudinale). Toate acestea, sunt de o importanță majoră pentru sănătatea socială și psihosomatică a unei persoane, capacitatea sa de muncă și productivitatea activității profesionale¹.

S-a sugerat în repetate rânduri că starea emoțională a unei persoane este legată de comportamentul său. P. Thornton abordează identificarea relației dintre nivelul „arderii emoționale” și tipul de „comportament de coping”. „Comportamentul de coping” este asigurat de eforturile cognitive și

¹ Моросанова В.И., Коноз Е.М. Стилевая саморегуляция поведения человека. Вопросы психологии, 2002, №2, с. 118-127.

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

comportamentale de reglementare a cerințelor (nevoilor) interne sau externe specifice, care, conform evaluării subiective, epuizează sau depășesc resursele individului. Contradicțiile au fost determinate în datele privind relația dintre tipul de "comportament de coping" și nivelul de "burnout" obținut de diferiți autori. Astfel, strategiile active de „comportament de coping” sunt asociate cu un grad scăzut de „burnout”, iar strategiile pasive (de exemplu, escapismul sub formă de beție) sunt asociate cu un grad ridicat și invers, formele active de „coping” sunt indicate nu ca fiind cele care reduc gradul „arderii”, iar strategii de „coping” axate emoțional – sunt asociate cu niveluri mai înalte de burnout.

Rezultatele cercetărilor au arătat că chestionarul de burnout ocupațional are suficiente proprietăți psihometrice. Un studiu special realizat a confirmat validitatea și fiabilitatea chestionarului „Professional burnout”. Și anume: prelucrarea statistică a datelor obținute a confirmat fiabilitatea retestării atât pentru itemii individuali, cât și pentru scalele chestionarului.

Verificarea consistenței distribuțiilor empirice a scalelor cu cele normale a arătat că distribuțiile lor nu diferă semnificativ statistic de cele normale. Astfel, datele obținute pot fi considerate stabile – reprezentative pentru populația generală și pot servi drept bază pentru determinarea normelor de testare pentru lucrătorii din profesiile sociale.

Rezultatele studiului validității conceptuale, semnificative, interne, constructive, convergente, empirice confirmă posibilitatea utilizării acestei tehnici pentru a măsura arderea.

Datele obținute indică faptul că în rândul pedagogilor cu tipul autonom de autoreglare a activității, nivelul de ardere emoțională este asociat cu un sentiment de epuizare emoțională și oboseală, care apare în timpul încărcării excesive de muncă, când resursele emoționale personale sunt epuizate și aceasta se simte incapabilă pentru a răspunde în mod adecvat emoțional, este mai mic decât a pedagogilor cu tipul dependent de autoreglare a activității. Și, de asemenea, în cazul pedagogilor cu tipul autonom de autoreglare a activității, nivelul de reducere a realizărilor personale, manifestat prin experiența incompetenței și a eșecului activităților sale, este mai mic decât în cazul pedagogilor cu tipul dependent de autoreglare a activității. La nivelul de depersonalizare (tendința de a dezvolta o atitudine negativă față de o persoană), adică de a percepe o persoană negativ, cinic sau indiferent, de a se apăra împotriva stărilor emoționale supresive prin tratarea elevului ca obiect, diferențe semnificative, între pedagogii cu tipul autonom de autoreglare a activității și cei cu tipul dependent de autoreglare a activității, nu au fost determinate.

Astfel, ipoteza formulată în acest studiu, conform căreia pedagogii cu tipul autonom de autoreglare a activității au un nivel mai scăzut de ardere profesională decât pedagogii cu tipul dependent de autoreglare a activității, a fost confirmată cu

¹ Конопкин О.А., Психологические механизмы регуляции деятельности. М.: Наука, 1980, 255 с.

excepția scalei de depersonalizare.

Acest lucru indică faptul că, cu cât ideile despre sistem sunt mai bine dezvoltate în rândul cadrelor didactice, condițiile externe și interne de activitate, capacitatea de a-și programa acțiunile și comportamentul, cu atât mai adecvată este evaluarea lor și a rezultatelor activităților lor, cu atât este mai ridicat nivelul de dezvoltare a flexibilității de reglementare (capacitatea de a reconstrui sistemul de autoreglare în schimbarea conexiunii în condițiile externe și interne) și, în general, cu cât formarea abilităților și capacităților de autoreglare conștientă este mai mare, cu atât nivelul de ardere profesională va fi mai scăzut.

PARTICULARITĂȚILE MANAGEMENTULUI CONFLICTELOR LA ELEVII CLASELOR PRIMARE

PARTICULARS OF CONFLICT MANAGEMENT IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Maxim ILICIEV, asist.univ.
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul,
Catedra Istorie și Teoria Educației
iliciev.maxim@usch.md

Rezumat: *Încercările de a depăși abordările tradiționale ale educației în contextul reformei sale, provoacă tensiuni în sfera relațiilor, duc la o agravare a situației generatoare de conflicte în școlile moderne. Acest lucru se manifestă, în primul rând, prin faptul că complexitatea, versatilitatea și multifuncționalitatea naturii procesului educațional implică necesitatea de a rezolva situații conflictuale emergente în mod constant. În al doilea rând, starea de criză a societății și defalcarea aferentă a stereotipurilor, o schimbare a valorilor prioritare, contradicțiile în toate sferele societății și, mai ales, în cele spirituale, se reflectă în procesul pedagogic. În al treilea rând, depășirea activă a stereotipurilor formate anterior, inerente școlii moderne, apariția tendințelor inovatoare, dorința de a utiliza noi tehnologii pedagogice, duc la apariția unor probleme grave în relația dintre subiecții procesului educațional.*

Cuvintele cheie: *Educație, Conflict, Personalitate*

Abstract: *Attempts to overcome traditional approaches to education in the context of its reform, cause tensions in the sphere of relations, lead to a worsening of the conflict-generating situation in modern schools. This is manifested, first of all, by the fact that the complexity, versatility and multifunctionality of the nature*

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

of the educational process imply the need to resolve constantly emerging conflict situations. Secondly, the state of crisis of society and the related breakdown of stereotypes, a change of priority values, contradictions in all spheres of society and, especially, in the spiritual ones, are reflected in the pedagogical process. Third, the active overcoming of previously formed stereotypes, inherent in the modern school, the emergence of innovative trends, the desire to use new pedagogical technologies, lead to the emergence of serious problems in the relationship between the subjects of the educational process.

Key words: Education, Conflict, Personality

În prezent, există un proces de dezvoltare intensivă a societății, politica statului în domeniul educației se schimbă. Una dintre tendințele importante în educația modernă constă în creșterea rolului paradigmei personalității, care se exprimă prin crearea condițiilor pentru manifestarea deplină a funcțiilor personale ale subiecților procesului educațional. Acest lucru, impune cerințe foarte înalte tuturor participanților procesului educațional.

Depășirea contradicțiilor de mai sus este deosebit de importantă pentru școala primară. Deja în această etapă a educației școlare, copiii încep să stăpânească în mod activ experiența rezolvării situațiilor conflictuale. Dorința școlarului mic, de a cunoaște lumea înconjurătoare este adesea limitată de o reglementare inadecvată a comportamentului său de către adulți.

În această situație, problema formării experienței relațiilor dintre școlarii mici, în contextul rezolvării conflictelor interpersonale, capătă o relevanță specială. Acest lucru se datorează faptului că situațiile conflictuale din copilăria timpurie sunt trăite mult mai acut decât situații similare în relațiile cu adulții.

În literatura psihologică modernă, conflictul este interpretat ambiguu. Există multe definiții ale acestui termen.

Contradicțiile, contrariile, diferențele sunt condiții necesare, dar insuficiente pentru un conflict. Opusurile și contradicțiile, se transformă în conflict atunci când forțele care sunt purtătoarele lor încep să interacționeze.

Teza generală conform căreia un conflict este, în general, o stare normală a societății, este exprimată ca poziție unică a autorilor în domeniu.

În realitate, conflictul este util, în sensul că rezolvă contradicția, într-un fel sau altul. Rezolvarea contradicțiilor este o funcție obiectivă a conflictului social.

La nivel interpersonal, funcțiile conflictuale sunt, de asemenea, contradictorii. Problema este că, în majoritatea cazurilor, funcțiile conflictului sunt asociate cu consecințe negative, deoarece acestea conduc în principal la încălcarea anumitor forme de comunicare, norme, standarde de comportament, etc. Funcția pozitivă a conflictelor interpersonale este mai puțin studiată. Funcțiile constructive ale acestui tip de conflict sunt următoarele:

1) conflictul interpersonal poate ajuta la mobilizarea eforturilor grupului și ale individului pentru a depăși situațiile critice care apar în cursul activităților

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

comune;

2) funcția „în curs de dezvoltare” a conflictului se exprimă în extinderea sferei de cunoaștere a individului sau a grupului, în asimilarea activă a experienței sociale, în schimbul dinamic de valori, standarde, etc.

3) conflictul poate contribui la formarea comportamentului anticonformist și a gândirii individului;

4) rezolvarea unor astfel de conflicte duce la coeziunea grupului^{1,2}.

Orice conflict este asociat cu anumite circumstanțe externe și interne, a căror gamă este întotdeauna suficient de largă, schimbabilă și nu poate fi enumerată exhaustiv. Conflictul are multe caracteristici și merită de evidențiat subiectul și obiectul conflictului, care ajută la definirea mai clară a esenței și direcției sale.

Subiectul conflictului este înțeles ca o problemă existentă în mod obiectiv sau imaginabilă (imaginară) care servește drept cauză a discordiei între părți. Fiecare dintre părți este interesată să rezolve această problemă în favoarea lor. Subiectul conflictului este principala contradicție, din cauza căreia și în scopul soluționării căruia, subiecții intră în confruntare. Poate fi o relație de putere, o dorință de a poseda anumite valori, o dorință de superioritate sau compatibilitate (într-un conflict cognitiv, acest lucru se numește subiect de discuție).

Căutarea modalităților de a rezolva un conflict, de regulă, începe cu definirea subiectului acestuia, iar acest lucru nu este deloc ușor. Multe conflicte au un fundal atât de complicat și complex încât specialistul este obligat, ca un arheolog, să deschidă un strat după altul. Stratificarea problemelor poate face ca obiectul conflictului să fie absolut difuz, să decurgă fără limite clare. Conflictul poate avea un subiect principal, care se prăbușește în obiecte private, multiple „puncte dureroase”. Subiectul conflictului, poate fi nu numai scopul dorit al mediatorului sau arbitrului, ci și punctul de discuție al părților implicate³.

Următoarea caracteristică menționată va face obiectul conflictului. Un obiect este înțeles ca o valoare materială sau spirituală specifică, a cărei posesie sau utilizare o caută ambele părți ale conflictului. Obiectul conflictului, de fapt, poate fi orice element al lumii materiale sau al realității sociale care poate servi drept subiect al revendicărilor personale, de grup, sociale, de stat. Pentru a deveni un obiect al conflictului, acest element trebuie să fie la intersecția intereselor diferiților actori sociali care caută controlul exclusiv asupra acestuia.

Cauzalitatea în mediul social este caracterizată de o complexitate și confuzie considerabile. Conflictul poate fi, în cele din urmă, cauzat de acțiuni complet inofensive ale indivizilor sau grupurilor care se află într-o legătură destul de îndepărtată cu părțile opuse.

¹ Tripon C., Dodu M., Penciu G., Managementul conflictelor și tehnici de negociere. Cluj-Napoca: Universitatea Babeș-Bolyai, 2016.

² Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2005, 379 с.

³ Шумилин А.П. Межличностные конфликты в младшем школьном возрасте. М.: МГУ, 2006, 121 с.

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

Motivul este adesea privit ca un motiv subiectiv intern pentru o anumită acțiune. Este clar că, fără niciun motiv, este imposibil să se efectueze o anumită acțiune; se va dovedi lipsit de sens, inutil, inexplicabil.

Motivul este prezent nu numai în acțiunile instigatorului, ci și în acțiunile fiecărui participant la conflict. Un alt lucru este că motivele comportamentului, diferiților subiecți, pot fi diferite, necoincidente și adesea opuse. Analizând motivele comportamentului părților în diferite conflicte, este ușor de văzut că acestea se rezumă de obicei la dorința de a-și satisface interesele. Cu toate acestea, motivele comportamentului indivizilor și al comunităților sociale nu sunt cauzele cele mai profunde ale conflictelor: la urma urmei, aceste motive în sine necesită o explicație.

Astfel, conflictul este un proces în care doi (sau mai mulți) indivizi sau grupuri caută în mod activ o oportunitate de a se împiedica reciproc să atingă un anumit obiectiv, de a preveni satisfacerea intereselor unui adversar sau de a-și schimba punctele de vedere și pozițiile sociale. Conflictele pot fi funcționale și pot duce la eficacitate organizațională. Sau disfuncționale și au ca rezultat scăderea satisfacției personale, lipsă de colaborare în grup și eficacitate organizațională. Posibilitatea conflictului există oriunde o persoană sau un grup este dependent de o altă persoană sau grup, pentru a finaliza o sarcină. Deoarece toate organizațiile sunt sisteme de elemente interdependente, munca inadecvată a unui departament sau persoană, interdependența sarcinilor, poate provoca conflicte.

Rolul conflictului depinde în principal de cât de eficient este gestionat. Pentru a gestiona un conflict, este necesar să înțelegem cauzele unei situații de conflict, precum și să determinăm corect cărui tip de conflict, aparține acesta. De prea multe ori, se crede că cauza principală a conflictului este ciocnirea personală. Cu toate acestea, analiza arată că „de vină” sunt alți factori.

Școlarul mic este o persoană care stăpânește în mod activ abilitățile de comunicare. În această perioadă, există o stabilire intensivă a contactelor prietenoase. Achiziționarea abilităților de interacțiune socială cu un grup de egali și capacitatea de a-și face prieteni sunt provocări importante ale dezvoltării în această etapă de vârstă.

Dacă un copil, până la vârsta de 9-10 ani, a stabilit relații de prietenie cu unul dintre colegii săi de clasă, acest lucru înseamnă că copilul este capabil să stabilească un contact social strâns cu un coleg, să mențină mult timp o relație și că comunicarea cu el este, de asemenea, importantă și interesantă.

Rezultatele studiilor speciale arată că atitudinile față de prieteni și însăși înțelegerea prieteniei au o anumită dinamică pe parcursul copilăriei școlarului mic. Pentru copiii de 5-7 ani, prietenii sunt, în primul rând, cei cu care se joacă copilul, pe care îi vede mai des decât alții. Alegerea unui prieten este determinată în primul rând de motive externe: copiii stau în aceeași bancă, locuiesc în aceeași casă, etc. La această vârstă, copiii acordă mai multă atenție comportamentului decât

1 Панфилова М.Ф. Игротерапия общения. М.: ТОО «ИнтелТех», 2005, 89 с.

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

trăsăturilor de personalitate. Când își caracterizează prietenii, aceștia indică faptul că „prietenii se comportă bine”, „este distractiv cu ei”. În această perioadă, legăturile prietenoase sunt fragile și de scurtă durată, apar ușor și pot fi întrerupte destul de repede.

Între 8 și 11 ani, copiii consideră drept prieteni, cei care îi ajută, răspund la solicitările sale și își împărtășesc interesele. Pentru apariția simpatiei și prieteniei reciproce, devin importante trăsături de personalitate precum bunătatea și atenția, independența, încrederea în sine, onestitatea¹.

Treptat, pe măsură ce copilul stăpânește realitatea școlară, copilul dezvoltă un sistem de relații personale în clasă. Se bazează pe relații emoționale directe care prevalează asupra tuturor celorlalte.

Datele cercetărilor sociometrice arată că poziția unui elev în sistemul relațiilor interpersonale, care s-au dezvoltat în clasă, este determinată de o serie de factori care sunt comuni pentru diferite grupe de vârstă. De exemplu, copiii care primesc cel mai mare număr de alegeri, de la colegii de clasă („Liderii”), se caracterizează printr-o serie de trăsături comune: au un caracter uniform, sociabili, au abilități bine dezvoltate, se disting prin inițiativă și imaginație bogată; majoritatea studiază bine; atractivitate fizică.

Un grup de școlari, care au o poziție dezavantajoasă în sistemul relațiilor personale din clasă, de asemenea, posedă unele caracteristici similare: astfel de copii au dificultăți în comunicarea cu semenii săi, sunt certăreți, ceea ce se poate manifesta atât în dispreț, irascibilitate, capriciozitate, grosolanie și izolare; de multe ori se disting prin îngâmfare și lăcomie; mulți dintre acești copii sunt neglijenți^{2,3}.

Calitățile generale enumerate au o anumită specificitate de manifestare la diferite etape ale vârstei școlare mici.

Pentru elevii din clasa întâi cu un statut sociometric ridicat, cele mai semnificative sunt următoarele caracteristici: aspect îngrijit, activi, disponibilitatea de a împărtăși lucruri personale. Al doilea loc, la această vârstă, este ocupat de performanța academică bună și de atitudinea față de învățare.

Elevii din clasa întâi care sunt „respinși” de colegii săi, sunt caracterizați prin următoarele: nu aparțin grupului de activiști ai clasei; dezordonați; lipsă de efort la studiu și comportament slab; lipsa permanenței în prietenie; prietenia cu cei care încălcă disciplina, plângăreți.

Astfel, elevii din clasa I își evaluează colegii, în primul rând prin acele calități care se manifestă ușor pe plan extern, precum și prin cele la care profesorul este cel mai adesea atent.

Până la sfârșitul vârstei școlare mici, criteriile de eligibilitate se modifică oarecum. Atunci când se evaluează colegii, pe primul loc se află activismul social,

¹ Степанов В.Г. Психология трудных школьников. М., 2001, 450 с.

² Cristea S., Managementul organizației școlare. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2003.

³ Roșan A., Comportamentul violent-screening și strategii de intervenție. Cluj-Napoca: Editura Alma Mater, 2009.

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

prin care copiii apreciază, deja cu adevărat, abilitățile organizatorice și nu drept sarcină socială, impusă de un profesor, așa cum a fost în clasa întâi. La această vârstă, de asemenea, pentru copii, devin semnificative, anumite calități personale: independența, încrederea în sine, onestitatea¹.

Pentru elevii din clasa a III-a „respinși”, cele mai esențiale caracteristici sunt pasivitatea socială; atitudine lipsită de scrupule față de muncă, față de activitățile altora.

Criteriile de evaluare a colegilor de clasă, caracteristice elevilor mici, reflectă particularitățile percepției și înțelegerii lor, asupra unei alte persoane, care este asociată cu modelele generale de dezvoltare a sferei cognitive la această vârstă: o capacitate slabă de a evidenția principalul lucru la un subiect, situaționalitate, emoționalitate, dependență de fapte specifice, dificultăți în stabilirea unor relații cauză-efect, etc.

Specificitatea percepției sociale a elevilor mici afectează, de asemenea, trăsăturile primei lor impresii despre o altă persoană. În general, devenind mai exactă și diferențiată în clasa a III-a, prima impresie la copii diferă de situație, stereotip, orientare spre semne externe. Aspectul fizic, reprezintă pentru școlarii mici, o „carcasă” pe baza căreia este construită imaginea unei alte persoane. Prin urmare, adulții care lucrează cu elevii mici, trebuie să țină cont de orientarea copiilor către aspectul exterior și să acorde o atenție specială modului în care arată.

Trebuie remarcat faptul că, de regulă, odată cu vârsta, copiii sporesc gradul și adecvarea conștientizării poziției sale în grupul de semeni. Dar la sfârșitul acestei perioade de vârstă, adică la elevii din clasa a III-a, adecvarea percepției statutului său social scade brusc chiar și în comparație cu preșcolăritatea: copiii care ocupă o poziție favorabilă în clasă, tind să o subestimeze și, dimpotrivă, cei care posedă indicatori nesatisfăcători, de regulă, consideră că poziția lor este destul de acceptabilă. Acest lucru indică faptul că până la sfârșitul vârstei miciei școlărități, există un fel de restructurare calitativă a relațiilor interumane și a conștientizării acestora. Desigur, acest lucru se datorează apariției în această perioadă a necesității de a lua o anumită poziție în grupul de colegi. Tensiunea acestei noi nevoi, importanța crescândă a opiniilor colegilor, este motivul inadecvării evaluării locului cuiva în sistemul relațiilor interpersonale.

Creșterea rolului colegilor, până la sfârșitul vârstei școlarului mic, este dovedit și de faptul că la 9-10 ani (spre deosebire de copiii mai mici), elevii experimentează, mult mai brusc, remarcile primite în prezența colegilor de clasă, devin mai timizi și încep să se rușineze nu numai de adulții necunoscuți, ci și de copiii necunoscuți de vârsta lor².

Schimbările care apar la această vârstă în relațiile cu colegii trebuie luate în considerare la organizarea activităților educaționale. Adesea, profesorii din școlile

¹ Preda V.R., Factori stresanți și strategii de coping la elevii de liceu. Cluj-Napoca: Editura Argonaut, 2018.

² Степанов В.Г., Психология трудных школьников. М., 2001, 450 с.

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

primare practică condamnarea unui elev pentru orice infrațiune în fața întregii clase. Acesta este un factor traumatizant pentru copil, ale cărui consecințe necesită adesea o intervenție psihoterapeutică urgentă din partea psihologului.

Astfel, sistemul de relații personale, din punct de vedere emoțional, este cel mai complex pentru fiecare persoană, deoarece este asociat cu evaluarea și recunoașterea sa ca persoană. Prin urmare, situația nesatisfăcătoare din grupul de colegi este trăită de copii foarte acut și este adesea cauza unor reacții afective inadecvate. Cu toate acestea, dacă un copil are cel puțin o afecțiune reciprocă, acesta încetează să mai fie conștient și nu resimte, cu adevărat obiectiv, poziția sa proastă în sistemul relațiilor personale. Chiar și o singură alegere reciprocă este un fel de apărare psihologică și poate contrabalansa mai multe alegeri negative, deoarece transformă un copil dintr-un „respins” într-unul „recunoscut/acceptat”.

Analiza literaturii teoretice privind problema conflictului arată că conflictul însoțește în mod inevitabil toate sferile de interacțiune interpersonală. Conflictul, având un efect dezorganizator asupra activităților comune ale oamenilor, poate fi în același timp transformat într-un canal productiv, exacerbând contradicția care a apărut și contribuind la dezvoltarea unei soluții mai conștiente și mai rapide la problemă. În plus, rezolvarea unei situații de conflict de către un individ îi îmbogățește experiența de viață în domeniul interacțiunii interpersonale.

Prevenirea conflictului interpersonal este un sistem de măsuri (diagnoza psihologică și socio-psihologică, corecție psihologică și pedagogică), care vizează prevenirea unei situații conflictuale, ce poate duce la apariția conflictelor interumane.

Analiza rezultatelor cercetării, ne-a condus spre formularea următoarelor constatări:

Conflictele apar mai des între băieți (aproximativ 70%). Mai mult, o situație conflictuală poate apărea din cauza unei fleacuri, din punctul de vedere al adulților. Se întâmplă ca problemele apărute, să fie rezolvate cu o zi înainte, în afara școlii (pe drum, în timpul unei plimbări, etc.). Uneori, astfel de conflicte escaladează în lupte. Conflictele dintre fete sunt rare, cel mai des din cauza învățării. Toată lumea își dorește să fie cel mai bun, observat, apreciat de profesor și de colegi. Fetele percep evaluarea aspectului și a hainelor lor foarte acut.

Printre școlarii mici, există copii care sunt în conflict cu toată lumea. De obicei, acesta este un copil dintr-o familie social-vulnerabilă. Somnoros, uneori flămând, „setat” de dimineață acasă, vine la școală și toate emoțiile sale, toată negativitatea sa o revarsă asupra tuturor: asupra profesorului, asupra colegilor de clasă, asupra personalului tehnic, etc. Sarcina profesorului de clasă este de a înconjura acest copil cu atenție și grijă, astfel încât resentimentele sale să nu se dezvolte în furie și agresivitate. Dar se întâmplă și invers: o familie bună, copilul este obișnuit să obțină tot ce este mai bun. Știe că totul îi este permis, tot ceea ce spune și face este corect. De regulă, acesta este fie singurul copil din familie, fie cel mai mic. El reacționează agresiv la comentariile și criticile profesorului sau din

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

partea colegilor de clasă, rezultând conflicte interminabile. În acest caz, trebuie de vorbit, în primul rând, cu părinții.

În 90% din cazuri, cel mai adesea apar conflicte în lecțiile de educație fizică, atunci când copiii respectă individual standardele sau în timpul jocurilor în aer liber. La urma urmei, există întotdeauna cei nemulțumiți: cineva nu a ales pe cineva, cineva vrea să fie un lider permanent, cineva a dezamăgit echipa.

Elevii pot face față ei înșiși unei situații conflictuale, dar în 60% din cazuri este nevoie de ajutorul profesorului.

Pentru ca școlarii mici să rezolve singuri conflictele și, cel mai bine, să nu creeze deloc astfel de situații, trebuie învățați treptat acest lucru: petreceți ore de curs, conversații (de preferință într-un mod jucăuș), instruiți care să învețe cum să ieșiți dintr-o situație de conflict, astfel încât ambele părți să fie satisfăcute, cum să cedeze unul altuia, să ierte, să-și ceară iertare, să-și recunoască greșelile. Recrearea comună a părinților și a copiilor, ieșirea în natură, excursiile îi reunesc pe copii. Profesorul trebuie să fie ferm convins că numai munca comună a profesorului și a părinților îl va ajuta pe copil să se adapteze în mediul social, să iasă fără durere din situațiile de conflict.

Așadar, după ce am analizat rezultatele conversației cu profesorii claselor și rezultatele tehnicilor experimentale cu elevii din clasele primare, am aflat următoarea atitudine a școlarii mici față de conflict:

Majoritatea școlarii mici au format o evaluare neutră și negativă a atractivității față de membrii clasei. Această evaluare este influențată de conflictul dintre elevii din clasele grupului experimental și de control.

Școlarii mici au o idee formată despre conflicte, motivele apariției lor, dar din cauza lipsei de cunoștințe, experiență și caracteristici de vârstă, nu pot caracteriza corect acest fenomen.

După analizarea motivelor indicate de elevii din ciclul primar, putem concluziona că în mediul lor există în principal motive care pot duce la conflicte distructive (se numesc în diferite feluri, se bat, iau lucruri, se joacă ignorând regulile).

În cazul apariției unui conflict, acțiunile a aproximativ 14% dintre respondenții din clasa experimentală și 40% dintre respondenții din clasa de control pot fi numite constructive. Cercetările au arătat că acest lucru se întâmplă la un nivel intuitiv.

O analiză a mijloacelor oferite de elevi, pentru soluționarea pașnică a conflictului, arată că doar în cazul jumătății elevilor din clasă, se propun mijloace ce pot fi atribuite celor cu nivelul ridicat al funcționalității.

În consecință, majoritatea elevilor din învățământul primar nu înțeleg ce este un conflict, nu îi pot da o definiție exactă, de asemenea, le este dificil să determine cauzele situațiilor de conflict și mijloacele pașnice de soluționare a conflictului, ceea ce duce la o evaluare negativă a echipei clasei. Astfel, este necesar să se desfășoare activități speciale cu școlarii mici pentru rezolvarea

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

conflictelor la nivelul ciclului primar.

Realizând o analiză generală a rezultatelor cercetării experimentale și comparându-le cu rezultatele etapei constatatoare, am aflat dinamica atitudinii școlărilor mici față de conflict:

Școlarii mici și-au schimbat evaluarea atractivității față de clasă. Există mai mulți elevi în clasa experimentală cu o evaluare pozitivă a atractivității membrilor clasei.

A crescut numărul școlărilor mici din clasa experimentală, cu o înțelegere mai exactă a conflictelor, înțelegând sensul cuvântului „conflict” și stabilind cauzele conflictelor.

Mai mulți elevi din clasa experimentală se străuie să rezolve pașnic conflictele, evitând certurile, luptele, înjurăturile.

În consecință, organizarea procesului pedagogic care vizează rezolvarea conflictelor la școlarii mici, a contribuit la reducerea comportamentului conflictual al elevilor din clasa experimentală. Cu toate acestea, pentru a obține cele mai bune rezultate, o astfel de muncă ar trebui efectuată în mod sistematic.

FENOMENUL „BULLYING” ÎN MEDIUL ȘCOLAR

THE „BULLYING” PHENOMENON IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

Silvia VRABIE, asist.univ.,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul
Catedra Istorie și Teoria Educației
vrabie.silvia@usch.md

Rezumat: Școala joacă un rol important în viața cotidiană a copiilor noștri și, la fel ca în cazul programei școlare, se așteaptă să îi învețe pe copii să gestioneze sentimentele și experiențele negative și să facă față agresiunii și bullying-ului. Indiscutabil, școala este cheia pentru dezvoltarea cognitivă și sănătatea mintală și emoțională a elevilor. Fenomenul „BULLYING” pare să fie încă o problemă insuficient conștientizată în societatea contemporană. Mai mult de trei milioane de elevi din toată lumea sunt victimele ale bullyingului în fiecare an. O bună parte dintre ei chiulesc de la școală din cauza agresiunilor repetate, iar unul din zece copii renunță la studii.

Cuvinte cheie: *Bullying, violență, agresivitate, școală*

Abstract: *School plays an important role in the daily lives of our children and, as in the case of the school curriculum, is expected to teach children to manage negative feelings and experiences and to cope with aggression and bullying. Undoubtedly, school is the key to the cognitive development and mental*

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

and emotional health of students. The phenomenon of "BULLYING" seems to be still an insufficiently aware problem in contemporary society. More than three million students worldwide are victims of bullying each year. Many of them drop out of school due to repeated assaults, and one in ten children drop out of school.

Key words: *Bullying, violence, aggression, school*

Introducere

Interesul pentru studierea fenomenului bullying în școală a condus la necesitatea definirii acestuia. În diverse studii au fost formulate diferite definiții ale acestui fenomen cu scopul de a descrie cât mai exact comportamentul de tip bullying.

În momentul de față este acceptată o definiție largă a violenței școlare, care include pe lângă delincvență și fapte care scapă semnalărilor judiciare¹.

Bullying este un proces în care un copil este expus în mod repetat acțiunilor negative, hărțuirii și atacurilor din partea unuia sau a câtorva copii. Enciclopedia Wikipedia descrie bullying-ul ca fenomen ce implică suferința altora datorată hărțuirii verbale, asaltului fizic sau altor metode subtile de coercitive, cum ar fi manipularea².

Acest comportament este social prin natura sa și are loc în aproape fiecare grup social, în care victima are șanse reduse de a evita suferința produsă, timp în care agresorul este susținut de alți membri ai grupului. Atacurile, îndeosebi, nu sunt provocative și pot fi fizice sau verbale, directe sau indirecte.

Cercetătorul A. Pikas (1975) a descris bullying-ul ca fiind o violență în cadrul grupului în care elevii prin interacțiune își reafirmă unul altuia comportamentul.

Bully este un termen care provine din limba engleză și în unele dicționare este sinonim cu termenul hooligan. Etimologic, termenul provine din engleză „bull” (taur) căruia îi sunt asociate conotații negative „hărțuitorul celor slabi”. Olweus, în cercetările sale extinse asupra agresivității în școli (Olweus, 1978-2013), este primul teoretician care definește bullying-ul în comunitatea științifică, inițiind o viziune la care se raportează cercetările și conceptualizările actuale. În 1993, bullying-ul apare ca o acțiune deliberată, efectuată în mod repetitiv care implică acțiuni negative răsfrânte asupra celorlalți, realizată de un grup de persoane sau de o persoană care deține un statut social superior victimei/victimelor.

Situația actuală a cercetărilor internaționale asupra fenomenului de bullying denotă investigații considerabile asupra acestuia, începând cu studiile ample ale lui Olweus (1978- 2014), continuate de alți succesori ai săi. În pofida literaturii exhaustive asupra acestui aspect, cercetătorii nu au adoptat o definiție și/sau un

¹ Anghel, F, Liiceanu, A, Săucan, D, Voinea, L. Legislație privind drepturile copilului, violența și violența școlară. În: Jigău M, Liiceanu A, Preoteasa L (coord.) *Violența în școală*. București: Ed. Alpha MDM, 2006, p. 32-44.

² <https://ro.wikipedia.org/wiki/Bullying>

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

concept universal, unanim acceptat pentru termenul de bullying.

Studiile la nivel național, cu privire la fenomenul de bullying în școli nu au constituit o prioritate, fenomenul fiind redus la nivel de semnalmmente și descrieri generale.

Studii existente sunt direcționate pe violența în școli. Apar câteva campanii de prevenire la nivel de unități școlare sau prin intermediul parteneriatelor europene (de exemplu, Erasmus+ Early child abuse response enabling – ecare 2015-1-TR01-KA201-022267, parteneriat strategic de prevenire și combaterea a bullying-ului în școli, sau, campanie anti-bullying).

Începând cu anii 1969, este întâia oară adus în dezbatere fenomenul de bullying prin intermediul articolului Dagens Nyheter, dintr-un ziar suedez.

Primele cercetări asupra bullying-ului au utilizat eșantioane de băieți și au vizat agresivitatea fizică, pe de-o parte datorită faptului că exista o corelație observabilă între aceste două dimensiuni, iar pe de altă parte, agresivitatea fizică era mai ușor de monitorizat. În intervalul anilor 1980-1990 atenția cercetătorilor a cuprins și alte forme de agresivitate notabile în spațiul de joacă al școlilor, precum abuzul psihologic și cel verbal.

Dan Olweus, cel mai recunoscut specialist în problematica bullying-ului susține că „Un elev este agresat sau victimă (a fenomenului) atunci când el sau ea sunt expuși, în mod repetat și de-a lungul unei anumite perioade de timp, la acțiuni negative din partea unuia sau a mai multor alți elevi.” Rolurile preluate de actori în actul de bullying descriu agresorul, victima, spectatorii activi, spectatorii pasivi și martorii apărători. În această lucrare ne raportăm la tipologia bullying-ului descrisă de forma fizică a acestuia, verbală, socială, electronică, etnică și infrațională.

Conform conceptualizărilor ulterioare pentru ca o interacțiune să fie clasificată ca și bullying trebuie să implice intenționalitate în săvârșirea actului de către agresor, și inegalitate/dezechilibru de putere între actorii implicați.

Teoreticienii îl conceptualizează ca pe o subcategorie a agresivității, unde bullying-ul este afirmarea puterii prin intermediul agresiunii sau a intimidării. Cazul în care persoana hărțuită ripostează sau, cel puțin, nu prezintă vulnerabilitate și se poate apăra, nu se subscrie unui act de bullying per se, ci mai degrabă unei interacțiune agresive.

Ulterior bullying-ul a fost prezentat ca una din cea mai comună și severă formă de comportament negativ manifestat în rândul școlărilor, devenind o problemă de investigat, de interes internațional.

Având la bază formele comportamentului de tip bullying prezentate de Olweus (1993) și de Rigby (1996), Limber (2002) realizează un model de clasificare a formelor comune de bullying întâlnite la elevi.

- ✓ Forme verbale ale comportamentului de tip bullying: tachinarea, provocarea, jignirea (*direct bullying*) și bârfirea (*indirect bullying*).

¹ Bourhis Richard ,Y., Leyens, J., P., Tonner, D. Stereotipuri, discriminare și relații intergrupuri. Iași : Editura Polirom, 1997, p. 9.

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

- ✓ Forme fizice ale comportamentului de tip bullying: lovirea, îmbrâncirea, distrugerea sau furtul obiectelor personale (*direct bullying*) și convingerea unui prieten să atace pe cineva în locul tău (*indirect bullying*).
- ✓ Forme non-verbale/ non-fizice ale comportamentului de tip bullying: amenințarea, gesturi obscene (*direct bullying*) și excluderea altora dintr-un grup, manipularea prietenilor, e-mail-uri amenințătoare (*indirect bullying*).

Fenomenul de bullying în școli reprezintă o problemă actuală de amploare la nivel internațional, având un impact major asupra sănătății psihice și sociale a indivizilor implicați, precum și asupra stării de bine a acestora. În același timp el poate afecta dezvoltarea socială și școlară a elevilor, fiind un indicator pertinent al excluziunii sociale. Victimele agresiunilor de acest tip au risc crescut de a dezvolta anxietate, depresie și chiar comportament suicidal.

Cele mai comune forme de manifestare ale bullying-ului¹ sunt:

- *Forme verbale: amenințarea, insulta, tachinarea, provocarea, jignirea, poreclirea și bârfa rea.*
- *Forme fizice: lovirea, îmbrâncirea, distrugerea sau furtul obiectelor personale.*
- *Forme ascunse: gesturi obscene și mimarea victimei în spatele acesteia, răspândire de zvonuri false, glume răutăcioase cu intenția de a umili victima, privire fi xă, excluderea victimei dintr-un grup, manipularea prietenilor, criticarea manierei victimei de a se îmbrăca sau a altor markeri sociali semnificativi pentru victimă (incluzând religie, rasă, dizabilitate, înălțime, aspect, greutate etc.).*

Comportamentele adoptate de agresor sunt menite să prejudicieze reputația victimei. Formele ascunse sunt cel mai frecvent utilizate deoarece sunt mai greu identifi cate de adulți. De cele mai multe ori adulții nu știu că există astfel de situații în școală. Izolarea socială: se referă la situația în care agresorul încurajează colegii victimei să o ignore sau să o înlătore în timpul pauzelor de recreere sau al unui joc organizat. Tratată ca un proscris de către colegii ei, victima va avea difi cultăți de socializare și mai mult poate fi predispusă la izolare socială mai târziu în viață. Agresorul poate amenința complicitii lui cu o soartă similară dacă ar încerca să sprijine victima.

Odată cu dezvoltarea tehnologiilor informaționale moderne, a luat amploare încă un tip de bullying, **cyberbullying-ul**: utilizarea telefoanelor mobile, poștei electronice, internetului, rețelelor sociale, blogurilor, chat-urilor în scopul urmăririi persoanei, distribuirii informațiilor confidențiale, zvonurilor, mesajelor denigratoare și jignitoare despre ea.

Cyberbullying-ul se deosebește de alte forme de violență prin faptul că îi

¹ Anghel, F., Liiceanu, A., Săucan, D., Voinea, L., Legislație privind drepturile copilului, violența și violența școlară. În: Jigău M., Liiceanu A., Preoteasa L. (coord.) *Violența în școală*. București: Ed. Alpha MDM, 2006, p. 32-44.

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

permite agresorului să-și păstreze anonimatul și, prin aceasta, să evite responsabilitatea pentru acțiunile sale.

Cyberbullying-ul se poate manifesta prin demonstrarea și trimiterea mesajelor dure, nepoliticoase/tăioase sau brutale, tachinarea victimei în regim online, plasarea în spațiul public a informațiilor, pozelor sau filmelor victimei pentru a-i dăuna; crearea poștei electronice, paginii web, conturilor false în rețelele sociale pentru urmărirea și intimidarea altor persoane din numele victimei. Cyberbullying-ul se deosebește de alte forme de violență prin faptul că îi permite agresorului să-și păstreze anonimatul și, prin aceasta, să evite responsabilitatea pentru acțiunile sale¹.

Centrul Național pentru Statisticile Educației, Statele Unite ale Americii, clasifică comportamentul de tip bullying după gradul de deschidere, în două categorii: comportamentul de *tip bullying direct – deschis* (implică agresiunea fizică și unele forme verbale – amenințarea, insulta, tachinarea, provocarea, jignirea, poreclirea) și *indirect – ascuns, relațional* (implică formele ascunse și implicit izolarea socială, e-mail-uri amenințătoare). Formele de manifestare ale comportamentului de tip bullying variază în funcție de sex.

Olweus a studiat natura bullying-ului la persoane de același sex și a descoperit că fetele au o probabilitate mai mare decât băieții să atace utilizând excluderea socială.

Un alt studiu a arătat că probabilitatea de a agresa (bullying), atât fizic cât și verbal și relațional, alți elevi este de cel puțin 1,5 ori mai mare în cazul băieților decât în cazul fetelor. Același studiu a precizat că în cazul băieților șansa de a fi agresat fizic este de 3,5 ori mai mare decât în cazul fetelor. Pe de altă parte probabilitatea de a fi victimizat relațional sau verbal de către alți elevi este ușor crescută la băieți comparativ cu fetele, dar nesemnificativ statistic.

Într-un studiu privind sănătatea psihosocială a victimelor și agresorilor de tip bullying direct și indirect s-a arătat că, victimizarea de tip bullying direct a avut un efect semnificativ statistic pe depresie și idee de suicid la fete dar nu și la băieți. Agresarea directă, reprezintă un factor de risc mult mai mare pentru comportamentul delinvent decât agresarea indirectă atât la băieți cât și la fete. Concluzia studiului a fost că, asocierea dintre bullying și sănătatea psihosocială diferă notabil între fete și băieți precum și între formele directe și indirecte ale bullyingului. Mai mult, autorii au sugerat că intervențiile care au ca scop stoparea comportamentelor de tip bullying trebuie să țină cont de aceste diferențe pentru a fi eficiente².

Frecvența manifestărilor agresive (bullying) și a victimizării descrește odată cu înaintarea în vârstă. Elevii mai mari au o probabilitate mai mică să-și agreseze

¹ Prevenirea violenței în instituția de învățământ. Ghid metodologic. Chișinău, 2017, p. 15-16.

² Beldean-Galea, I., Mireștea, I., Irimie, S., Samoilă, C. Comportamentul Bullying în școală – formă specifică a violenței școlare. În: Revista de Medicină Școlară și Universitară, Vol III, Nr. 3, iulie 2016, p. 52-53.

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

colegii decât elevii mai mici. În ceea ce privește victimizarea s-a raportat o tendință evidentă, constantă de scădere a acesteia la clasele mai mari față de clasele mici.

În literatura de specialitate comportamentul de victimizare/bullying este demarcat de două tipuri ale acestuia: *bullying direct*, respectiv *bullying indirect*.

Bullying-ul direct este descris prin acțiuni de violență fizică, atentarea la bunurile personale, folosirea de cuvinte jignitoare, amenințarea îmbrăcând forma agresivității directe.

Spre deosebire de cel direct **forma indirectă a bullying-ului** descrie acțiuni de agresivitate instrumentală, fiind predominantă o formă de agresivitate relațională care implică mecanisme de manipulare și intimidare, exclusiune socială, răspândire de zvonuri răutăcioase – aceste acțiuni au ca scop lezarea psihologică și socială a victimei.

Alte conceptualizări concurente ale celor două forme ale bullying-ului, îl diferențiază în: **bullying fizic**, **bullying verbal** și **bullying relațional**. Cel din urmă mai poartă denumirea de **bullying social**. Tipologiile menționate sunt așadar consacrate în literatura de specialitate și dispun de instrumente specifice de măsurare și diferențiere a lor, însă diferențierea la nivel conceptual dintre victimizare/bullying și agresivitate întâmpină dificultăți teoretice și în prezent^{1,2}.

Metodologia cercetării

Analiza teoretică a literaturii de specialitate care reflectă diverse abordări și viziuni asupra fenomenului de Bullying în școală, ne-a determinat să formulăm:

Scopul experimentului de constatare: determinarea nivelului, a formelor și tipurilor de Bullying manifestate de puberi în mediul școlar.

Obiectivele experimentului:

1. Determinarea nivelului bullying-ului la diferite vârste și analiza dinamicii manifestării acestuia de la o vârstă la alta;
2. Identificarea formele și tipurile de bullying a preadolescenților, manifestate în mediul școlar;
3. Prezentarea, depozitarea grafică a datelor obținute în urma experimentului;
4. Elaborarea concluziilor și recomandărilor.

Metoda principală utilizată în procesul cercetării a fost ancheta bazată pe chestionar. Prima anchetă conține 9 întrebări care determină ce tipuri ale bullying, locul unde s-a petrecut fenomenul dat, persoanele care au fost implicate cât și modalitatea de soluționare/prevenire a bullying-lui. Cea de a doua anchetă, conține

¹ Bourhis Richard ,Y., Leyens, J., P., Tonner, D., Stereotipuri, discriminare și relații intergrupuri. Iași : Editura Polirom, 1997.

² Buș, I., Psihologie judiciară. Cluj-Napoca: Editura, Presa Universitară Clujeană, 1997.

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

30 întrebări care evaluează ce categorii de persoane sunt supuse fenomenului de Bullying în școală, reacțiile persoanelor- martori sau chiar a celor care au fost supuse acestui fenomen.

Experimentul psihopedagogic fost realizat pe un eșantion constituit din 20 de cadre didactice și 75 de elevi din clasele a VII-a ,a VIII-a și a IX-a , din gimnaziul „Bogdan Petriceicu Hasdeu”, satul Tătărești, orașul Cahul dintre care 34 băieți și 41 de fete.

Demersul experimental a fost conceput și desfășurat în conformitate cu viziunile și concepțiile teoretice și metodologice reflectate anterior în cadrul gimnaziului „Bogdan Petriceicu Hasdeu”, satul Tătărești, orașul Cahul. Prezentăm în continuare rezultatele respondenților, obținute prin intermediul celor două anchete pe bază de chestionar.

Prin intermediul primei anchete, adresată cadrelor didactice am obținut următoarele rezultate reprezentate grafic în figurile de mai jos.

Itemul 1.Considerați că în școala dvs. numărul cazurilor de bullying, a crescut, se menține constant sau a scăzut: Cadrele didactice au dat următoarele răspunsuri care sunt prezentate în tabelul 1.

Tabelul 1. Rata bullying-ului în mediul școlar

	Nr. de profesori	Procentajul
A crescut anul acesta comparativ cu anul trecut	6	30 %
S-a menținut constant	10	50 %
A scăzut anul acesta comparativ cu anul trecut	4	20 %

Din tabelul de mai sus observăm că 50% din cadrele didactice chestionate au răspuns că cazurile de bullying s-au menținut constant în școală deoarece atât pedagogii, diriginții, directorul, psihologul întreprind măsuri de a împiedica orice tip de bullying manifestat în cadrul școlii. Unii profesori însă au menționat că cazurile de bullying a crescut comparativ cu anii trecuți, aceasta presupune că acești profesori s-au confruntat direct cu acte agresive/violente atât în cadrul lecțiilor cât și în afara lor. Un număr mic de profesori 20% au menționat că bullying a scăzut comparativ cu anul precedent, ceea ce ne demonstrează că acest fenomen în cadrul școlilor persistă și sunt rare cazuri când rata bullying-ului scade în cadrul unui grup școlar.

Prin intermediul itemului 2, ne-am propus să evidențiem ce tip de bullying se manifestă în mediul școlar. Rezultatele obținute sunt reprezentate în figura 1.

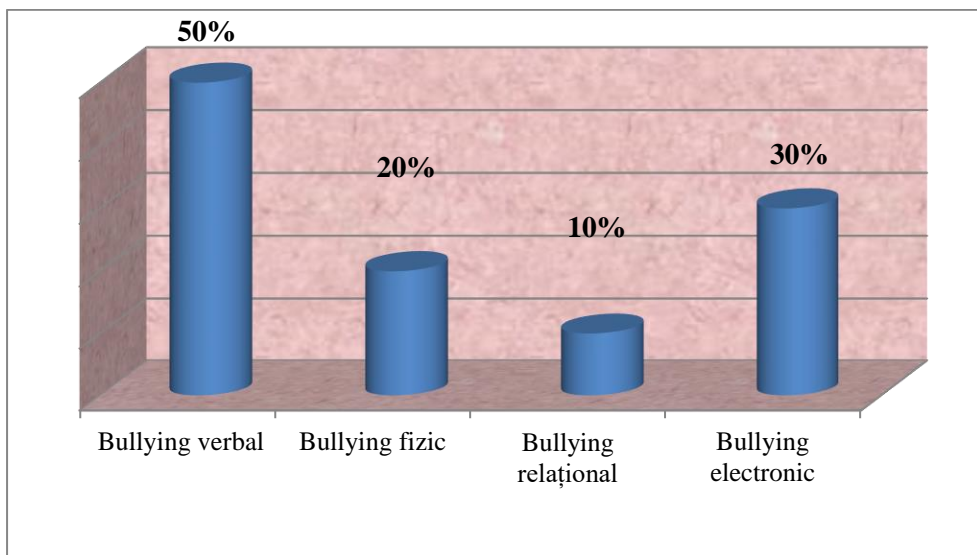


Figura 1. Tipurile fenomenului de bullying manifestat în școală

Observăm în figura 1. că cel mai des se manifestă *bullying-ul verbal* atât în relațiile dintre elev-elev, cât și elev-profesor exprimându-se prin ceartă, țipăt, amenințări, blamări, înjurături. Însă vedem că 20% din profesori consideră că *bullying-ul fizic* se manifestă școală, motivînd că cel mai des se întîlnește în cadrul pauzelor și în afara lecțiilor. 30% dintre profesori afirmă că în școală există și bullying electronic care se poate manifesta prin demonstrarea și trimiterea mesajelor dure, nepoliticoase/tăioase sau brutale, tachinarea elevilor în regim online, din partea colegilor de clasă mai mari, conturilor false în rețelele sociale pentru urmărirea și intimidarea altor persoane din numele victimei. Doar 10% consideră că în școala este *bullying relațional* exprimată prin marginalizare, umilire și etichetare.

În continuare am dorit să evidențiem care sunt factorii care generează acest fenomen în rîndul preadolescenților, din perspectiva cadrelor didactice. Rezultatele respective sunt reprezentate grafic în figura 2.

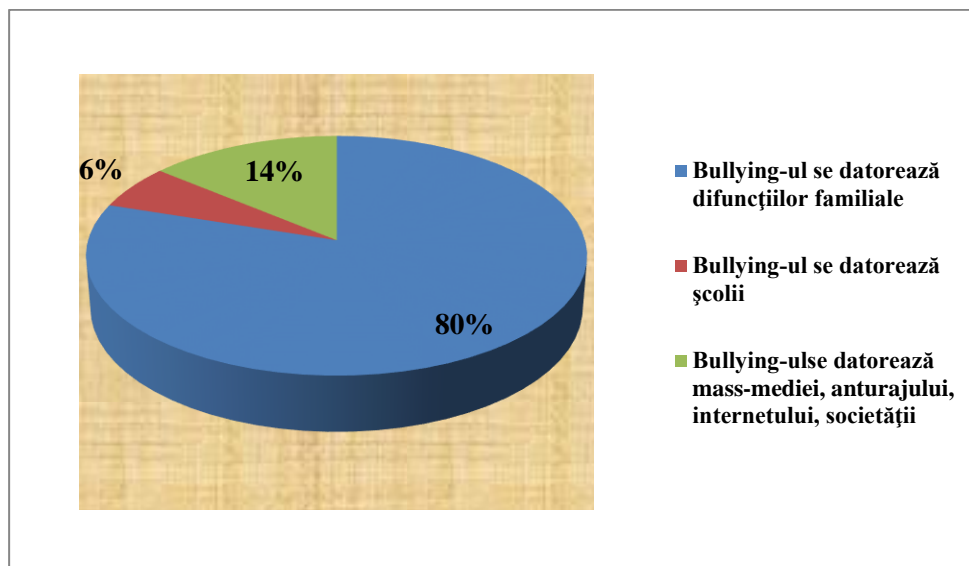


Figura 2. Factorii generatori ai fenomenului „Bullying” în rândul preadolescenților

În baza rezultatelor prezentate în figura 2 putem remarca că majoritatea profesorilor (80%) consideră că bullying-ul elevilor se datorează unor disfuncții în familie, doar 6 % consideră că acest fenomen se datorează școlii și 14% alți factori printre care: societatea, mass-media, anturajul, internetul.

În continuare am solicitat cadrelor didactice *în ce momente și locuri se manifestă bullying-ul de către elevi, în instituția unde aceștia activează. Răspunsurile* oferite de aceștia sunt prezentate mai jos în tabelul Tabelul 2.

Tabelul 2. Timpul și locul manifestării bullying-ului de către elevi

	Foarte des	Des	Uneori	Rar	Foarte rar
În pauze	20%	10%	50%	20%	-
În timpul orelor (cu profesorul în clasă)	-	-	30%	30%	40%
În timpul orelor (fără profesor)	-	20%	60%	20%	-
În sala de clasă	-	10%	70%	-	20%
Pe holuri	-	20%	60%	20%	-
În curtea școlii	-	40%	40%	20%	-
În preajma școlii	-	10%	70%	15%	5%

Potrivit datelor de mai sus, observăm că timpul și locul manifestării

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

bullying-ului de către elevi este ales atunci când profesorii nu sunt în preajmă, deci în timpul pauzelor, sau când profesorii nu sunt în clasă.

În continuare prin intermediul primei anchetei pe bază de chestionar, adresată elevilor am obținut următoarele rezultate, care sunt reprezentate grafic prin diagramele și tabelele de mai jos.

Inițial ne-am propus să determinăm când elevii cercetați, au fost țintă a bullying-ului. Rezultatele sunt reprezentate grafic în figura 3.

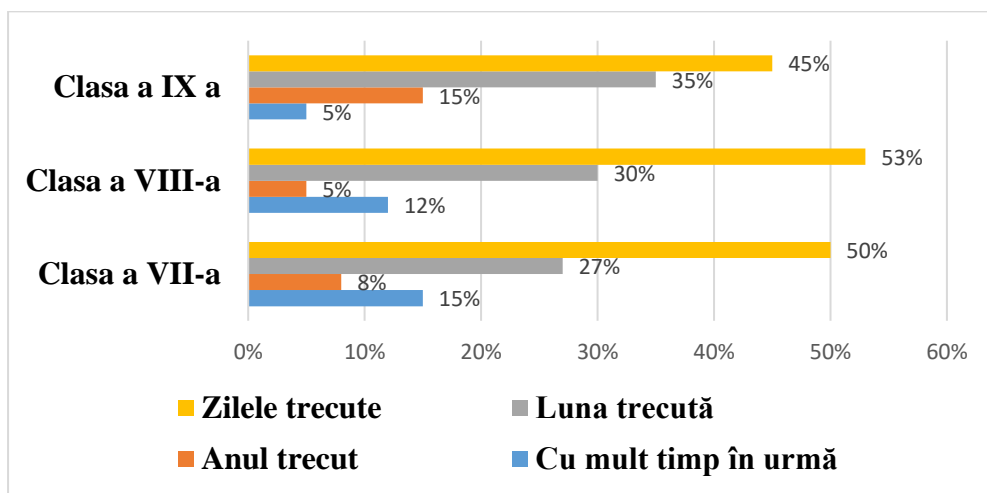


Figura 3. Perioada când elevii cercetați, au fost ținta bullying-ului

Potrivit datelor de mai sus, constatăm că fenomenul de bullying este prezent zi de zi, în viața elevilor. În continuare ne-am propus să evidențiem care dintre sexe sunt cel mai des ținte a bullying-ului.

Tabelul 3. Reprezentativitatea țintelor bullying-ului pe categorii de gen

Clasa	Nr. elevi (total), pe categorii de gen		Nr. elevi (ținte a bullying-ului), pe categorii de gen	
	Masculin	Femenin	Masculin	Femenin
VII	8 (100%)	7 (100%)	8 (100%)	7 (100%)
VIII	10 (100%)	13 (100%)	10 (100%)	13 (100%)
IX	7 (100%)	8 (100%)	5 (71%)	6 (75%)

Potrivit datelor din tabelul de mai sus, atât fetele și băieții din clasele a VII a și a VIII a, sunt des ținte a fenomenului de bullying, pe când 71% dintre fetele și 75% dintre băieții din clasele a IX a sunt și ei des victime a acestui fenomen.

Tot în acest context am m-ai determinat și de care formă a bullying-ului, a

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

fost influențați respondenții cercetați. Datele sunt reprezentate în figura 4.

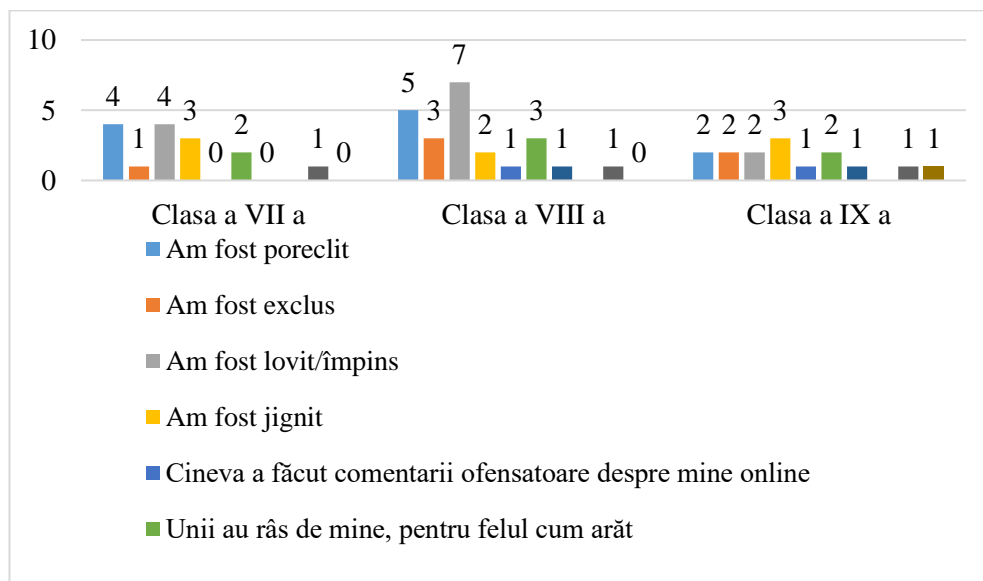


Figura 4. Formele bullying-ului

Analizând datele din figura 4, constatăm că cele mai răspândite forme de bullying în clasa de elevi sunt: „am fost lovit/împins, am fost poreclit, am fost exclus”.

În continuare am dori să aflăm locul, unde se petrece fenomenul de bullying.

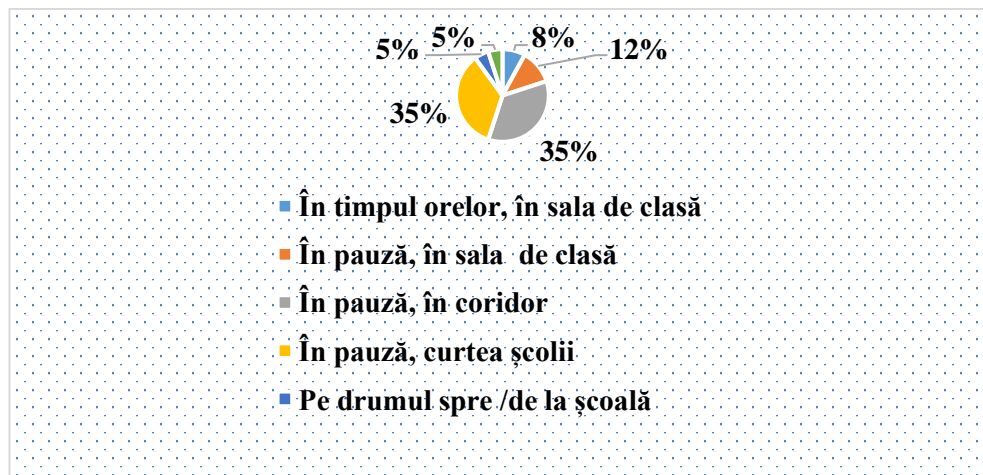


Figura 5. Locul unde s-a petrecut bullying-ul

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

Potrivit datelor din figura 5, fenomenul de bullying, este des exteriorizat ,, în pauză% dar în diferite locuri: în coridor (35%), în curtea școlii (35%), în sala de clasă (12%), atunci când elevii sunt m-ai puțin supravegheați de profesori. Acest fapt a fost confirmat și de cadrele didactice.

În continuare, prin intermediul celei de-a doua anchete, ne-am propus să evaluăm ce categorii de persoane sunt supuse fenomenului de Bullying în școală, reacțiile persoanelor-martori sau chiar a celor care au fost supuse acestui fenomen.

Astfel prin intermediul primului item din anchetă, am obținut următoarele rezultate din figurile de mai jos.

Inițial ne-am propus să aflăm, dacă în cadrul orelor de educație civică, sau alte discipline, se discută despre „fenomenul bullying”. Rezultatele obținute sunt reprezentate în figura 6.

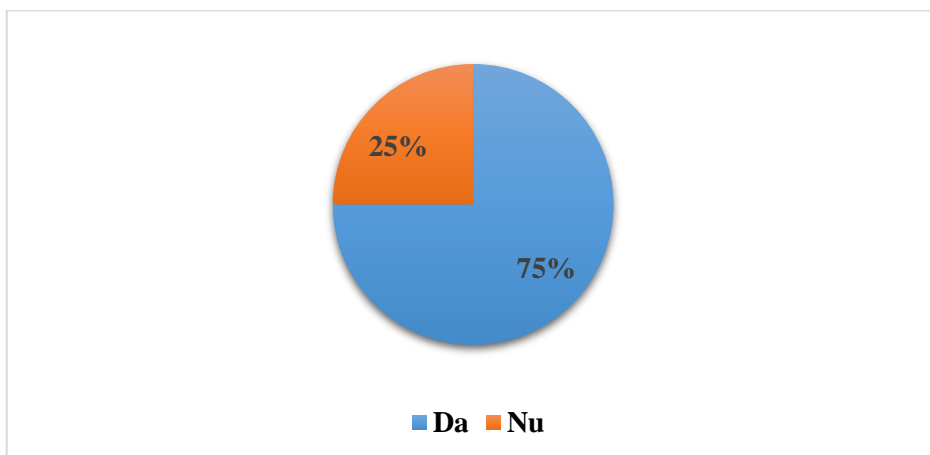


Figura 6. Nivelul de informare despre bullying în cadrul orelor de curs

După cum observăm, datele din figura 6, 75% dintre respondenți afirmă că în cadrul orelor de educație civică, sau alte discipline, elevii sunt familiarizați despre „specificul bullying-ului, formele și consecințele acestuia”, și respectiv 25% afirmă că nu li se prezintă informații cu privire la acest fenomen.

În figura de m-ai jos, am reprezentat grafic, ce categorii de persoane, în viziunea elevilor cercetați sunt des influențați de bullying.

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

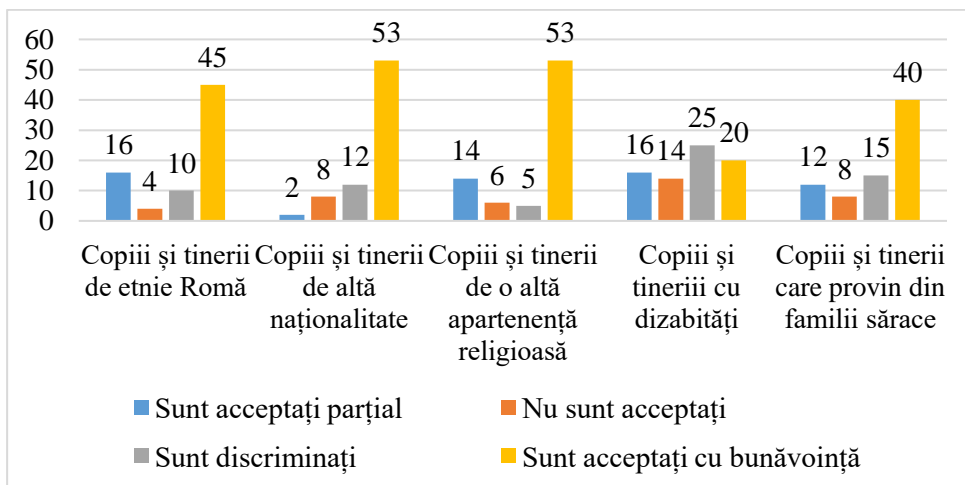


Figura 7. Categoriile de persoane supuse fenomenului de bullying

Astfel analizând datele din figura 7, observăm că majoritatea copiilor și tinerilor de diferite categorii (de etnie romă, de altă naționalitate, de altă apartenență religioasă, cât și copiii și tinerii care provin din familii sărace) sunt acceptați cu bunăvoință, fapt care confirmă că sunt expuși fenomenului de bullying într-o măsură mai mică. Cei care sunt expuși mai mult acestui fenomen, sunt copiii și tinerii cu dizabilități, care după părerea respondenților sunt des discriminați, sau sunt acceptați parțial atât de colegii de clasă, școală, cât și de cadrele didactice.

În continuare ne-am propus să evidențiem „*De ce copiii și tinerii cu dizabilități sunt privați de șanse egale?*”. Rezultatele obținute sunt reprezentate grafic în figura 8.

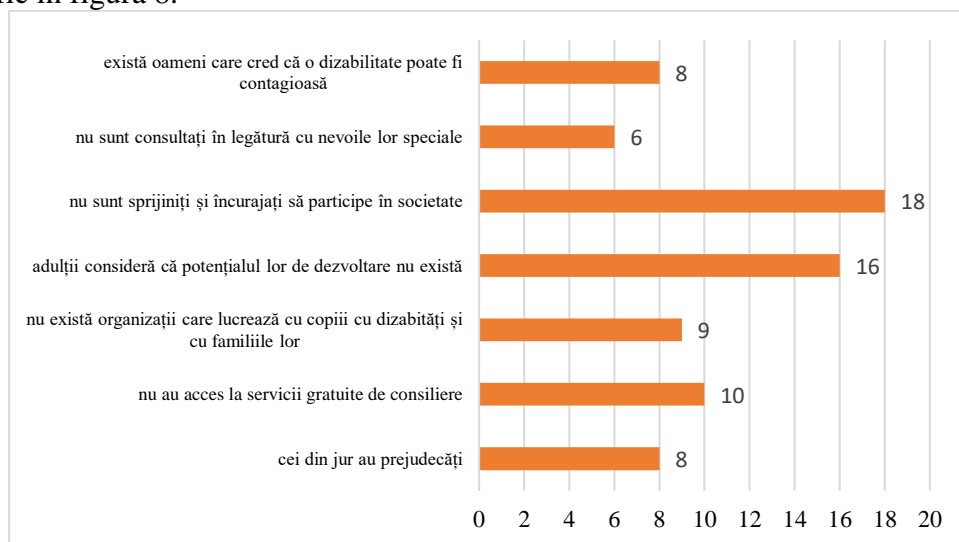


Figura 8. De ce copiii și tinerii cu dizabilități sunt privați de șanse egale?

În consens cu datele din figura 8, respondenții au evidențiat că motivele

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

expunerii copiilor și tinerilor cu dizabilități fenomenului de bullying, sunt: 18 elevi afirmă că aceste persoane nu sunt sprijiniți și încurajați suficient să participe în societate; 16 – au afirmat că adulții consideră că potențialul lor de dezvoltare nu există, 10 – nu au acces la servicii gratuite de consiliere; 9 – nu există organizații care lucrează cu copiii cu dizabilități și cu familiile lor, 8 – există oameni care cred că o dizabilitate poate fi contagioasă și cei din jur au prejudecăți false despre aceste persoane, și respectiv 6 dintre elevi au afirmat că aceste persoane nu sunt consultați în legătură cu nevoile lor speciale.

Totodată am dorit să evidențiem dacă elevii cercetați, în caz că sunt victime a fenomenului de bullying, cui i se adresează.

Rezultate obținute sunt reprezentate în figura 9.

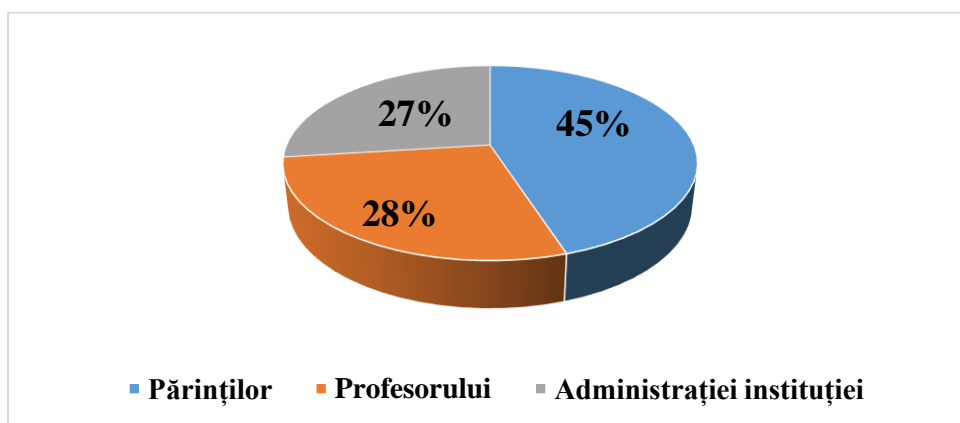


Figura 9. Înștiințarea din partea elevilor, cu privire la victimele fenomenului de bullying

După cum observăm, în caz că respondenții cercetați sunt victime a fenomenului de bullying, 45% se adresează părinților, 28% profesorului și respectiv 27% – administrației instituției. Unele persoane au mai indicat că se adresează fratelui mai mare sau prietenilor. Acest fapt denotă că tot acești actori trebuie să fie familiarizați cu specificul și consecințele acestui fenomen.

Generalizând, menționăm că comportamentele de bullying au stabilitate crescută în timp, sunt cel mai adesea ascunse și continuă în absența unor măsuri specifice de intervenție. Bullying în mediul școlar este comportamentul indezirabil de tip agresiv și (potențial) repetitiv al elevilor care implică un dezechilibru de putere, real sau doar perceput ca atare.

Concluzii

În urma realizării experimentului de constatare am determinat că fenomenul „Bullying” în mediul școlar este foarte mai des întâlnit. Se întâmplă pe coridoarele școlii, în curte, pe străzi și, din păcate, uneori și în sălile de clasă. Nedepistat la timp, Bullyingul poate lăsa traume și repercusiuni ireversibile asupra adaptabilității

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

copilului în societate. Cazurile de bullying implică cel puțin un agresor și o victimă, iar, în unele cazuri, există și martori.

Am analizat și părerea cadrelor didactice privitor la fenomenul de bullying manifestat în școală și am identificat faptul că bullying-ul verbal și fizic sunt cel mai des întâlnite, iar factorii generatori în opinia profesorilor țin mai mult de mediul familial. Cazurile de bullying în mediul școlar menționează jumătate din subiecții chestionați s-a menținut constant.

Acest fenomen afectează copiii și preadolescenții, atât din punct de vedere emoțional, cât și fizic și social. De asemenea, fenomenul are efecte negative asupra victimei, dar și asupra agresorului și a celor ce asistă, asupra spectatorilor. Se creează un climat de frică și lipsă de respect pentru toți cei implicați. Un copil este etichetat, tachinat, batjocorit în cercul său de cunoștințe sau de către colegi care îl strigă într-un anume fel (făcând referire la aspectul fizic sau la anumite probleme de ordin medical/ familial). Uneori aceste tachinări se transformă în îmbrânceli sau chiar, în anumite situații, în atacuri fizice.

Rezultatele obținute în acest studiu trebuie percepute ca un semnal de alarmă. Fenomenul bullying indiferent de forma pe care o poate lua, există în mediul școlar, fapt confirmat și de profesori și de elevi. În același timp rezultatele scot în evidență rolul școlii în prevenirea apariției acestui fenomen. Este necesară construirea unor rețele de suport extern, prin întemeierea mai multor centre de consiliere și formarea de personal calificat care să ofere consultanță de specialitate în cadrul fiecărei școli.

PARTICULARITĂȚILE MOTIVAȚIEI LA TINERII CONTEMPORANI

PARTICULARITIES OF MOTIVATION IN CONTEMPORARY YOUNG PEOPLE

Silvia VRABIE, asist.univ.,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul
Catedra Istorie și Teoria Educației
vrabie.silvia@usch.md

***Rezumat:** Astăzi există, în general, un consens redus, în lumea științifică, în ceea ce privește natura motivației, a factorilor implicați în comportamentul motivat sau a relației dintre acești factori. În ciuda acestor divergențe, atunci când se face referire la motivație se au în vedere acele mecanisme de activare și mecanisme energetice care au potențialul de a facilita sau de a inhiba unele acțiuni umane. Termenul de motivație se referă la factori cauzali sau la factori care inițiază comportamente și acțiuni directe. Din această perspectivă se poate susține faptul*

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

că motivația reprezintă procesul psihic care face posibilă declanșarea, orientarea spre scop și susținerea energetică a activității individului.

Rolul motivației în reglarea comportamentului decurge din însăși natura omului ca ființă vie care, pentru a-și menține existența, trebuie să realizeze schimburi energetice și informaționale cu mediul și cu ambianța. Motivația este astfel un element de bază al reglării comportamentului uman și al atingerii succesului.

Cuvinte cheie: *motivație, automotivare, tinerețe.*

Abstract: *Today, there is generally little consensus in the scientific world as to the nature of motivation, the factors involved in motivated behavior, or the relationship between these factors. Despite these divergences, when referring to motivation, those activation mechanisms and energy mechanisms are considered that have the potential to facilitate or inhibit some human actions. The term motivation refers to causal factors or factors that initiate direct behaviors and actions. From this perspective, it can be argued that motivation is the mental process that makes it possible to trigger, goal-oriented and energetic support of the individual's activity.*

The role of motivation in regulating behavior derives from the very nature of man as a living being who, in order to maintain his existence, must make energetic and informational exchanges with the environment and the environment. Motivation is thus a basic element of regulating human behavior and achieving success.

Key words: *motivation, self-motivation, youth.*

Introducere

Psihologii și pedagogii califică adolescența drept o problemă moral – psihologică, alții susțin că această vârstă este în exclusivitate o problemă socială, unii însă o consideră a fi vârsta crizelor, anxietății, nesiguranței, insatisfacției, mai dramatic este și faptul că acestea reprezintă caracteristicile de bază ale tinereții. Tinerețea scoate în evidență și elanul minții, dezvoltarea capacităților intelectual – reflexive, care vor grăbi constituirea conștiinței de sine, ca element de bază a personalității, apropierea de lumea valorilor, din această perspectivă, ea apare ca fiind vârsta identității, terenul *biopsihosocial*, în care se va contura personalitatea. Schimbările, sub aspect psihic, se exprimă prin anunțarea și intrarea în funcțiune a unor noi capacități intelectuale, afective, volitive, de motivație, aptitudine.

O caracteristică semnificativă a tinereții este declanșarea contradicțiilor dramatice între creșterea biologică și cea social-psihologică, între aspirații și posibilități, între diferitele categorii de trebuințe și modalitățile de satisfacere a acestora, între realitate și ficțiune¹. Psihologii de orientare freudiană atribuie crizele

¹ Trofăilă, L. Psihologia dezvoltării: suport de curs. Chișinău: Tipografia „Reclama SA”, 2007, p. 184.

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

și problemele juvenile fenomenului de maturizare biologică, în special sexuală. În studiile psihologice, atestăm trei abordări ale tinereții:

1. Teoriile biogenetice pune accentul pe factorii biologici determinanți ai dezvoltării, St Hall consideră că dezvoltarea are loc conform principiului recapitulării.
2. Teoriile socio-genetice consideră că tinerețea este condiționată de structura societății, de mijloacele socializării și interacțiunile tânărului cu alți oameni.
3. Teoriile psiho-genetice relevă dezvoltarea proceselor psihice. Pot fi evidențiate trei curent:
 - Concepțiile psiho-dinamice, care explică comportamentul în termenul emoțiilor, atracțiilor și a altor comportamente iraționale ale psihicului.
 - Concepțiile cognitive, care pun în centrul atenției dezvoltarea intelectuală, procesele cognitive, capacitatea individului de a realiza operații logice.
 - Concepții personologice, *Ed Spranger*, menționează că sarcina principală a psihologiei constă în cunoașterea lumii interne a personalității care este strâns legată de cultură și istorie.

Dezvoltarea psihică și formarea personalității este, bineînțeles, determinată nu atât de procesele de maturizare biologică, cât și situația socială nouă de dezvoltare a tinerilor. La această vârstă se rezolvă problema autodeterminării sociale și personale, care prezintă o detașare cât și o apropiere de lumea adulților prin alegerea propriului loc și rol în viață. Acest proces stimulează dezvoltarea unor noi interese, aptitudini, a elementelor integrative ale conștiinței, care constituie concepția despre lume și societate¹. Pe plan psihologic tinerețea, se deosebește prin maturarea instinctului sexual, prin întărirea preocupărilor profesionale și sociale, prin creșterea dorinței de libertate personală și independență, de plenitudine a vieții afective. Inteligența se diversifică, aptitudinile particulare se dezvoltă și se individualizează, crește puterea de abstractizare a gândirii. Adolescenții au nevoie să găsească, în afara familiei, structuri educative care să le permită să se dezvolte. Tipul fundamental de activitate pentru această perioadă rămâne învățarea și instruirea teoretică și practică, inclusiv pregătirea pentru exercitarea unei activități profesionale. Viitorul devine o problemă care alimentează căutări de sine și generează o mai activă dezvoltare a unor ocupații, curiozități și investigații latente privind oamenii, conduitele, competențele și personalitatea lor².

În perioada tinereții, se dezvoltă confruntări dramatice dintre comportamentul și atitudinile anterioare și cele solicitate de noile condiții sociale în care activează tânărul și trebuie să le facă față, dintre aspirațiile sale mărețe și posibilitățile limitate, de care dispune pentru transpunerea lor în realitate, dintre

¹ Racu, I., Racu, I., Psihologia dezvoltării. Chișinău: USM. 2013, p. 193.

² Sârghie, A., Introducere în psihopedagogia lecturii și a studiului. Sibiu: Editura „Alma Mater”, 2002, p. 12.

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

ceia ce dorește societatea de la el și ceea ce dă sau poate el să dea, dintre ceea ce cere el de la viață și ceea ce poate oferi viața. O sursă importantă a progresului cognitiv, spiritual al tânărului sunt trebuințele sale, toate schimbările care se produc în sfera cognitivă, spirituală a tânărului, sunt generate de nevoile sale, printre acestea se enumeră:

1. Trebuința de a ști;
2. Trebuința de a fi afectuos se amplifică;
3. Relațiile dintre sexe sunt foarte strânse, cu o mare încărcătură de reverie și fantezie;
4. Nevoia de distracție se intelectualizează;
5. Aspirații de autodepășire și autoeducare;
6. Dorința de a fi unic și original;

În această perioadă memoria atinge un nou nivel de progres, memorarea logică devine forma centrală de memorare. Conștientizarea materialului mnemic îi permite adolescentului să evidențieze ușor sensul lui și să reglementeze caracterul pulsional al memoriei involuntare, astfel crește capacitatea de memorare și operarea liberă cu materialul abstract.

Tinerețea este perioada în care se conturează o imagine a viitorului, în care tânărul își schițează un proiect de viață. Cercetările din domeniul psihologiei și a psihoterapiei arată că imaginea viitorului, reprezintă un predictor eficient al succesului în viață. După *E.P. Torrance* (1981, 1983), imaginea viitorului - ce visează sau dorește tânărul să reușească în viața adultă, constituie o condiție a reușitei viitoare în². Limbajul, în această perioadă are următoarele caracteristici:

- + Exprimarea verbală devine fluentă crescând debitul verbal și volumul lexical;
- + Se formează numeroși algoritmi verbali în susținerea unor idei și mai ales, în manifestarea originalității personalității;
- + Se manifestă exigență în exprimare purtându-se discuții constructive și contradictorii;
- + Vorbirea devine mai nuanțată și mai plastică, adaptată la circumstanțele situaționale;
- + Vorbirea este centrată mai mult pe sens, semnificație și utilizarea corectă a termenilor, cuvintelor;
- + Se realizează conștientizarea puterii cuvântului în limbaj- comunicare;
- + Apar jargoane³;

Tinerețea este perioada când se consolidează structurile gândirii logico-formale, capacitatea de interpretare și evaluare, de planificare, anticipare, predicții,

¹ Șchiopu, U., Verza, E., Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997, p. 187.

² Andrieș, A. M., Testarea psihologică. Aptitudinile și inteligența. București: Editura Fundației România de Mîine, 2010, p. 170.

³ Jude, I. Psihologie școlară și optimul educațional. București, 2002, p. 46.

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

spiritul critic și autocritic. După modelul teoretic a lui J. Piaget (1965, 1989), pentru tânăror sunt proprii caracterul complex al gândirii, folosirea operațiilor, formelor logice de gândire. La acest nivel se evidențiază 4 tipuri de reversibilități:

1. Simplă;
2. Prin inversiune;
3. Prin inversiune parțială
4. Corelativă;

Exprimarea verbală devine mai liberă, ia amploare debitul verbal, fluența vorbirii, flexibilitatea dialogului. Adolescenții asimilează diferiți algoritmi și stereotipuri verbale, utilizate în luările de cuvânt în colective, în relatarea unor situații, dări de seamă, în soluționarea diferitelor situații. Imaginația și creația literară, muzicală capătă mari schimbări, acest fapt este demonstrat și de multitudinea de capodopere a culturii universale care au fost create în perioada tinereței.

Progresul de dezvoltarea intelectului tânărorului se produce în plan calitativ și cantitativ. În plan cantitativ se manifestă, prin sporirea eficienței și a rapidității de rezolvare a diferitelor probleme, de acumulare a cunoștințelor. În plan calitativ, este marcat prin progrese evidente în modul de rezolvare a acestor probleme, de acumulare a cunoștințelor. În cercetările întreprinse de J. Piaget (1972) și de alți savanți, s-a ajuns la concluzia că pentru adolescenți sunt caracteristice două legități în dezvoltarea intelectului:

- A. Constituirea gândirii ipoteco-deductive.
- B. Aplicarea în practică a acestei noi capacități intelectuale are un caracter individual.

O realizare importantă a tinereței este constituirea conștiinței de sine și a imaginii stabile a Eu-lui. În această perioadă se constituie toate elementele conștiinței de sine:

1. Elementul cognitiv, care cuprinde cunoștințele tânărorului din diverse domenii, despre sine, despre propriile calități și trăsături.
2. Elementul afectiv, conține aprecierea acestor calități, precum și sentimentele și emoțiile personale, simțul amorului propriu, al demnității personale.

Elementul comportamental, care presupune manifestarea în practică, în conduită, activitate, relații a acestor achiziții, a atitudinii față de sine.

Pe lângă procesele cognitive, un rol deosebit la această vârstă îl joacă procesele reglatorii, în special **motivația**, afectivitate și voința. La tineri pe lângă motivele extrinseci se regăsesc și motivele intrinseci:

- ✓ Setea de cunoaștere;
- ✓ Dorința de autodepășire și afirmare;
- ✓ Competiția loială;

¹ Trofăilă, L., Psihologia dezvoltării: suport de curs. Chișinău: Tipografia „Reclama SA”, 2007, p. 170.

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

- ✓ Nivelul aspirațional;
- ✓ Nivelul idealurilor;

Această vârstă este după cum bine afirmau unii psihologi, vârsta idealurilor și a conflictelor intrapersonale sub acest raport. Aspirațiile și idealurile tinerilor devin mai realiste și mai stabile, aceste atât ca dezvoltare al nivelului lor intelectual, profesional și moral-cetățenesc, cât și a posibilităților și oportunităților sociale prezente și de perspectivă¹.

În tinerețe, tendința de reverie, visarea cu ochii deschiși, idealizarea, dorința de a schimba lumea, prin capacitățile profesională pe care dorește să le dobândească, prin domeniul viitor de profesare este foarte bine evidențiată. Faptul că este necesar adaptarea la un mediu nou, program și cerințe noi, cunoștințe, provocări și rezultate noi îl motivează pe tânăr să își dezvolte involuntar o latură foarte importantă a personalității și anume responsabilizarea propriilor fapte, interese și trebuințe. Căutarea sensului vieții determină în mare măsură orientarea valorilor morale ale tânărului, acum se constituie autodeterminarea socială și profesională, deoarece este perioada creării planurilor de viitor care influențează și luarea corectă a deciziilor².

Specific acestei vârste din punct de vedere a motivației, este aspectul motivational – cât de mult este influențat, ajutat, ghidat și orientat spre un anumit domeniu profesional de către părinți, profesori, prieteni. Responsabilizarea este o latură importantă, în procesul de motivare a tânărului, pentru a continua studiile și a se forma ca specialist într-un anumit domeniu profesional. Tânărul trebuie să-și asume responsabilități, să-și formeze un simț al realității care să-l ajute ulterior motivând-ul să se adapteze cerințelor mediului social³.

Prin educație și motivație tânărul își stabilește idealul de viață (social, cultural și profesional), scopurile imediate și de perspectivă, intențiile, tendințele, valențele și chiar normele și valorile prin prisma cărora autocenzurează aceste influențe exterioare și presiuni exercitate asupra sa. Analiza motivelor prin prisma raportului educație-motivație pune în evidență mai multe tipuri de motive care îl caracterizează pe tânăr, aceste motive sunt:

1. *Motivele profesionale* se exprimă prin anumite tensiuni și mobiluri conștientizate și concentrate în sfera intereselor și idealurilor profesionale, a realizării profesiei spre care acesta aspiră-idealul profesional.
2. *Motivele cognitive* sunt rezultate din caracterul procesual al învățării și din nevoia de a i se asigura o anumită stimulare cognitivă, exprimată prin: curiozitatea științifică, nevoia de a ști și de a descoperi, satisfacții obținute de conținutul predat, utilitatea practică a celor predate și învățate. Din

¹ Jude, I., Psihologie școlară și optimul educațional. București, 2002, p. 46.

² Ias, G., ș.a. Psihologia vîrstelor și pedagogică. Chișinău: Lumina, 1992, p. 150.

³ Andrieș, A. M. Testarea psihologică. Aptitudinile și inteligența. București: Editura Fundației România de Mîine, 2010, p. 169.

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

această categorie fac parte următoarele motive: dorința viitorului student de a cunoaște (curiozitatea) și atracția (interesul teoretic) acestuia de exprimată pentru unul sau mai multe obiecte de învățământ.

3. *Motivele social-morale* sunt caracterizate prin anumite elemente atitudinale, învățarea și pregătirea-educația, în general, fiind percepute ca valori și îndatoriri sociale și morale prin prisma acestor tipuri de motive.
4. *Motivele materiale* sunt acele motive care îl influențează pe adolescent să opteze pentru un viitor domeniu profesional bine remunerat și stabil din punct de vedere economic. motive care influențează chiar și atunci când adolescenții îmbrățișează un domeniu profesional care nu îi place dar care este realizat în condiții de muncă preferabile și care presupune puțin efort dar bani mulți.
5. *Motive de ordin afectiv* sunt acele motive care au la bază elemente de ordin emoțional, atât emoții pozitive cât și negative, printre cele pozitive se enumeră: dragostea și respectul față de părinți, sentimentul datoriei față de aceștia, simpatia și respectul față de profesori, iar cele negative sunt: sentimentul de regret sau rușine față de profesori, părinți, frați.
6. *Motive ale autorealizării (motive psihosociale)* surprind în structura lor atât elemente legate de aspirație și nivelul aspirațional, cât și elemente legate de nivelul trebuințelor de autorealizare. Această categorie de motive este direct legată de un anumit nivel al procesului de formare a conștiinței de sine, conștientizarea lor presupunând cunoașterea și aprecierea corectă a propriilor capacități pe care să-i conducă de la traducerea dorințelor în fapte-realități.
7. *Motivele și motivația învățării sociale* sunt desemnați factorii interni ai personalității tânărului, care îi determină, orientează și susțin eforturile de învățare.

Printre acestea se enumeră – aspirațiile, dorințele, setea de cunoaștere, de evoluție prin educație, formare profesională și personală. La tineri, motivația pentru învățare capătă o funcție reglatoare a comportamentului. Curiozitatea continuă să evolueze, apare și nevoia de a filosofa, ceea ce va contribui la schițarea unei prime concepții despre lume și viața individului. În adolescență, viața afectivă se nuanțează, emotivitatea devine mai echilibrată, iar pe fondul deschiderii față de bine și frumos, apar sentimentele superioare (intelectuale, estetice, creatoare, morale).

Identitatea vocațională combină aspecte legate de cunoașterea propriilor interese, valori, abilități și competențe, pe de o parte, cu preferința pentru un anumit tip de activități, stiluri de interacțiune și medii de muncă, pe de altă parte. Ea apare la confluența dintre experiențele multiple de învățare și de muncă ale

1 Jude, I., Psihologie școlară și optimul educațional. București, 2002, p. 170.

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

tânărului, devenind etalonul maturizării sale¹.

Autoreglarea motivației este definită ca fiind activitățile prin care persoana inițiază sau menține în mod intenționat disponibilitatea proprie de a iniția, aproxima sau completa o anumită activitate sau un anumit scop.

Modelele existente ale autoreglării motivaționale delimitează fie componentele, fie etapele acestora. *Wolters* (1998) a identificat strategii propriu-zise de reglare motivațională, lista acestora fiind completată de *Schwingervonder Laden și Spinath* (2007) și conținând astfel opt strategii: creșterea interesului situațional, creșterea semnificației personale, convorbire cu sine centrată pe învățare, convorbire cu sine de aproximare a performanței, convorbire cu sine de evitare a performanței, autorăsplătire, formulare de scopuri proximale și controlul mediului².

Strategiile de motivare, automotivare, sunt activități pe care cel care le învață le inițiază menține și suplimentează conștient pentru păstrarea voinței de a îndeplini anumite sarcini. Scopul lor este de a influența credințele, atitudinile, interesul, abilitățile, strategiile ce facilitează învățarea prin:

1. Susținerea efortului și atenției necesare desfășurării activității de studiu;
2. Promovarea unor preferințe motivaționale valoroase (interese, motivației intrinsecă);
3. Promovarea încrederii în sine și a credințelor epistemice, ajustarea standardelor personale;
4. Controlul voinței;
5. Monitorizarea credințelor personale cu privire la propria eficacitate;
6. Controlul atribuirilor cauzale și expectațiilor personale;

Corno (1994), în acord cu desemnarea capacităților volitive dată de *Boekaerts*, definesc strategiile volitive drept tendințe ale adolescenților de a-și menține focalizarea și efortul contrar potențialilor factori perturbatori. Aceste pot include strategii simple precum crearea unui mediu favorabil învățării s-au atribuirea unor noi semnificații sarcinii de învățat pentru a o face mai atractivă, plăcută sau interesantă. *Corno* (2001) menționează că strategiile voliționale precum managementul timpului, ierarhizarea scopurilor după prioritate și managementul resurselor sunt în egală măsură importante pentru autoreglarea învățării, dar și a vieții în general³. Influența familiei asupra personalității tânărului și a viitorului profesional al acestuia se exercită pe trei căi principale:

1. prin educație explicită, intențională;
2. prin transmiterea unor modele de valori, de atitudini și comportamente;

¹ Șchiopu, U., Verza, E., Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997, p. 16.

² Andrieș, A. M., Testarea psihologică. Aptitudinile și inteligența. București: Editura Fundației România de Mîine, 2010.

³ Focșă-Semionov, S., Învățarea autoreglată. Teorie strategii de învățare. Chișinău: Epigraf, 2010, p. 67.

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

3. prin climatul familial;

Prima cale este directă, celelalte două sunt indirecte. Toate acestea se realizează diferit, de la familie la familie, în funcție de variabile ca: tipul de familie, statutul socioeconomic și cultural, tipul de disciplină parentală etc. De asemenea, transmiterea familială a valorilor poate fi diferită de la familie la familie, în funcție de statusul, credințele, nivelul socio-economic și cultural al acesteia. Astfel, numeroși autori arată că părinți aparținând unor categorii socio – economice diferite transmit copiilor lor valori diferite. Modelele atitudinale și comportamentale pe care adolescentul le găsește în mediul familial pot fi pozitive, dar și negative. Toate aceste sunt strategii de motivare și automotivare, de care tânărul beneficiază în mediul familial în momentul orientării spre un viitor profesional. Tinerii care nu stăpânesc strategii voliționale, la confruntarea cu obstacole în demersul lor de realizare a scopurilor fixate, au nevoie de suport extern pentru a duce sarcina la bun sfârșit.

Cercetătoarea *Valeria Negovan* reproduce după *Wolters* și colegii (2003) un set de 11 strategii motivaționale, însoțite de clarificarea conținutului specific al acestora. Astfel *Wolters* delimitează următoarele tipuri de strategii motivaționale:

- a. Autoîntărirea (stimulente extrinseci);
- b. Autoconversația cu privire la scopul acțiunii;
- c. Creșterea interesului, a plăcerii trăite în timpul îndeplinirii sarcinii;
- d. Organizarea mediului (reducerea impactului factorilor distractori);
- e. Autoobstrucționarea (ridicarea nivelului de dificultate a sarcinii);
- f. Controlul modalităților de atribuire (în scopul menținerii sau creșterii interesului pentru sarcină);
- g. Gestionarea eficacității (monitorizarea evaluarea și controlul propriilor expectații și percepții apropo de autoeficacitatea și competența personală);
- h. Monologul cu privire la îndeplinirea sarcinilor de învățare (utilizarea unor propoziții cu suport vocal referitoare la rațiunile clare de a continua lucrul de asupra sarcinii);
- i. Monologul cu privire la performanța realizat (afirmații cu privire la ceea ce se poate obține prin învățare: note mari, imagine bună, statut social etc.);
- j. Monologul cu privire la abilități (formularea ca scop prioritar al învățării, demonstrarea unui talent special pentru respectiva sarcină sau reușita într-o competiție în grupul de referință ca de exemplu: vreau să fiu cel mai bun în clasă);
- k. Creșterea interesului în funcție de relevanța personală a sarcinii (subordonarea învățării satisfacerii unor interese de ordin mai înalt);

Identitatea vocațională desemnează abilitatea persoanei de a-și cunoaște

¹ Jude, I., Psihologie școlară și optimul educațional. București, 2002.

² Jude, I. Psihologie școlară și optimul educațional. București, 2002, p. 66.

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

calitățile și defectele, pe baza cărora poate decide asupra profesiei pe care o poate îmbrățișa în viitor. A. Munteanu (1998) consideră că, după vârsta de 14 -15 ani, când se stabilizează dimensiunile personalității, tânărul se refugiază în interiorul său pentru a-și diseca fiecare gest și fiecare trăire și a le supune unei analize critice. Această explorare interioară îl ajută nu numai să-și îmbogățească imaginea de sine, prin inventarierea calităților și defectelor sale, dar îi și dezvoltă capacitatea de autogestionare a propriilor dorințe, scopuri și interese.

Conform modelului învățării autoreglate propusă de Baumert (1999), reieșit din versiunea inițială a lui Boekaerts (1997), există strategii de autoreglare a motivației, care evidențiază rolul hotărâtor al acesteia ca componentă definitorie a autoreglării în învățare. Strategiile evidențiate de acest model sunt:

1. *Orientarea motivației, implică:*

- Recunoașterea importanței și valorii învățării în sine;
- Conștientizarea și articularea clară a scopurilor;
- Construirea unor așteptări realiste în raport cu atingerea scopurilor;
- Orientarea scopurilor înspre performanță și succes;

2. *Gestionarea preferințelor motivaționale, implică:*

- Canalizarea interesului spre activitățile de învățare;
- Centrarea asupra sarcinii de învățare cu orientarea spre performanță;
- Tolerarea disconfortului cauzat de studiu, învățare.

3. *Controlul statutului motivațional situativ (context și sarcină concretă), implică:*

- Conștientizarea valorii sarcinii de învățare;
- Concentrarea atenției asupra activității desfășurate;
- Conferirea de semnificații și valoare sarcinii de învățare;
- Corelarea sarcinii de studiu cu propriile nevoi și interese actuale sau de viitor;
- Identificarea oportunităților de realizare eficientă a sarcinii de învățare;

4. *Controlul volitiv al motivației, implică:*

- Protecția învățării de intenții competitive;
- Diminuare efectelor distractive ale ambiantului;
- Valorizarea propriei capacități de a depăși dificultățile;
- Mobilizarea puterii personale pentru a face față succeselor și eșecurilor;

5. *Monitorizarea motivării la nivelul propriei personalități, implică:*

- Alimentarea stimei de sine;
- Concentrarea pe punctele forte ale propriei personalități;
- Construirea unor atribuiri cauzale corecte: atribuirea succeselor și eșecurilor, în mod realist, unor cauze care pot fi realiste, unor cauze care pot fi controlate;
- Anticiparea satisfacției consecutive activității de învățare;

În concluzie, evidențiem că tinerețea se caracterizează prin trecerea spre

¹ Focșa-Semionov, S. Învățarea autoreglată. Teorie strategii de învățare. Chișinău: Epigraf, 2010, p. 68.

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

maturizare și integrare în societatea adultă, cu solicitările ei sociale, familiale, profesionale. Întreaga perioadă a adolescenței și inclusiv tinerețea este legată de schimbări de mare intensitate și cu efecte vizibile în înfățișare, comportamente și relaționare internă cu lumea exterioară, inclusiv prin creșterea capacității de integrare în specificul vieții sociale. Tinerețea abundă în conflicte, fie împotriva societății, a normelor și valorilor stabilite de adulți, fie înlăuntrul propriilor motivări și nevoi. Tipul fundamental de activitate pentru această perioadă rămâne învățarea și instruirea teoretică și practică, inclusiv pregătirea pentru exercitarea unei activități profesionale.

Viitorul devine o problemă care alimentează căutări de sine și generează o mai activă dezvoltare a unor ocupații, curiozități și investigații latente privind oamenii, conduitele, competențele și personalitatea lor. Este foarte important în perioada adolescenței, realizarea corectă a procesului de orientare școlară și profesională, realizarea eficientă și la momentul potrivit a acestui proces va motiva tânărul să se implice activ și cu mare interes în propria sa devenire profesională, să își poată stabili scopuri, interese și obiective de viitor pe care cu forțele proprii să le poată realiza, obținând rezultate dintre cele mai remarcabile.

Activitatea de învățare începe pe suportul unei motivații extrinseci, care în mod treptat se poate transforma într-o activitate motivată intrinsec. Pentru crearea motivației este necesar să se prezinte tinerilor scopul învățării, să fie apreciați pozitiv și încurajați să-și realizeze scopurile vieții, să li se arate progresele făcute, să li se trezească curiozitatea pentru ceea ce trebuie să învețe, precizându-se sarcinile învățării individuale în raport cu ritmul de muncă al fiecăruia. Exigența ridicată, recompensele și activitățile extrașcolare sporesc motivația.

Structurarea motivației învățării este într-o continuă dinamică. Esențial este și faptul că totdeauna motivele se organizează în jurul unui motiv dominant, cărui toate celelalte i se subordonează. La nivelul individualității studentului, restructurarea motivației în dinamica ei este determinată, în bună măsură, de dimensiunile acesteia, care devin pregnante. Acest fapt trebuie să sporească răspunderea celor care dirijează și orientează acțiunea de formare și dezvoltare a personalității tinerei generații, urmărind ca motivele învățării nou formate să corespundă necesităților obiective ale societății și să asigure comportamente cu o înaltă valoare integrativă.

Metodologia cercetării

Analiza teoretică a literaturii de specialitate care reflectă diverse abordări și viziuni asupra motivației o forță motrice a întregii dezvoltări psihice umane a individului, ne-a determinat să formulăm:

Scopul cercetării: Identificarea nivelului de motivare și automotivare a spre succes tinerilor contemporani.

Obiectivele cercetării:

- ✓ Determinarea nivelului de motivație pentru succes.
- ✓ Examinarea nivelului de automotivare a tinerilor contemporani.

Metodele de cercetare aplicate în cadrul etapei de constatare a experimentului pedagogic au fost:

- Test de examinare a nivelului de motivație pentru succes (T. Emerson).
- Test de examinare a nivelului de automotivare.

Eșantionul cercetării: Experimentul psihopedagogic, etapa de constatare, a inclus un eșantion aleatoriu de 50 de studenți din cadrul Universității de Stat „B.P.Hasdeu” din Cahul.

Rezultate

Pentru realizarea acestei cercetări am realizat un studiu comparativ, determinând specificul motivației studenților atât celor din mediul rural, cât și celor din mediul urban.

Inițial pentru determinarea nivelului de motivație pentru succes am aplicat testul *T. Emerson*. Rezultatele obținute prin intermediul acestei metode, sunt reprezentate grafic în figura 1.

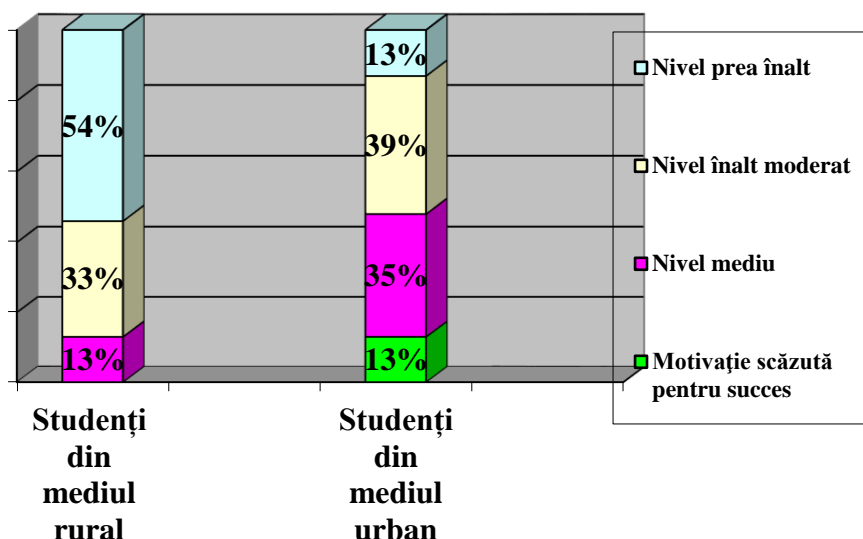


Figura 1. Examinarea nivelului de motivație pentru succes a studenților din mediul rural și urban

Observând datele din figura 1, putem remarca că dintre adolescenții din mediul urban 13 % se caracterizează cu o motivație scăzută pentru succes, 35% au un nivel mediu de motivației, 39% posedă un nivel înalt moderat al motivației pentru succes și 13% au un nivel prea înalt al motivației pentru succes.

La nivel general, putem concluziona că tinerii din mediul urban au un nivel de motivație pentru succes mediu și înalt, cu părere de rău există și tineri care nu sunt motivați pentru succes iar alții au un nivel prea înalt. Aceste rezultate evidențiază faptul că viitorul profesional al tinerilor din mediul urban este influențat într-o mare măsură de o motivației puternică spre succes. Totodată putem observa că în rândul tinerilor din mediul rural motivația scăzută pentru succes nu predomină, 13% tineri au un nivel mediu de motivației pentru succes, 33 au un

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

nivel înalt iar tocmai 54% posedă un nivel prea înalt de motivație pentru succes.

Comparând rezultatele tinerilor din cele două medii diferite, cu privire la nivelul motivației pentru succes, am constatat că cei din mediul rural în număr mai mare, au un nivel al motivației pentru succes prea înalt și nu este prezentă motivația scăzută pentru succes. Însă, în grupul studenților din mediul urban numărul celor care au un nivel prea înalt al motivației pentru succes este mai mic cu doar 3 persoane și totodată există tineri care au un nivel scăzut al motivației pentru succes.

În continuare pentru a determina nivelul de automotivare a studenților, am utilizat un test care a cuprins 12 itemi.

Rezultatele testului pentru determinarea nivelului de automotivare în rândul studenților din mediul rural și a celor din mediul urban sunt reprezentate grafic în figura 2.

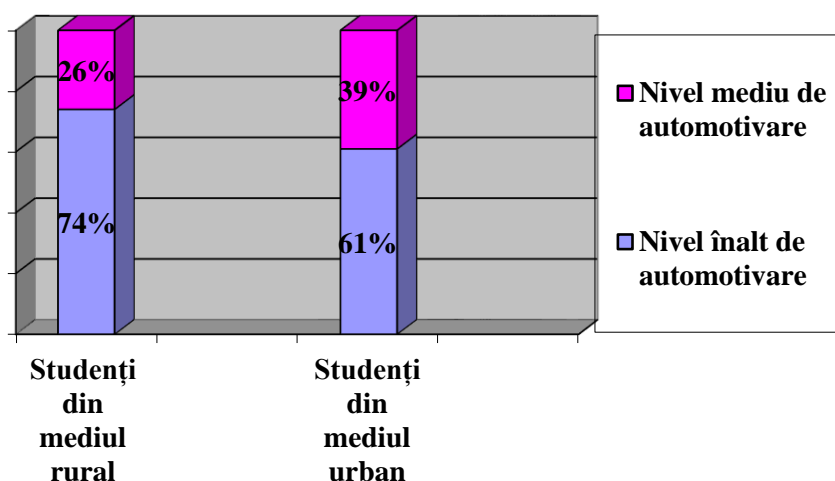


Figura 2. Nivelul de automotivare a tinerilor din mediul rural și urban

Rezultatele reprezentate în figura 2 evidențiază faptul că nivelul înalt de automotivare a studenților din mediul rural este într-o măsură mult mai mare decât nivelul mediu de automotivare. Cu un nivel înalt de automotivare au rezultat a fi 74 % dint totalul rezultatelor oferite de studenți. Acest lucru ne demonstrează faptul că tinerii din mediul rural obțin tot ceea ce își pun în plan și nu lasă nimic le stea în cale. Fac un efort conștiincios de a se automotiva și acordă suficient timp pentru a-și stabili scopurile /obiectivele și felul în care le vor atinge. Atrag și inspiră alte persoane cu succesul lor. Au o atitudine favorabilă automotivării. Puțini sunt cei care au un nivel mediu de automotivare, care se descurcă suficient de bine la capitolul automotivare, aceștea fiind în valoare de 26 % din totalul răspunsurilor obținute.

Spre deosebire de nivelul de rezultatele tinerilor din mediul rural, tinerii din mediul urban cu un nivel înalt de automotivare, sunt într-un număr mai mic cu o valoare de 61 %, iar cei cu un nivel mediu de automotivare spre deosebire de cei

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

din mediul rural sunt într-un număr mai mare cu o valoare de 39 %.

Rezultatele generale ale acestui test au evidențiat că numărul de tineri din mediul rural cu un nivel înalt de automotivare este mai mare decât a celor din mediul urban. Iar numărul de tineri din mediul urban, cu un nivel de automotivare mediu este mai mare decât a celor din mediul rural.

Aceste rezultate demonstrează că numărul tinerilor din mediul rural, cu un nivel de automotivare înalt este mai mare decât numărul celor din mediul urban.

Concluzii

Constatarea acestor rezultate a evidențiat și faptul că mediile diferite de viață ale tinerilor influențează motivele care stau la baza deciziilor de viitor.

Motivația desemnează ansamblul factorilor ce declanșează activitatea personalității, care orientează conduita tinerilor spre realizarea obiectivelor educaționale în activitatea de învățare. Pe de altă parte, motivația constituie o variabilă ce asigură organizarea interioară a comportamentului și este factorul stimulator al activității de învățare, favorizând obținerea unor rezultate calitative în activitatea subiectului. A fi motivat pentru activitatea de învățare înseamnă a fi impulsivat de motive, a te afla într-o stare dinamogenă, mobilizatoare și direcționată spre realizarea unor obiective.

Astăzi s-a modificat substanțial scopul învățării, deoarece problema se pune nu de a cunoaște cât mai mult, ci de a se integra cu succes în societate. Scopul este de a poseda cunoștințe științifice, aplicații etc., în care sunt antrenate toate competențele dobândite, aceasta presupunând ca tinerii să-și dezvolte competența de a învăța să învețe. Se manifestă și un moment extrem de important, acela că învățarea este un proces continuu și formarea motivației pentru această învățare, a capacității și încrederii de a achiziționa o nouă experiență devine o necesitate primordială și mereu actuală în contextul social contemporan.

PERSPECTIVELE ȘI PROBLEMELE EDUCAȚIEI ÎN ERA TEHNOLOGIILOR INFORMAȚIONALE

PERSPECTIVES AND ISSUES OF EDUCATION IN THE ERA OF INFORMATION TECHNOLOGIES

Slivia ȘPAC, dr., lector univ.
Institutul de Științe ale Educației
dascal_silvia@mail.ru

***Rezumat:** Acest articol abordează problemele educației în era tehnologiilor informaționale cu care se confruntă societatea contemporană. Autoarea identifică*

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

problemele la nivel de cunoaștere, înțelegere, receptare și securitate în cascada de informații actuale. Sunt analizate influențele pozitive cât și negative ale tehnologiei în viața cotidiană a adulților dar și a copiilor. Autoarea atenționează problemele despre: importanța timpului în utilizarea tehnologiei, implicarea școlii, în special a părinților în formarea abilităților de utilizare dar și de etichetă în mediul online a copiilor și adolescenților. Articolul poate servi drept material valoros prin sugestiile, recomandările, direcțiile de orientare a tuturor celor implicați în procesul de educație privind utilizarea rezonabilă și echilibrată a tehnologiei informaționale .

Cuvinte cheie: tehnologii informaționale, eră digitală, probleme, educație, cunoaștere.

Abstract: *This article addresses the problems of education in the era of information technology facing contemporary society. The author identifies the problems of knowledge, understanding, reception and security in the current information cascade. The positive and negative influences of technology in the daily life of adults and children are analyzed. The author warns about the importance of time in the use of technology, the involvement of school, especially parents in the formation of skills of use and etiquette in the online environment of children and adolescents. The article can serve as valuable material through suggestions, recommendations, guidelines for all those involved in the education process on the reasonable and balanced use of information technology.*

Keywords: *information technologies, digital age, problems, education, knowledge.*

Cel de-al treilea mileniu s-a impus cu noi tendințe pe plan social și spiritual. Perturbările din societate au fost condiționate de dezvoltarea vertiginoasă a tehnicilor moderne, ce s-au extins în toate domeniile de activitate, inclusiv și educație. În mod special, tehnologiile performante s-au infiltrat în cotidian, devenind parte indispensabilă a vieții noastre. Obiecte de primă necesitate în viața de zi cu zi au devenit alături de televizor-calculatorul personal conectat la internet, telefonul mobil cu display polifuncțional, tableta iPad, camera de luat vederi etc.

Performanțele tehnicii ating limita fantasticului: ceea ce ieri era poveste (farfuriore și oglinjoare fermecate în care eroii puteau urmări ce se întâmplă peste mări și țări) astăzi a devenit realitate. Anume din aceste considerente tema educației în era digitală este și va continua să rămână actuală, putem fugi, dar nu ne putem ascunde de tehnologia care avansează de la o zi la alta. Chiar dacă, această temă este în vizorul multor cercetători, puterea în creștere a companiilor producătoare de tehnologie anticipează în găsirea celor mai potrivite soluții și recomandări la subiectul cercetat.

În contextul dat, venim cu trasarea unor direcții/obiective spre care trebuie să tindem în educația copiilor, astfel încât să putem crește utilizatori responsabili și

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

experimentați a tehnologiilor actuale sau, care urmează să apară în domeniul acesta. Tehnologiile informaționale, deși ne extind capacitatea de a ști într-un anumit mod, de fapt, ne împiedică posibilitatea de a ști în alte moduri mai complexe, care presupun: asumarea responsabilității pentru propriile noastre convingeri; efortul creator de a înțelege felul, cum se leagă informațiile.

Cu alte cuvinte, tehnologiile informației cu toate beneficiile lor uimitoare, ascund un fapt simplu, dar crucial, o mai mare și multă cunoaștere nu aduce întotdeauna și o mai mare înțelegere. Ceea ce devine valabil pentru forma noastră digitală de viață este că, noi, oamenii din era digitală, avem acces la mai multă informație decât am avut vreodată-indiferent de faptul dacă deținem sau nu competențele digitale.

Merită să reliefăm asupra aspectelor: a cunoaște un lucru este diferit de faptul de a avea doar o părere despre acel lucru. Informațiile sau datele nu înseamnă cunoaștere: informațiile pot fi mai bune sau mai rele, mai corecte sau mai puțin corecte. Nici a avea informații corecte nu este îndeajuns pentru a cunoaște. A face o presupunere corectă nu este același lucru cu a ști.

A cunoaște înseamnă a avea o convingere corectă, o părere adevărată. Am încercat să atribuim o definiție elementară a cunoașterii, care include trei modalități/ piloni pe care se fundamentează părerile despre un lucru, fenomen, eveniment. Astfel, modalitățile cunoașterii sunt întemeiate pe:

- 1) Surse demne de încredere
- 2) Experiență și judecăți
- 3) O înțelegere a lucrurilor în ansamblul lor.

În cercetarea noastră am încercat să desprindem ideea despre fiecare modalitate de cunoaștere.

Astfel, referindu-ne la *prima modalitate de cunoaștere* putem menționa că este cea, prin care absorbim informația din cărțile de referință, manuale digitale, biblioteci digitale, surse credibile de pe internet.

Cea de-a *doua modalitate* este cunoașterea pe care o prețuim atunci când este întemeiată pe judecăți de valoare sau experiențe. *A treia modalitate* este cu totul diferită – este cunoașterea pe care o așteptăm de la experții cei mai creativi, chiar dacă acești experți au mai degrabă calități intuitive decât discursive.

În viața reală sunt importante toate modalitățile de cunoaștere. Însă, fără înțelegere lipsește ceva profund. Noua formă digitală de viață, deși ne oferă mai multe informații, nu ne poate oferi și mai multă înțelegere. Acest fapt ni-l dovedește și învățământul la distanță/forma alternativă de învățământ, care a asigurat continuarea procesului educațional în condițiile actuale de carantină prin intermediul diverselor instrumente de comunicare la distanță. Înțelegem acest lucru și din aceste motive, încercăm să reducem timpul petrecut în fața monitorului de către copiii noștri și-i încurajăm să se implice în alte activități, sau să se joace în aer liber.

Anume interacțiunea cu lumea ne ajută să înțelegem cum și de ce se

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

întâmplă lucrurile în mod fizic, o înțelegere pe care nici o experiență online nu ne-o poate oferi. Aici și se conturează problemele cu care ne confruntăm în era digitală, *nu doar cunoașterea ci înțelegerea informației contează*, dispozitivele digitale nu trebuie să fie ultimele lucruri pe care copiii noștri să le țină în mână înainte de a adormi și nici primele la care se gândesc când se trezesc.

La momentul actual semnul destinctiv al modului de cunoaștere este viteza, iar cunoașterea de tip Google este rapidă. Această viteză este atât de mare, încât face mai mult decât să economisească timp, poate fi consultată ori de câte ori ne dorim, fără nevoia de notițe sau dacă avem nevoie de ele pur și simplu putem să le salvăm. Așadar, cunoașterea digitală de tip Google ajută la descrierea modului cum obținem informații și dobândim cunoaștere prin intermediul mașinării de măturii a internetului. Este simplu, rapidă, dar totuși depinde de alții și nu ar trebui să avem încredere necondiționată în cunoașterea de acest tip. Avem nevoie de o modalitate de a selecta rapid, automat și corect informațiile bune (adevărate) de cele rele(false), de a fi selectiv și receptiv.

A fi receptiv se referă la felul cum primim faptele, informațiile. Suntem receptivi atunci când deschidem ochii și vedem ceasul deșteptător, atunci când mirosim o floare. Cunoașterea receptivă nu este însă și intelectuală. Stările mentale receptive sunt liantul între organism și mediul său înconjurător, ele fiind conectate cauzal la stimulii și comportamentul organismului. Ceea ce este important de recunoscut este că atunci când căutăm ceva pe telefon, internet, informațiile obținute nu sunt rezultatul unui efort prea mare din partea noastră. Suntem antrenați în procese cognitive rapide și relativ non-reflexive. Cu alte cuvinte, atunci când accesăm informații online, când încercăm să aflăm prin intermediul resurselor informaționale/digitale, suntem antrenați într-o activitate compusă dintr-o serie de procese cognitive mai mici, care se desfășoară fără ca noi să fim conștienți pe deplin de ele.

Am ilucidat aceste aspecte, deoarece la momentul actual, societatea contemporană se confruntă cu problemele ce țin de organizarea procesului educațional bazat preponderent pe utilizarea mijloacelor instruirii asistate de calculator și metodelor de instruire la distanță. Condițiile de carantină în care ne aflăm ne-au impus să utilizăm în acest sens un mediu virtual de învățare, asigurat cu ajutorul diferitor instrumente de comunicare la distanță, forme de comunicare la distanță, resurse informaționale digitale. Toate în ansamblu orientate spre asigurarea procesului de cunoaștere și educație a generației în creștere. Apare necesitatea de a pregăti tânăra generație astfel încât să nu cadă în capcana *cascadei informaționale digitale*, care să-și urmeze propria judecată, să obțină raționamente bazate pe observații personale și gândire critică.

Scepticismul cu privire la încrederea în opiniile altora, astăzi noi am numit-o (tehnologie digitală) are rădăcini adânci în cultura noastră. John Locke, filosof din secolul al XVII-lea, se îndoia serios de ideea că poți ști ceva doar pentru că altcineva îți spune acel lucru „*poate am face progrese mai mari pe calea*

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

descoperirii cunoașterii raționale și contemplative dacă am căuta-o în izvorul lucrurilor în sine și ne-am folosi de propriile gânduri, decât de ale altora, pentru a o găsi. „Transferul părerilor altor oameni în jurul nostru nu ne face nici pe departe mai știutori, chiar dacă se întâmplă să fie adevărate. Ceea ce la ei înseamnă știință la noi înseamnă doar încăpățănare.

Ținând cont de afirmațiile marelui filosof înțelegem că adevărata cunoaștere vine doar din propriile tale observații sau prin folosirea propriei memorii, a propriei gândiri logice. Aceasta este direcția spre care trebuie orientată și ghidată generația în creștere să înțeleagă, să descopere, să judece adevărul cu mintea sa, fără a lua drept bază părerea și opinia altcuiva dezvoltând astfel și capacitatea de a înțelege, de a fi receptiv. Nu ne rămâne decât să folosim și să gestionăm tehnologia pentru a explora și dezvolta aceste capacități ale copiilor ținând cont și de interesele lor, cultivându-le astfel și creativitatea.

Oamenii sunt creatori de instrumente, iar tehnologiile informației sunt cele mai mărețe instrumente pe care le avem la momentul actual. Înclinația noastră naturală pentru crearea instrumentelor ne modelează felul cum înțelegem lumea și rolul nostru în această lume. Nu trebuie să ne temem de tehnologia informației în sine sau de internetul care se extinde, ci trebuie să ne învățăm să avem grijă de modul cum folosim tehnologia.

În contextul dat, venim cu precizarea unor puncte esențiale în utilizarea tehnologiei pe care trebuie ar fi bine să le cunoaștem, să ținem cont de ele, indiferent de vârsta copiilor.

1. Utilizarea tehnologiei e în ascensiune fulminantă
2. Se interiorizează rolurile și stereotipurile legate de sexe
3. Se dezvoltă empatia
4. Empatia și un mult mai rafinat simț al moralității permit să identifice comportamentul nerescuțos, inclusiv când sunt online.
5. Gândirea abstractă și dezvoltată le permite să practice jocuri complexe și să utilizeze computerul.

Ne încurajează să vedem mediul natural ca fiind ceva asupra căruia operăm, ceva ce folosim pentru a ne atinge scopurile, ca pe o extensie a instrumentelor pe care le creăm pentru a interacționa cu el. Situația-problemă care apare este, *ce se va întâmpla când ne extindem instrumentele până în punctul în care ele devin parte integrantă din viața noastră, atunci când noi devenim înseși instrumentele?*

Aceasta este cea mai importantă întrebare legată de viitorul care se prefigurează și pentru care trebuie să găsim răspuns. Un potențial pericol ar fi acela că vom înceta să ne mai vedem propria persoană ca un scop în sine și vom începe să ne considerăm niște simple dispozitive, care pot fi folosite, niște simple instrumente ce pot fi exploatare.

Totuși, nimic din toate acestea nu este inevitabil – de vreme ce schimbările din forma noastră de viață, pe care le determină modalitățile digitale de cunoaștere, sunt în curs de desfășurare. Nu există nici o îndoială că tehnologia ne-a schimbat

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

vițiile și că există pentru a ne face viața mai ușoară. Sunt de părere că trebuie să lucrăm cu tehnologia și să găsim metode sănătoase, echilibrate de a o integra în casele, școlile și familiile noastre pentru a nu deveni o problemă.

Nu are rost să demonizăm timpul petrecut în fața ecranului și să facem din el un dușman-aceasta nu va ajuta pe nimeni. Este important să conștientizăm riscurile și să deținem controlul, dar și datoria de a-i ajuta pe copii să-și dezvolte obiceiuri sănătoase pentru viitor. Atitudinea noastră față de tehnologie nu ar trebui să fie legată doar de protecție și restricție.

Trebuie să apelăm la modalitățile prin care putem folosi tehnologia în mod constructiv și de a scoate ce este mai bun din ea, să promovăm relații bazate pe respect reciproc și să menținem un parteneriat durabil dintre toți cei implicați în acest proces.

Familia și școala trebuie să dezvolte experiențe pozitive și să-și asume angajamente pentru a maximiza oportunitățile de cunoaștere ale elevilor utilizând în acest scop tehnologiile actuale. Copiii de astăzi au o întreagă lume la vârfurile degetelor, care le permite să-și satisfacă singuri curiozitatea și să cerceteze lucrurile, care-i interesează, iar aceasta este una dintre cele mai interesante activități. Este necesar de precizat că nu tot timpul petrecut în fața unui ecran este la fel.

Când ne referim la timpul petrecut în fața ecranului, nu ne orientăm doar la cantitate, trebuie luată în calcul – calitatea. Există o diferență între a folosi Skype timp de două ore pentru a comunica cu bunicii, de a căuta informații pe Google pentru un proiect la școală, a face un video animat și a viziona timp de două ore clipuri pe You Tube. Trebuie să fim discreți și să știm ce fac, cum fac și cât timp alocă copiii aplicând dispozitivele digitale.

Toți ne dorim ca copiii să petreacă cât mai puțin timp consumând pasiv conținut digital și mai mult timp pentru folosirea tehnologiei constructiviste, pentru a crea, a învăța și a se conecta. Pentru elucidarea tuturor problemelor de acest gen este util de cunoscut care sunt activitățile specifice timpului pasiv și timpului activ/creativ pentru folosirea tehnologiei.

Astfel am identificat următoarele activități care ne atenționează despre timpul petrecut în mod pasiv

- 1) Uitatul/privitul la TV
- 2) Utilizarea rețelelor de socializare
- 3) Vizionarea de clipuri pe YouTube
- 4) Navigarea pe internet.

Este firesc faptul că și timpul pasiv petrecut în fața ecranului își poate avea loc în viața copilului, dacă este monitorizat. În cantități mici poate fi amuzant, relaxant și distractiv.

Timpul petrecut în fața ecranului în mod activ/creativ include activități precum

- 1) Programarea

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

- 2) Crearea unui site sau a unui blog
- 3) Producerea unui film, a unei animații sau clip YouTube
- 4) Editarea unor poze/fotografii
- 5) Crearea unor melodii
- 6) Cercetarea, investigarea unor documente.

Influența educativă este enormă asupra copilului, indiferent de timpul pe care l-a petrecut în fața ecranului. Copilul trebuie inclus nu ca un simplu spectator/consumator de informație, ci implicat activ în proces, în corespundere cu specificul de vârstă în realizarea activităților interactive online.

În contextul dat, putem afirma că dispozitivele digitale puse într-un context educațional, pot favoriza atât procesul de cunoaștere cât și cel de înțelegere a conținuturilor, ajutând astfel în procesul de învățare. Învățământul în format digital este interactiv, vizual, oferă feedback imediat, astfel încât copiii știu pe loc dacă un răspuns este greșit sau corect.

Copiii aflați în perioada de preadolescență, în mod special, au șanse mai mari de a reține informația și de a înțelege un concept, desigur dacă profesorul îl ghidează, îi explică. Cert este că educația interactivă nu poate să înlocuiască educația tradițională, dar poate funcționa foarte bine în paralel. Discutând despre educație în era tehnologiei nu putem trece peste problema ce ține de securitatea copilului în mediul online. Astăzi toți copiii și adolescenții care folosesc rețelele sociale, e-mailul sau SMS-uri se expun riscului de a fi hărțuiți în mediul virtual (cyberbullying).

Obiectivul școlii în special a părinților este să-i facă pe copii responsabili, să respecte tehnologia și să aibă abilitățile cognitive necesare pentru a utiliza independent aparatele digitale. Nu este simplu de învățat eticheta online și considerația față de ceilalți de aceea propunem doar unele sugestii/sfaturi recomandabile pentru evitarea posibilităților pericole care pot apărea în mediul online.

- 1) Aranjați setările de confidențialitate.
- 2) Obișnuiți copiii să ceară permisiunea de a posta fotografiile.
- 3) Încurajați copiii să posteze ceva despre interesele lor, nu doar să trimită selfie-uri (poze cu ei înșiși).
- 4) Nu permiteți ca informația personală să fie accesibilă.
- 5) Urmăriți copilul pe rețelele sociale.
- 6) Discutați cu copilul despre postările inadecvate.
- 7) Comunicați cu copiii despre drepturile de autor și recunoașterea meritelor autorului.
- 8) Nu permiteți copilului să dețină cont pe rețele sociale.

În concluzie, atenționăm că majoritatea politicilor de rețele sociale specifică vârsta de 13 ani drept permisibilă pentru înregistrarea unui cont, având acordul informat al unui părinte/ reprezentant legal al copilului. Această cerință se datorează Legii pentru protejarea intimității copilului în lumea virtuală (COPPA). Legea vizează modul în care operatorii de web adună și folosesc informațiile

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

personale ale copiilor mai mici de 13 ani. În ciuda politicii de vârstă folosirea tehnologiei se dublează începând cu vârsta de 8-10 ani.

Acest fapt trebuie să ne îngrijoreze și să acordăm atenție sporită utilizării tehnologiei de către copii. Să încercăm: să schimbăm lumea virtuală cu cea reală, să nu ne uităm la telefon de fiecare dată, când vorbim cu cineva. Decât să trimiți un mesaj mai bine depune un efort și întâlnește-te cu un prieten în viața reală, sau dă-i un telefon pentru a vorbi.

Cele mai bune și creative idei ne apar atunci când ne lăsăm în voia plictiselii și nu avem stimulare constantă provocată de diferite dispozitive digitale.

**РЕАЛИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ В
КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ**

Мария ВЛАХ, магистр, преп. наук
Галина ЛЕВИНТИЙ, магистр, преп. наук
Комратский госуниверситет

***Abstract.** The article substantiates the need to promote and develop intercultural education through higher education. The article reveals the features of pedagogical practice in the system of professional training of didactic personnel in the context of intercultural education. The article shows the importance of intercultural education in the socio-professional and academic integration of practices; the development of personal intercultural competence and the formation of nominal competence in children.*

***Key words:** education, pedagogical practice, professional training, didactic personnel, intercultural education, intercultural interaction.*

Сегодня подготовка будущих специалистов заслуживает пристального внимания, так как многообразие мира, взаимопроникновения культур, ставит вопрос о необходимости формирования поликультурной личности. В связи с этим обучение студентов необходимо осуществлять в духе диалога культур, развивая у них способность проникновения в ценности другой культуры, воспитывая терпимость по отношению к чужой культуре, к инакомыслию, уважительное отношение к другому народу, другой нации. Так государственная политика Республики Молдова в области образования направлена на реализацию образовательного идеала и образовательных целей, формирование национального сознания и национальной идентичности, продвижение общечеловеческих ценностей и устремлений общества к европейской интеграции. В данном контексте миссией образования является продвижение межкультурного диалога, терпимости, недискриминации и

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

социальной интеграции.

Таким образом, согласно Яниогло М.А. организация межкультурного образования в целом предусматривает реализацию систем и стратегий: межкультурного воспитания и межкультурного преподавания – учения. Межкультурное образование – это процесс, посредством которого возможно добиться успеха в деле сосуществования различных народов. В связи с этим, межкультурное образование не предполагает отказ от ценностей родной культуры, а наоборот, познавая чужую культуру, сравнивая ее со своей, человек более глубоко познает и свою собственную культуру. Следует отметить, что межкультурное образование и обучение возможны при опоре на межкультурное воспитание как на подготовку к жизни в поликультурном обществе, состоящем из людей разных культур, разных национально-культурных установок и ценностных оснований, разной этической модели поведения.

Поэтому одним из направлений профессиональной подготовки является формирование готовности студентов к межкультурному взаимодействию. Особую роль в этом процессе играет педагогическая практика, так как является связующим звеном между теоретической и практической подготовкой будущих специалистов, а также приобретение необходимых умений и опыта практической работы по специальности в контексте поликультурного социума.

В настоящее время Комратский государственный университет является членом/ партнером консорциума по реализации проекта **«Promovarea și dezvoltarea educației interculturale în formarea inițială a cadrelor didactice»**. Цель проекта: развитие навыков межкультурного общения и совершенствование интеркультурной компетенции у студентов-педагогов. Членами рабочей группы проекта разработаны курсы/модули по дисциплинам, а также по педагогической практике, в содержании которых включены различные аспекты/области и т.д., отражающие процесс формирования интеркультурной компетенции, содержание и методологию реализации интеркультурного воспитания.³⁴

Согласно учебному плану в первую половину учебного года студенты

1 Кодекс Республики Молдова об образовании № 152 от 17 июля 2014. В: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2014 г. - № 319-324.

2 Яниогло М.А. Межкультурное образование в контексте профессиональной подготовки специалистов. В: Святой князь Владимир и Крещение Руси: цивилизационный выбор восточнославянского мира. Материалы международной научной конференции. Минск: Право и экономика, 2015. с. 343-346.

3 <https://kdu.md/ru/novosti/item/491-25-02-2019-uchastie-rabochej-gruppy-proekta-promovarea-i-dezvoltarea-educa-iei-interculturale-n-formarea-ini-ial-a-cadrelor-didactice-v-seminare>

4 <https://kdu.md/ru/novosti/item/517-19-03-2019-uchastie-rabochej-gruppy-proekta-promovarea-i-dezvoltarea-educa-iei-interculturale-n-formarea-ini-ial-a-cadrelor-didactice-v-seminare-14-15-marta-2019-g>

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

V курса по специальности «Педагогика начального образования. Дошкольная педагогика» заочной формы обучения были направлены на педагогическую практику в образовательные учреждения. В процессе установочной конференции студенты получили методические рекомендации по проектированию различных форм учебно-воспитательной работы с позиции межкультурного воспитания, а так же были обозначены основные средства и методы, используемые в межкультурном воспитании детей младших классов.

Во время прохождения педагогической практики, будущие учителя начальных классов продемонстрировали свои умения проводить мероприятия, воспитательные/ школьные дела, уроки в младших классах с использованием разнообразных технологий, методов, приемов и средств обучения в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями учащихся, применять различные типы и формы их организации.

В течение обозначенного периода студентами-практикантами было разработано и проведено ряд мероприятий в контексте межкультурного воспитания младших школьников. Реализация мероприятий межкультурного образования и воспитания в начальной школе были направлены на расширение кругозора учащихся начальных классов; выработку умения видеть взаимосвязь взаимовлияние культур, определять общность и различия в историческом, культурном развитии разных народов; осознание ценности самобытности этнокультур; воспитание личности в духе мира, взаимопонимания и взаимоуважения между представителями различных этносоциумов.

Во многих классах, где проходила педагогической практика, наблюдалась позитивная этническая идентичность среди младших школьников, то есть сочетание позитивного отношения к собственному народу с позитивным отношением к другим народам.

Проведённые мероприятия с межкультурной направленностью, позволили в базовых образовательных учреждениях актуализировать данное направление работы, что вызвало большой отклик не только у педагогов начальных классов, но и у руководства школ. Педагоги-наставники проявили активность при подборе студентами-практикантами необходимого материала, помогли осуществить транспредметные связи с межкультурной направленностью, подобрать наиболее оптимальные методы и приёмы для реализации поставленной цели.

За время прохождения педагогической практики студентами была собрана и систематизирована богатая методическая копилка, представленная в Портфолио студента-практиканта; актуализированы ряд психолого-педагогических проблем начальной школы, что способствовало дальнейшему изучению вопросов в современной научно-методической литературе. Кроме того в процессе учебно-воспитательной работы студенты-практиканты

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

подтвердили готовность к профессиональной деятельности учителя начальных классов, продемонстрировали способность руководствоваться в своей деятельности принципами межкультурного воспитания, использовать возможности региональной этнокультурной образовательной среды для организации межкультурного взаимодействия.

В настоящее время, в связи с невозможностью осуществления практической стажировки в реальных условиях со студентами специальностей «Педагогика начального образования. Дошкольная педагогика» дневной формы была проведена видеоконференция на тему «Реализация межкультурного воспитания в контексте педагогической практики». Участниками конференции стали студенты-педагоги I–II–III-х курсов. Студенты обменивались опытом, рекомендациями по определенным вопросам реализуемых в контексте предстоящей практики и особенностей её организации в дистанционном формате. Конференция проходила в интерактивном режиме, раскрывая аспекты, содержание и отдельные работы, выполненные студентами по измерению интеркультурности.

Так, например, третьекурсники поделились опытом имплементирования основных положений межкультурного воспитания при составлении дидактических проектов в рамках педпрактики. Ими были представлены дидактические проекты, презентации и фрагменты проекта с использованием интерактивных технологий в контексте межкультурного взаимодействия.

В процессе рефлексивного диалога студенты поделились своими мыслями о том, как подбирали материал для работы с детьми в контексте интеркультурности, выделили потенциальные возможности и риски, на что бы обратили внимание при реализации следующего дидактического проекта по данной тематике. Поделились своими личными переживаниями, так как сами непосредственно имели аналогичные проблемы.

Студенты первого курса представили участникам конференции серию игр и развивающих занятий в помощь родителям для совместной деятельности с детьми в контексте актуальности сегодняшнего дня. Так как у нас в фокусе внимания дошкольники, то им по возрасту положено – играть. Важно, чтобы взрослые погрузились в детское состояние и поиграли с ребенком. Совместное времяпрепровождение это возможность отвлечься всем членам семьи от компьютеров, телефонов, планшетов, и организовать полноценную игровую деятельность, насколько это возможно на данный период в условиях самоизоляции. Так же обсуждались корректировки, внесенные в kurikulum практики, возможности реализации заданий, используя различные электронные образовательные и онлайн ресурсы для дошкольников.

Подобная преемственность и взаимодействие между всеми участниками видеоконференции (студентов, руководителей) служит

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

источником взаимообучения и взаимообогащения, что повышает мотивацию и способствует большей продуктивности обучения.

Надо отметить, что участники конференции проявили интерес и активность в процессе проведения форума, что мотивирует постоянное развитие межкультурной компетенции.

Единственный недостаток виртуального общения это ограничение эмоционального насыщения студентов и невозможность выполнения действий из за удаленного подключения. Дискуссии на конференции, возросший интерес учащихся к рассматриваемым темам и их мнения, позволяют сделать вывод о том, что влияние проекта «*Promovarea și dezvoltarea educației interculturale în formarea inițială a cadrelor didactice*» является актуальным и позитивным. Мы надеемся, что студенты в процессе педагогической практики и в дальнейшем в своей деятельности и преподаватели образовательных учреждений продолжат развивать, продвигать и расширять возможности межкультурного взаимодействия.

Таким образом, мы полагаем, что организация педагогической практики в контексте интеркультурности играет важную роль в профессиональном становлении будущих педагогов. В процессе практики углубляются, расширяются и укрепляются теоретические знания студентов, формируется целостное представление о деятельности современного образовательного учреждения и взаимодействии субъектов учебно-воспитательного процесса в контексте современного межкультурного образования. Перед преподавателями и студентами стоит задача максимального использования возможностей педагогической практики в деле совершенствования и продвижения интеркультурной компетенции.

**ПОЛИМОДАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ
ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

**POLYMODAL LEARNING AS A CONDITION FOR THE
DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS**

Людмила КЁР, доктор, конференциар университет
Комратский государственный университет
ker.mila@mail.ru

Abstract: *The article is devoted to the problem of the development of cognitive activity of students through the implementation of the principle of polymodality in the educational process. The relevance of the use of polymodal teaching, taking into account the prevailing channels of perception of information,*

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

and allowing not only to influence the development of personal achievements of students, but also on the activation of educational activities and the effectiveness of training in general is emphasized. This allows students to work with polymerized teaching methods, which allows them to avoid difficulties in the learning process, provide a more complete knowledge base, provide a comfortable mental mode for students and create conditions for success for everyone.

Key words: *Cognitive activity of students, individual approach to learning, modality of perception, visual, audial, kinesthetic, digital, polymodal teaching.*

Современное образование подчеркивает необходимость такого содержания, которое позволит педагогу осуществлять в процессе своей профессиональной деятельности обучение, ориентированное на всестороннее раскрытие личностного потенциала обучающихся.

В этой связи, важное место в учебно-воспитательном процессе составляет использование педагогом психологических знаний об индивидуальных особенностях обучающихся. Умение применять эти знания в различных видах и формах деятельности, способствуя, таким образом, развитию их познавательной активности, формированию позитивного отношения к процессу учения в целом.

Актуальность данной проблемы определяется потребностями системы образования, ее гуманизацией, возрастающими требованиями к процессу обучения, оптимизацией всех его сторон. Решение этих задач невозможно без индивидуального подхода к каждой личности, включенной в образовательный процесс. Из этого следует, что для повышения эффективности учебно - педагогической деятельности большое значение приобретает исследование проблем, связанных с изучением особенностей обучающихся, проявляющихся в учебной деятельности.

Необходимость индивидуального подхода вызвана тем обстоятельством, что любое воздействие на обучающегося преломляется через его «внутренние условия», без учёта которых невозможен по-настоящему действенный процесс обучения и воспитания.

Очень часто возникает вопрос: почему одни обучающиеся схватывают информацию на лету, другие же не могут усвоить даже после многократных повторений. Каждый обучающийся индивидуален. Индивидуальность может проявляться во всех сферах психической деятельности, в частности, в особенностях восприятия информации.

В зависимости от особенностей восприятия, ведущей модальности, т.е. доминирующего способа поступления и переработки информации, обучающихся можно разделить на четыре категории:

- визуалы - воспринимающие большую часть информации с помощью

¹ Тупичкина Е. Дошкольный возраст: учёт репрезентативных систем// Дошкольное воспитание. - 2010. - № 7 - С. 20-24

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

зрения;

- аудиалы - те, кто в основном получает информацию через слуховой канал;
- кинестетики - это обучающиеся, воспринимающие большую часть информации через другие ощущения (обоняние, осязание и др.) и с помощью движений;
- дискретны (дигиталы) - обучающиеся, у которых восприятие информации происходит в основном через логическое осмысление, с помощью цифр, знаков, логических доводов.

Модальность обучающихся является «одним из самых мощных фильтров, определяющих модель мира человека. Если одну и ту же вещь последовательно дать визуалам, аудиалам и кинестетикам, можно обнаружить, что первые будут её рассматривать, вторые попросят рассказать о ней, а третьи начнут её ощупывать»¹.

Обучающиеся, отличающиеся модальностями восприятия, имеют существенные различия в поведенческих, мыслительных и речевых стратегиях, эмоциональных проявлениях, способах овладения новыми знаниями и т.д.².

Учёт модальности обучающегося имеет большое значение для установления контакта и взаимопонимания, от этого напрямую зависит его успеваемость и взаимоотношение с педагогом.

Приведём краткую характеристику обучающихся с преобладанием разных модальностей восприятия и вариантов их учёта в образовательном процессе.

Обучающиеся - визуалы. Основа их обучения — это визуальная информация. Для визуалов слух и зрение составляют единое целое, поэтому, если такой человек только услышал материал (но не увидел), то с большой долей вероятности информация быстро забудется. Они моментально усваивают всю наглядную информацию, поэтому наиболее выгодно использовать все методы и приемы наглядного представления материала: интеллект-карты, схемы, графики, иллюстрации, фотографии, демонстрационные модели, опыты, эксперименты. Визуалы лучше всего учатся на наглядном примере, когда они видят изучаемый материал в режиме реального времени. Основная память — визуальная. Хорошо помнят расположение предметов, путь, дороги, неплохо ориентируются в пространстве.

Аудиалы используют слуховой канал восприятия, как пусковой. Хорошо воспринимают лекции, музыку, беседы, диалоги, активно участвуют

¹ <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2013/01/31/master-klass-mnogosensornyy-podkhod-v-obuchenii> (дата обращения: 12.05.2020)

² <https://fireman.club/inseklodepia/vedushhaya-modalnost/> (дата обращения: 05.05.2020)

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

в диспутах, дискуссиях. Чётко и эффективно удерживают линию разговора, беседы, часто именно в ходе беседы улавливают смысл изучаемого материала.

Кинестеты получают информацию через действия, движения. Лучше всего всю информацию воспринимают через практические упражнения, эксперименты, где своими руками проверяют полученную информацию на практике. Кинестетам важно все пощупать, потрогать, понюхать, попробовать на вкус и полноценно ощутить изучаемый предмет. Люди этого типа очень деятельностны и не любят бездействие. Именно для кинестетов поговорка «Движение - это жизнь» имеет особый смысл.

Дигиталы (дискретны) прекрасно обучаются всем наукам, имеющим строгую логику и последовательность: математика, физика, технологии и др. Главное для дигитала - понять логику и смысл в материале, упорядочить изучаемое в систему с понятными причинно-следственными связями. Для этого можно использовать: схемы, интеллект-карты, планы, собственноручно составленные тезаурусы [5].

Следует отметить, что данное деление, в определенном смысле, условно. В жизни очень редко можно встретить «чистого» визуала, кинестетика или аудиала. Чаще встречаются люди со смешанным типом модальностей, но ведущая, основная модальность есть всегда, та модальность, которую индивид использует чаще других.

Вполне может быть, что в какой-то ситуации другая модальность может на время заменить ведущую и стать главной. Но, в большинстве случаев, именно через призму ведущей модальности человек воспринимает мир. Именно благодаря основной модальности восприятия осуществляется максимальный доступ к информации. Ведущая модальность отражает деятельность мозга в данный момент, в ситуации «здесь и сейчас».

На основе того, насколько развиты (или «открыты») те или иные каналы

восприятия выделяют мономодальные, бимодальные и полимодальные способы получения и переработки информации.

Говоря о мономодальном способе, мы имеем в виду, что только одна модальность наиболее развита и используется индивидом чаще других. Мономодальные обучающиеся, предпочитая одну модальность, очень слабы в других. Любая информация, идущая через их сенсорную систему, должна «транслироваться» в ведущую единственную модальность памяти. Поэтому, когда содержание информации совпадает с ведущей модальностью, они прекрасно справляются с учебным материалом.

Бимодальность характеризуется достаточной развитостью двух модальностей, при незначительно развитой третьей модальности.

Полимодальность предполагает наличие хорошо развитых всех

1 <http://razvitie-intellecta.ru/vizual-audial-kinestet-i-digital-kak/> (дата обращения: 03.05.2020)

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

модальностей¹.

Необходимо отметить, что очень часто одной из психологических причин низкой успеваемости, наряду с недостатками мотивации к учению, может быть несовпадение перобладающей модальности обучающегося со способами предъявления информации.

Если модальности восприятия у педагога и обучающегося не совпадают, например, если педагог предпочитает аудиальную форму подачи материала, а обучающийся плохо воспринимает на слух, тогда возникает необходимость «перевода» транслируемой информации в ведущую модальность обучающегося.

Эффективность такой работы будет невелика, так как на процедуру «перевода» информации требуется некоторое время. Зачастую это приводит к тому, что обучающийся не понимает того, что объясняет педагог. Так как педагог в это время продолжает объяснять материал, у обучающегося образуется «пробел» в потоке воспринимаемой информации.

Если ни педагог, ни ученик не обладают достаточной гибкостью, позволяющей приспособиться друг к другу, в конечном счёте, это может серьёзно сказаться на эффективности обучения².

И, наоборот, при совпадении ведущей модальности педагога и обучающегося, последнему значительно проще понять учителя, так как он использует привычные для него предикаты и другие особенности, касающиеся той или иной модальности.

Очевидно, что в лучшем положении находятся полимодальные обучающиеся. Они без особого труда воспринимают информацию на всех уровнях, так как все модальности восприятия у них достаточно развиты.

Многими исследованиями подтверждён тот факт, что любое обучение эффективнее тогда, когда ведется с опорой на ведущую модальность обучающегося. Однако для обучения важно не только преобладание в восприятии, памяти, мышлении той или иной модальности, но и уровень её организации. Исходя из того, что педагог работает с группой обучающихся, в которой каждый имеет свои качественные и количественные особенности сенсорно-перцептивной организации, ему необходимо одну и ту же информацию предоставлять для восприятия различными сенсорными системами, т.е. реализовывать принцип полимодальности^{3,4}.

1 Тупичкина Е. Дошкольный возраст: учёт репрезентативных систем// Дошкольное воспитание. - 2010. - № 7 - С. 21.

2 Хромов Н.И. Методы обучения детей с различными типами обучаемости: практическое пособие. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 128с.

3 Кайбалиев А. Г., Пичугина Г. А. Полимодальное обучение в организации учебного процесса// Вопросы биологии, экологии и методики обучения: Сборник научных статей. Саратов, 2018, С. 85-88.

4 Хромов Н.И. Методы обучения детей с различными типами обучаемости: практическое пособие. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 128с.

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

Полиmodalное обучение – это система методик, основанных на знании и умелом использовании особенностей восприятия и переработки информации разными сенсорными каналами и разными полушариями мозга. Оно открывает доступ к неосознанным ресурсам, расширяет человеческие возможности в обучении¹.

Используя данные о ведущей модальности, педагог может оптимизировать обучение за счёт использования соответствующих способов подачи учебного материала, опираясь на те навыки, которые у обучающихся более развиты.

Применяя полиmodalные методы обучения, обучающиеся получают информацию по нескольким каналам. Так, например, аудиально-визуальные методы, предполагают одновременную визуальную и аудиальную фиксацию информации. Визуально-кинестетические - методы, включающие выполнение графических и письменных работ без устного объяснения, распознавание и определение природных объектов, визуальные наблюдения с последующей регистрацией явления, некоторые методы работы с компьютером. Аудиально-кинестетические методы предполагают прослушивание с последующим описанием. Аудиально-визуально-кинестетические методы включают проведение опытов и экспериментов, работу с компьютерными обучающими программами, демонстрацию учебных видео- и кинофильмов.

Таким образом, полноценное взаимодействие с обучающимися в учебном процессе возможно только в том случае, если педагог владеет техникой изложения материала во всех трёх модальностях. Это в свою очередь даёт возможность обучающимся раскрыть свои способности, создаёт ситуацию успеха, что в свою очередь формирует устойчивую познавательную и учебную мотивацию

В условиях полиmodalного обучения педагог должен решать конкретные задачи:

- изучать репрезентативные возможности детей;
- учитывать в процессе обучения репрезентативные системы каждого обучающегося;
- предоставлять одну и ту же информацию в различных видах модальности;
- развивать различные репрезентативные системы, вооружать обучающихся разными способами кодирования информации.

«Решение этих задач позволит педагогу сделать процесс информационного взаимодействия адресным, а значит более доступным для каждого. Тем самым обеспечит комфортный режим умственной деятельности обучающихся и создаст ситуацию успеха для каждого, сохранит психическое

¹ Idem, Кайбалиев А. Г., Пичугина Г. А., С. 85-88

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

и физическое здоровье»¹.

Успешность в обучении «..во многом зависит от включения в работу различных каналов восприятия. Чем больше органов чувств принимают участие в восприятии какого-либо влечения, тем прочнее запоминание»².

Полиmodalный подход в обучении, владение приёмами воздействия на зрительный, аудиальный и кинестетический канал восприятия, позволит педагогу избежать многих трудностей при обучении, заложить более прочную базу знаний, следовательно, значительно повысить эффективность учебного процесса.

¹ Тупичкина Е. Дошкольный возраст: учёт репрезентативных систем// Дошкольное воспитание. - 2010. - № 7 - С. 20-24.

² Камынина О.Е. Развитие полиmodalного восприятия у младших школьников в процессе музыкальной деятельности: дисс. канд. психол. наук. – С-Пб. 2009, с. 69.

Conferința Științifico-Practică „Provocări și oportunități în educație: aspecte științifice și practice”, 22 decembrie 2020

UNIVERSITATEA DE STAT „B. P. HASDEU” DIN CAHUL

**CONFERINȚA ȘTIINȚIFICO-PRACTICĂ
„PROVOCĂRI ȘI OPORTUNITĂȚI ÎN EDUCAȚIE: ASPECTE
ȘTIINȚIFICE ȘI PRACTICE”**

FACULTATEA DE ȘTIINȚE UMANISTICE ȘI PEDAGOGICE

Str. Piața Independenței 1,
Cahul, MD – 3909
Republica Moldova
Tel.: 029922481

Bun de tipar: 12.05.2021
Format: 18cm x 25,7cm
Coli de tipar: 8,68
Tirajul: 50 ex.

Tipografia ”CentroGrafic” SRL, Cahul
Tel.: 029925949
2021