

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
din Chişinău

ISSN 1857-0119
ISSN: 2587-330X

Revista de Stiinţe Socioumane

Nr. 3 (49), 2021

Chişinău, 2021

Dragi cititori,

Aveți în față numărul 3 (49) al Revistei de Științe Socioumane, fondată de UPS „Ion Creangă”.

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

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

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

Cu respect, colegiul de redacție al Revistei de Științe Socioumane

Colegiul de redacție

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

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

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

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

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

Florentina Sâmihaian, conferențiar universitar, doctor, Universitatea din București, România
Dumitru Vitcu, doctor, profesor universitar, Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava,
România

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

Mihail Șlehtițchi, doctor habilitat, profesor universitar, Chișinău

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

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

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

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

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

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

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

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

Recomandări pentru autori

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

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

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

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

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

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

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

Cu respect, colegiul de redacție

CUPRINS

Cîndea Adela Stima de sine și epuizarea profesională în profesia didactică	6
Boz Olga Semiadverbele în limba română: relații semantice și formale.....	17
Pleşca Maria Arderea emoțională la studenții cu diferite niveluri de autoreglare a comportamentului	25
Pleşca Maria Reziliența psihologică și stima de sine a preadolescentului	34
Максимчук Виктория, Гладченко Мария Особенности эмоционального состояния детей перенесших COVID-19	40
Максимчук Виктория , Бабчинецкая Людмила Влияние системного недоразвития речи у детей с расстройствами аутистического спектра на проявление дезадаптивных видов поведения	48
Топчу Искендер Модель формирования коммуникативных компетенций учеников средствами игровых ситуаций на занятиях по английскому языку	55
Usatîi Larisa Influența limbii materne în predarea pronunției în limba engleză	66
Rufanda Natalia Lectura – factor decisiv în formarea și dezvoltarea personalității elevilor de vârstă școlară mică	74
Movileanu Elena Experiențe privind învățarea la locul de muncă a elevilor din cadrul Colegiului Național de Comerț al ASEM	79
Roman Daniel Motivația pentru învățarea autonomă a studenților	86

Stima de sine și epuizarea profesională în profesia didactică

Self-esteem and burnout in the teaching profession

**Adela Cîndea, conferențiar universitar,
doctor în științele educației,
Departamentul pentru Pregătirea
Personalului Didactic,
Universitatea de Vest din Timișoara,
România
ORCID: 0000-0002-6525-1447**

CZU: 371.12:159.944.07

DOI: 10.46727/jshs.2021.v49.i3.p6-16

Rezumat

Pentru a putea avea mulțumirea realizărilor în exercitarea profesiei didactice, cadrele didactice au nevoie de o stimă de sine ridicată, de o ambianță profesională lipsită de stres și tensiuni, de o ambianță care să încurajeze implicarea activă, empatia și bucuria de a face totul pentru cei cărora le dedică fiecare clipă a vieții.

Lucrarea își propune realizarea unei analize comparative în ceea ce privește stima de sine și fenomenul de burnout la cadrele didactice din învățământul special și de masă. Totodată, se abordează analiza corelațională între nivelul stimei de sine și nivelul de burnout la persoanele care exercită profesia didactică.

Eșantionul implicat în cercetare este constituit din 142 de cadre didactice din școli de masă (83) și școli speciale (59).

Cuvinte-cheie: epuizare profesională, profesori, stimă de sine, școli speciale, școli de masă.

Abstract

In order to have satisfaction in doing didactic profession, the teachers need a high level of self-esteem, a professional environment lacking stress and tensions, an environment which encourages active involvement, empathy and the joy of doing everything for those one devotes oneself each moment of one's life.

The work proposes a comparative analysis of self-esteem and burnout phenomenon for teachers in special education and in mass education. At the same time it approaches a correlative analysis between the level of self-esteem and the level of burnout for the persons who teach.

The sample involved in the research is made of 142 teachers from special schools (83) and normal schools (59).

Keywords: burnout, teachers, self-esteem, special schools, normal schools.

1. Introducere

Profesia de dascăl este una de suflet, este o artă ce făurește viitorul prin sudoarea prezentului, este opțiunea făcută din inimă pentru inimă și nu o soluție de moment, este o alegere destul de dificilă, este o permanentă confruntare între a desluși diversitatea comportamentului uman conturat de către familie și societate și a înțelege de ce, de foarte multe ori, în ciuda eforturilor susținute,

nu poți schimba foarte mult, este o permanentă provocare cu tine însuși, cu adultul de azi versus copilul de ieri, în sufletul căruia ți-ai oglindit această minunată etapă a vieții, este un permanent asediu al redutelor câștigate în spațiul inteligenței copilului, este o bătălie plăcută prin care încerci în permanență să descoperi noi strategii, cu ajutorul cărora să modelezi perfect minunata materie primă pe care o ai la dispoziție și care este copilul. Cei care îmbrățișează această nobilă profesie trebuie să dovedească mereu că sunt bine pregătiți pentru a-și susține cauza – aceea de a avea elevi bine educați. Profesiunea didactică este o permanentă provocare, dar și o responsabilitate imensă în a găsi calea spre inimile educabililor, pentru a le câștiga pentru început încrederea. Pentru a putea avea mulțumirea realizărilor în exercitarea acestei profesii, cadrele didactice au nevoie de o stimă de sine ridicată, de o ambianță profesională lipsită de stres și tensiuni, o ambianță care să încurajeze implicarea activă, empatia și bucuria de a face totul pentru cei cărora le dedică fiecare clipă a vieții.

La nivel educațional însă, studiile privind fenomenul de burnout ilustrează date îngrijorătoare și justifică importanța realizării de studii în această direcție. Acest fenomen de epuizare a cadrelor didactice conduce la costuri economice considerabile atât pentru angajați, cât și pentru angajatori (Leiter și Maslach, 2005) [9], poate avea un efect

alarmant asupra calității predării, asupra rezultatelor educabililor, asupra climatului școlar în ansamblul său, dar și asupra bunăstării sociale. O serie de studii (Botha, 2006; Feinberg, 2002; Maslach și Leiter, 1997; Sadeghi și Khezrlou, 2016; Soodmand Afshar și Doosti, 2016; Villa și Calvete, 2001) arată nemulțumirea cadrelor didactice în raport cu propria profesie, nemulțumire datorată multitudinii factorilor de stres de la locul de muncă.

2. Cadrul teoretic

Stima de sine reprezintă nevoia umană esențială pentru adaptarea eficientă și sănătoasă a individului uman și pentru împlinirea de sine. Altfel spus, stima de sine vizează încrederea în propriul potențial, în capacitatea de a realiza cele mai adecvate alegeri, de a lua cele mai corecte decizii, în posibilitatea fiecăruia de a se bucura de succes, în convingerea că deținem dreptul de a ne exprima nevoile și de a ne bucura de realizările obținute ca urmare a propriilor eforturi (G. Albu, 2002) [1].

Cadrele didactice, și nu numai, au o nevoie fundamentală de stimă de sine. William Jones (1980) considera stima de sine drept un element de bază al condiției umane. Alți autori o apreciază ca fiind un factor de protecție împotriva angoasei existențiale, atunci când omul este confruntat cu propria fragilitate și cu condiția sa ca muritor (Băban, 1998) [3].

Stima de sine este un construct care se formează în timp, în funcție de feedback-urile venite din mediu, însă strâns relaționată cu cele patru dimensiuni. Rezultanta acestor relații se răsfrânge asupra instabilității/stabilității stimei de sine și a nivelului (ridicat/scăzut) al acesteia. Stabilitatea este văzută ca o linie de bază a concepției de sine a persoanei, adică a felului în care acesta se percepe și se evaluează. Ea se formează și se bazează pe experiența anterioară a individului (succese, eșecuri, calități, abilități demonstrate). Instabilitatea este văzută ca rezultată a varietății factorilor contextuali, cum ar fi feedback-ul evaluativ, sau ca modalitate de reflectare a caracteristicilor personale.

Nivelul ridicat/scăzut al stimei de sine este văzut ca un continuum pe care se situează diferite persoane, în funcție de propriile judecăți evaluative, relaționate cu experiențele lor, manifestând importante influențe asupra comportamentului persoanelor respective. Stima de sine exercită un important efect asupra felului în care persoanele își manifestă reacțiile față de informațiile relevante venite din mediu. Cadrele didactice și nu numai, care au o atitudine pozitivă în raport cu sine, vor dezvolta și în raport cu elevii și cu toate persoanele cu care intră în contact la nivel educațional aceeași atitudine.

O stimă de sine crescută o regăsim deseori asociată cu o atitudine pozitivă plină

de optimism în ceea ce privește viitoarele performanțe, cu perseverența manifestată în bătaia pentru atingerea scopurilor propuse și depășirea obstacolelor, dar și cu expectanțe pentru succes (Baumeister, Campbell, Krueger și Vohs, 2003) [2], aspecte extrem de importante în activitatea unui dascăl. Având în vedere aceste particularități pozitive ale persoanelor cu o stimă de sine crescută, Hobfoll și Freedy (1993) susțin că aceste persoane sunt mai puțin afectate de factorii de stres de la locul de muncă, dar și de consecințele acestora. Cercetările asupra stimei de sine a profesorilor în raport cu fenomenul de burnout arată că acele cadre didactice care dețin un nivel ridicat al stimei de sine au capacitatea de a influența performanțele elevilor și se confruntă cu un nivel redus al epuizării la locul de muncă, în timp ce profesorii cu un nivel redus al stimei de sine percep o mare nemulțumire față de propria prestație profesională (Villa și Calvete, 2001 [18]; Zamani Rad și Rohany, 2010 [19]). Persoanele cu o stimă de sine scăzută sunt stimulate de reacții afective pozitive, trăind la o intensitate supradimensionată durerea provocată de feedbackuri negative și, cu mai multă plăcere, bucuria provocată de feedbackuri pozitive. În literatura de specialitate sunt evidențiate următoarele caracteristici psihologice pentru persoanele cu stimă de sine scăzută: tendința de a evita situațiile dificile care ar putea periclita stabilitatea stimei de sine, locus

extern al controlului (convingerea subiectului că propriile sale acțiuni sunt determinate de factori externi lui), rezistența la schimbare, tergiversarea actului decizional datorată încrederii minime în forțele proprii. Un individ cu stimă de sine scăzută evită pe cât posibil situațiile umilitoare, care au repercusiuni tocmai asupra stimei de sine, în caz contrar, ea va fi tot mai mult afectată. Persoanele cu o stimă de sine scăzută tind să fie mai puțin eficiente în relațiile interumane și pot fi predispuse atât la depersonalizare, cât și la experimentarea unor sentimente de incompetență în relațiile cu ceilalți, au mai puține resurse în lupta cu situațiile stresante, tind să fie extrem de dependente de validarea celor din jur, aspect ce le face extrem de vulnerabile în mediile încărcate emoțional. Prin urmare, persoanele cu o stimă de sine scăzută sunt mai susceptibile în a se confrunta cu fenomenul de burnout (Rosse, Boss, Johnson și Crown, 1991 [15]; Roloff și Brown, 2011 [14]).

Conceptul de „burnout” a fost considerat o reacție la condițiile cronice de stres ocupațional, având ca efecte epuizarea emoțională, diminuarea și chiar pierderea motivației și dispariția angajamentului în activitate (Maslach & Leiter, 2008 [11]; Maslach, Leiter & Jackson, 2012 [12]). Literatura de specialitate evidențiază două perspective de explicare a evoluției fenomenului de burnout. Prima este cea ilustrată de Barbara M. Byrne (2006), care

identifică în dezvoltarea teoriilor arderii emoționale patru abordări ce privesc analiza din unghiuri diferite a conceptului. Astfel, pentru abordarea clinică, avându-l ca reprezentant pe psihanalistul Herbert Freudenberger (1974) [7], sindromul burnout desemnează acea stare de epuizare manifestată la nivel fizic, emoțional și mental ce își face simțită prezența în urma stresului, a tensiunii emoționale devenită cronică. Această stare de epuizare este evidențiată de incompetența pe care individul o resimte, de lipsa de speranță pe care o trăiește, de manifestarea atitudinilor negative față de propria persoană, față de activitatea desfășurată, dar și față de cei din jur.

A doua abordare, cea social-psihologică, ilustrată de Cristina Maslach și Susan E. Jackson (1981, 1986, 1993) [10], tratează arderea emoțională ca pe o stare de oboseală psihică, de decepționare care apare la persoanele cu așa-numitele profesii auxiliare. Abordarea de natură organizatorică, prezentată de Cary Cherniss (1980), explică fenomenul de burnout ca pe un proces în care individul uman, profesionist în domeniul său de activitate, renunță la propria slujbă ca urmare a nivelului de stres pe care îl resimte.

Cea de-a patra abordare, social-istorică, prezentată de Seymour Bernard Sarason (1983), evidențiază impactul pe care societatea îl are în dezvoltarea fenomenului de burnout.

A doua perspectivă este propusă de către psihologul român Mielu Zlate (2007). Acesta clasifică modelele sindromului de burnout în modele nespecifice și modele specifice.

Din categoria modelelor specifice ale sindromului arderii emoționale, ilustrate de către M. Zlate, amintim modelul tridimensional (C. Maslach, S. Jackson, 1981; M. Leiter, C. Maslach, 1988) [10]. Pentru a fi înțeleasă în ansamblul ei, epuizarea profesională a fost împărțită în dimensiuni, iar cea mai des folosită este conceptualizarea lui C. Maslach și S. Jackson, din 1981 [10]. Autorii explică fenomenul prin trei dimensiuni: epuizare emoțională, depersonalizare, reducerea eficacității profesionale (Maslach, Schaufeli și Leiter, 2001).

Epuizarea emoțională este dimensiunea care evidențiază lipsa energiei și faptul că resurse importante au fost consumate la locul de muncă. Este componenta care stă la baza arderii profesionale, cauzată de cerințele excesive ale sarcinilor de lucru. Se manifestă prin sentimentul de a fi secătuit din punct de vedere emoțional și fizic, dar și printr-o reală lipsă de energie.

Depersonalizarea se manifestă ca o atitudine distantă față de locul de muncă, persoanele în cauză adoptând tendința de a dezindividualiza beneficiarii, utilizarea etichetelor în limbaj și dezvoltarea de

atitudini negative, cinice, reci față de cei din jur. Totodată, beneficiarii sunt tratați ca niște obiecte (dezumanizare), cu un comportament însoțit de insensibilitate și nivel scăzut de empatie raportat la oamenii care solicită servicii.

Reducerea performanțelor personale și profesionale include sentimente de inadecvare și incompetență, asociate cu o pierdere a încrederii în sine, manifestându-se prin scăderea sentimentului de competență în activitate. Apare refuzul responsabilităților, insatisfacție, dezangajare și lipsa de motivație.

Conform cercetărilor, manifestările fiziologice ale sindromului de burnout sunt: tulburările de natură digestivă, oboseala, durerile musculare, simptomele cardiace, dureri de cap, probleme respiratorii, tulburări de somn, răspunsurile emoționale, printre care amintim autocompătirea, sentimentul de vinovăție, frustrarea, depresia, pierderea încrederii, sentimentul de copleșire, tentativa de suicid, dependența de preparate psihotrope. Nefiind un fenomen izolat, burnoutul apare în orice profesie, fiind mai frecvent întâlnit în profesiile de sprijin, cele solicitante, în care lucrezi cu omul, profesia didactică fiind una dintre acestea. În etapa de burnout, un cadru didactic care inițial era pasionat și implicat activ în munca sa începe să se îndepărteze de aceasta, devine incapabil în a mai face față stresului, solicitărilor și nu mai găsește ca fiind interesant ceea ce face.

Pornind de la experiența acumulată în ceea ce privește formarea inițială și continuă a cadrelor didactice, de la conștientizarea importanței majore pe care stima de sine o are în exercitarea acestei profesii, atât pentru dascăl, cât și pentru elevi, de la pericolul și impactul negativ pe care fenomenul epuizării profesionale l-ar putea avea în acest domeniu de activitate, de la specificul activităților desfășurate de către cadrele didactice în școlile speciale – respectiv, în cele de masă –, am considerat util ca în această lucrare să abordăm problematica stimei de sine și a epuizării profesionale la cadrele didactice care își desfășoară activitatea în școlile de masă, dar și în cele speciale.

3. Metodologia cercetării

Obiectivele urmărite în cadrul lucrării:

- măsurarea nivelului stimei de sine la cadrele didactice care își desfășoară activitatea în școli de masă și în școli speciale;
- măsurarea nivelului fenomenului de burnout la cadrele didactice care își desfășoară activitatea în școli de masă și în școli speciale;
- identificarea posibilelor diferențe în ceea ce privește stima de sine și fenomenul de burnout, la cele două categorii de cadre didactice;
- identificarea posibilelor corelații între nivelul stimei de sine și dimensiunile fenomenului de

burnout la cadrele didactice implicate în cercetare.

În lucrare, am avut în vedere ca variabile dependente stima de sine și epuizarea profesională la nivelul cadrelor didactice, iar ca variabilă independentă, tipul instituției de învățământ în care își desfășoară activitatea școlară – de masă sau specială.

Ipotezele de la care am pornit în cadrul studiului sunt:

1. Opinăm că există diferențe semnificative statistic, în ceea ce privește nivelul stimei de sine, între cadrele didactice care își desfășoară activitatea în școli speciale și cadrele didactice care își desfășoară activitatea în școlile de masă.

2. Opinăm că există diferențe semnificative statistic, în ceea ce privește fenomenul de burnout cu dimensiunile epuizare emoțională, depersonalizare, reducerea eficacității profesionale, între cadrele didactice care își desfășoară activitatea în școli speciale și cadrele didactice care își desfășoară activitatea în școlile de masă.

3. Presupunem că stima de sine a cadrelor didactice, indiferent de tipul școlii în care își desfășoară activitatea, corelează negativ cu dimensiunile fenomenului burnout.

Pentru testarea acestor ipoteze, în cadrul cercetării constatative am utilizat următoarele instrumente: scala stimei de sine



elaborată de Rosenberg și chestionarul de evaluare a sindromului burnout.

Scala Rosenberg indică nivelul stimei de sine. Scala cuprinde 10 itemi cu 4 posibilități de răspuns: între total dezacord (1 punct) și total acord (4 puncte). Subiectul trebuie să aleagă răspunsul care i se potrivește cel mai bine, neexistând răspunsuri greșite sau corecte. Testul nu impune o limită de timp, dar este de preferat ca subiectul să răspundă cât mai spontan și mai sincer posibil.

Scorurile pot fi cuprinse între 10 și 40 de puncte, cele mai mari indicând o stimă de sine ridicată.

Chestionarul de evaluare a sindromului burnout elaborat de Maslach și Jackson MBI-HSS conține 25 de itemi și este structurat pe cele trei dimensiuni ale sindromului: 9 itemi care indică epuizarea emoțională, 6 itemi care indică depersonalizarea și 10 itemi care indică reducerea realizărilor personale.

Eșantionul implicat în cercetare este constituit din 142 de cadre didactice din școli de masă și școli speciale. Cadrele didactice din școlile de masă provin din județele Timiș, Caraș-Severin, Hunedoara, Mehedinți, Gorj, iar cadrele didactice din școlile speciale provin din județele Timiș și Caraș-Severin. Structura eșantionului, în funcție de tipul școlii din care provine profesorul, este evidențiată în tabelul nr. 1. Observăm existența a 83 de cadre didactice, respectiv

58,5%, care provin din școli speciale și 59 de cadre didactice, respectiv 41,5%, provin din școlile de masă.

Tabelul nr. 1. Componenta eșantionului în funcție de școala de proveniență a cadrelor didactice

	Frequency	Percent
Valid profesori din școala specială	83	58,5
profesori din școala de masă	59	41,5
Total	142	100,0

4. Rezultate și discuții

Pentru a verifica ipotezele formulate în lucrare, am utilizat programul SPSS, calculând testul t pentru eșantioane independente și coeficientul de corelație Pearson. În urma interpretării statistice a datelor, am identificat următoarele aspecte:

În vederea verificării primei ipoteze formulate (opinăm că există diferențe semnificative statistic, în ceea ce privește nivelul stimei de sine, între cadrele didactice care își desfășoară activitatea în școli speciale și cadrele didactice care își desfășoară activitatea în școlile de masă), am utilizat testul t pentru eșantioane independente. Media privind nivelul stimei de sine la grupul cadrelor didactice din școlile speciale ($N=83$, $M=32.54$, $SD=4.7$) este mai mică decât media grupului constituit din cadre didactice din școlile de masă ($N=59$, $M=35.12$, $SD=3.6$). Rezultatele testului indică faptul că aceste diferențe sunt semnificative din punct de vedere statistic, $t(140)=3.6$, $p=.001$, cu un



coeficient d al lui Cohen de .62, adică un efect mediu spre puternic (Tabelul nr. 2, 3).

În urma obținerii acestor rezultate, putem vedea că profesorii din școlile de masă au un nivel mai înalt al stimei de sine, comparativ cu profesorii încadrați în școlile speciale, fapt ce vine să confirme prima ipoteză formulată.

Tabelul nr. 2. Valorile testului t pentru eșantioane independente în ceea ce privește variabila stima de sine

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)
Stima de sine	Equal variances assumed	1,429	,234	-3,6	140	,001
	Equal variances not assumed			-3,7	139,370	,000

Tabelul nr. 3. Date statistice SPSS (mediile stimei de sine la nivelul celor două eșantioane)

Proveniența profesorului	N	Mean
Stima de sine profesori din școala specială	83	32,54
profesori din școala de masă	59	35,12

În vederea verificării celei de-a doua ipoteze formulate (opinăm că există diferențe semnificative statistic, în ceea ce privește fenomenul de burnout cu dimensiunile epuizare emoțională, depersonalizare, reducerea eficacității profesionale, între cadrele didactice care își desfășoară

activitatea în școli speciale și cadrele didactice care își desfășoară activitatea în școlile de masă), am utilizat testul t pentru eșantioane independente. Media privind nivelul Ee (epuizare emoțională) la grupul cadrelor didactice din școlile speciale ($N=83$, $M=17.51$, $SD=4.9$) este mai mare decât media grupului constituit din cadre didactice din școlile de masă ($N=59$, $M=15$, $SD=5.06$). Rezultatele testului indică faptul că aceste diferențe sunt semnificative din punct de vedere statistic, $t(140)=2.97$,

$p=.004$, cu un coeficient d al lui Cohen de .50, adică un efect mediu.

Media privind nivelul D (depersonalizare) la grupul cadrelor didactice din școlile speciale ($N=83$, $M=10.05$, $SD=2.9$) este mai mare decât media grupului constituit din cadre didactice din școlile de masă ($N=59$, $M=9.15$, $SD=2.5$). Rezultatele testului indică faptul că aceste diferențe sunt semnificative din punct de vedere statistic, $t(140)=1.99$, $p=.049$, cu un coeficient d al lui Cohen de .34, adică un efect mic spre mediu.

Media privind nivelul Rep (reducerea eficacității profesionale) la grupul cadrelor didactice din școlile speciale ($N=83$, $M=20.83$, $SD=5.7$) este mai mare decât media grupului constituit din cadre didactice din școlile de masă ($N=59$, $M=18.76$, $SD=4.4$). Rezultatele testului indică faptul că aceste diferențe sunt semnificative din punct de vedere statistic, $t(140)=2.44$, $p=.016$, cu

un coeficient d al lui Cohen de .41, adică un efect mic spre mediu.

Rezultatele obținute relevă faptul că profesorii din școlile de masă se confruntă cu un nivel mai mic al fenomenului de burnout, în toate cele trei dimensiuni ale acestuia, comparativ cu profesorii încadrați în școlile speciale, care sunt vizibil mai afectați de acest fenomen, fapt ce vine să confirme a doua ipoteză a studiului (Tabelul nr. 4, 5).

Tabelul nr. 4. Valorile testului t pentru eșantioane independente în ceea ce privește variabilele Ee, D și Rep

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)
Ee	Equal variance assumed	,299	,585	2,961	140	,004
	Equal variance not assumed			2,947	122,904	,004
D	Equal variance assumed	3,974	,048	1,936	140	,055
	Equal variance not assumed			1,983	134,391	,049
Rep	Equal variance assumed	4,854	,029	2,341	140	,021

d						
Equal variance not assumed			2,441	138,761		,016

Tabelul nr. 5. Date statistice SPSS (mediile Ee, D, Rep la nivelul celor două eșantioane)

Proveniența profesorului		N	Mean
Ee	profesori din școala specială	83	17,51
	profesori din școala de masă	59	15,00
D	profesori din școala specială	83	10,05
	profesori din școala de masă	59	9,15
Rep	profesori din școala specială	83	20,83
	profesori din școala de masă	59	18,76

În vederea verificării celei de-a treia ipoteze formulate (presupunem că stima de sine a cadrelor didactice, indiferent de tipul școlii în care își desfășoară activitatea, corelează negativ cu dimensiunile fenomenului burnout) pentru a testa legătura dintre stima de sine și fiecare din cele trei dimensiuni ale fenomenului de burnout, am utilizat corelația Pearson. Rezultatele relevă legături negative și semnificative statistic astfel:

- Între stima de sine și Ee, $r(140) = -.36, p < .001$. Între cele două variabile există o varianță comună de 13%, având un efect mare ($r^2 = .13$).

- Între stima de sine și D, $r(140) = -.17$, $p < .005$. Între cele două variabile există o varianță comună de 3%, având un efect mic spre mediu ($r^2 = .03$).

- Între stima de sine și Rep, $r(140) = -.47$, $p < .001$. Între cele două variabile există o varianță comună de 22%, având un efect mare ($r^2 = .22$).

Aceste valori ilustrează faptul că, la nivelul cadrelor didactice implicate în cercetare, indiferent de școala din care provin, în timp ce stima de sine scade, nivelul celor trei dimensiuni ale fenomenului de epuizare profesională (Ee, D, Rep) crește, fapt ce conduce la confirmarea celei de-a treia ipoteze din cadrul acestei lucrări (Tabelul nr. 6).

Tabelul nr. 6. Valorile coeficienților de corelație

		Stima de sine	Ee	D	Rep
Stima de sine	Pearson Correlation	1	-.361(**)	-.171(*)	-.466(**)
	Sig. (2-tailed)		.000	.042	.000
	N	142	142	142	142

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

5. Concluzii

Concluzionând, am putea aprecia faptul că, deși la nivelul eșantionului implicat în cercetare, nu constatăm aspecte alarmante în ceea ce privește nivelul foarte scăzut al stimei de sine și nici în ceea ce privește valorile extrem de crescute ale dimensiunilor

fenomenului epuizării profesionale, putem observa că fenomenul de burnout este prezent în rândul celor care îmbrățișează profesia didactică, cu valori mai accentuate însă la nivelul cadrelor didactice din școlile speciale. Aceste valori corelează negativ cu stima de sine, care este din ce în ce mai afectată. Prin urmare, considerăm că se impune conturarea și implementarea la nivelul cadrelor didactice, indiferent de școala din care provin, a unui program de autocunoaștere care să permită ulterior o mai bună gestionare a stresului și o menținere la cote favorabile a stimei de sine. Doar astfel putem avea cadre didactice implicate care pot contribui prin propria prestație și implicare la generarea unui ambient educațional care să conducă educabilii spre atingerea performanțelor așteptate și spre dorința permanentă de autodepășire.

Bibliografie

1. ALBU, G. În căutarea educației autentice. Iași: Editura Polirom, 2002.
2. BAUMEISTER, R.F., CAMPBELL, J.K., KRUEGER, J.I. & VOHS, K.D. Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? Psychological Science Public Interest, 4, 1-44, 2003.
3. BĂBAN, A. Stres și personalitate. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 1998.
4. BOTH, P.A. Emotional wellness behavior risks associated with stress, burnout,

anxiety, and depression. Paper presented at the 2006 international conference of “the Global Business and Technology Association,” Moscow, Russia, 2006.

5. CRISTOPHE, A., FRANCOIS, L. Cum să te iubești pe tine pentru a te înțelege mai bine cu ceilalți. București: Editura Trei, p. 65, 2011.

6. FEINBERG, T. Caring for our caregivers. The Education Digest, 67 (9), 8-11, 2002.

7. FREUDEMBERGER, H.J. Staff Burn-out, J. loc. Issues, 30, p. 159, 1974.

8. KALINO, R., PAHKIN, K., MUTANEN, P. & TOPPINEN-TANNER, S. Staying well or burning out at work: Work characteristics and personal resources as long-term predictors, Work & Stress, 17 (2), pp. 109-122, 2003.

9. LEITER, M.P. & MASLACH, C. A mediation model of job burnout. In A.S.G. Antoniou & C.L. Cooper (Eds.), Research companion to organizational health psychology (pp. 544-564). Cheltenham, UK: Edward Elgar, 2005.

10. MASLACH, C. & JACKSON, S.E. The measurement of experienced burnout. Journal of Occupational Behavior, 2, pp. 99-113, 1981.

11. MASLACH, C. & LEITER, M.P. Early predictors of job burnout and engagement. Journal of Applied Psychology, 93, 498-512, 2008.

12. MASLACH C., LEITER M.P. & JACKSON S.E. Making a significant difference with burnout interventions: Researcher and practitioner collaboration.

Journal of Organizational Behavior, 33, 296-300, 2012.

13. NEGRU, C. Conceptul de self-esteem. Revista Studențească, nr. 2, 1998.

14. ROLOFF, M.E. & BROWN, L.A. Extra-role time, burnout and commitment: The power of promises kept. Business Communication Quarterly, 74 (4), 450-474. Doi: 10.1177/1080569911424202, 2011.

15. ROSSE, G.J., BOSS, W.R., JOHNSON, E.A. & CROWN, F.D. Conceptualizing the role of self-esteem in the burnout process. Group Organization Management, 1991.

16. SADEGHI, K. & KHEZRLOU, S. The experience of burnout among English language teachers in Iran: self and other determinants. Teacher Development, 20 (5): 631-647. Doi:

10.1080/13664530.2016.1185028, 2016.

17. SOODMAND, AFSHAR H., & DOOSTI, M. Investigating the impact of job satisfaction/dissatisfaction on Iranian English teachers' job performance. Iranian Journal of Language Teaching Research, 4 (1), 97-115, 2016.

18. VILLA, A. & CALVETE, E. Development of the teacher self-concept evaluation scale and its relation to burnout. Studies in Educational Evaluation, 27, 239-255, 2001.

19. ZAMANI, RAD A. & ROHANY, N. Burnout and career self-concept among teachers in Mashhad, Iran. Social and Behavioral Sciences, 7, 464-469, 2010.

**Semiadverbele în limba română: relații
semantice și formale**

**Semiadverbs in romanian: semantical and
formal relations**

**Olga Boz, conferențiar universitar,
doctor în filologie,**

**Catedra de Limbă și Literatură
Română,**

**Facultatea de Filologie și Istorie,
Universitatea Pedagogică de Stat
„Ion Creangă”, Chișinău**

ORCID: 0000.0002-8552-6575

CZU: 811.135.1'367.624

DOI: 10.46727/jshs.2021.v49.i3.p17-25

Rezumat

Semiadverbele românești constituie obiectul de studiu al prezentului articol, care are drept scop să scoată în evidență o serie de particularități relevante, prin care acestea se opun din punct de vedere semantic și funcțional-stilistic adverbilor propriu-zise. Fiind desemnată o subclasă specială/neomogenă de adverbale și având o semantică destul de vagă, acestea au un comportament funcțional variat, pe care am încercat să-l analizăm și exemplificăm în articolul ce urmează.

Cuvinte-cheie: semiadverb, semantică, valență combinatorie, ocurență, sinonimie, antonimie, omonimie, efect stilistic.

Abstract

Romanian semiadverbs take part in the study of this article, which aims to highlight a series of relevant features that oppose semantically and functionally-stylistically to other verbs. Being designated a special / inhomogeneous class of adverbs and although a rather vague semantic, they have a varied functional behaviour, which we tried to analyze and simplify in the following article.

Keywords: semiadverb, semantics, combinatorial valence, occurrence, synonymy, antonymy, homonymy, stylistic effect.

Semiadverbele se disting de ansamblul clasei adverbilor prin trăsături sintactico-semantice speciale. Deși, conform Școlii de la Viena, un concept poate fi desemnat doar printr-un singur termen, constatăm că, în literatura de specialitate, pentru aceste unități lexicale, de-a lungul timpului, s-au folosit numeroși termeni convenționali: *adverbe regim* (Gh.N. Dragomirescu), *adverbe particule* (D. Nica), *adverbe de „modalizare emfatică”* (D. Irimia), *particule modale* (Al. Ionașcu), *particule intensive* (Șt. Iacob), *adverbe legate* (Al. Dârul), *semiadverbe* (G. Ciompec). După cum vedem, numărul acestor termeni este mare și ceea ce ar fi de remarcat în legătură cu ei este caracterul lor divers, lucru explicabil de multiplele caracteristici



prin care se definesc faptele de limbă în cauză.

De exemplu, Gh. Dragomirescu le numește **adverbe regim**, pentru că „au cea mai îngustă sferă semantică, însușiri care le face să nu poată avea în propoziție și în frază decât rolul de regim al altei părți de vorbire (inclusiv alt adverb), al unei părți de propoziție sau al unei propoziții” [4, pp. 62-66].

D. Nica identifică subclasa funcțională a **adverbelor particule**, care „au un conținut lexical foarte abstract”, „nu sunt cuvinte „vide”, dar nici autosemantice ori conceptuale”, „realizează microcontexte în care valoarea lor este una exclusiv emfatică, marcând insistența, intensitatea, restricția etc.” [8, pp. 146-147]. Autorul consideră că această clasă este „una închisă, cu un inventar conținând elementele *chiar, și, mai, tot (mai), cam, prea, nici, doar, măcar, taman, încă, numai, tocmai, barem, batâr, încaltea, decât, oare, abia, deja*” [Idem, p. 144].

D. Irimia distinge subclasa **adverbelor de modalizare emfatică**, alcătuită din elemente fără funcție sintactică, prin care „subiectul vorbitor reliefează sau izolează emfatic un anumit constituent al enunțului sintactic, dezvoltând mai multe valori semantice sau semantic-stilistice, mai greu definibile” [6, pp. 295-296].

În ceea ce privește aspectul terminologic al problemei, menționăm că din ansamblul de termeni întâlniți frecvent în

literatura de specialitate, am selectat și vom utiliza, în acest articol (și conform GALR), **semiadverb** [5].

În cercetările realizate de Mârzea Carmen Vasile, se menționează că termenul *semiadverb* apare pentru prima dată într-un articol scris de G. Ciompec, în 1974: „posibilitatea de a apărea în contextul caracteristic adverbial conferă acestor cuvinte, indiscutabil, calitatea de unități ale clasei adverbului. În cadrul acestei clase însă, ele constituie, evident, un grup aparte, caracterizându-se, cum rezultă din particularitățile menționate, printr-o relativă lipsă de independență semantică și gramaticală, motiv pentru care propunem să fie denumite «semi-adverbe»” [7, p. 168].

Ulterior, utilizarea acestui termen este preluată în monografia aceleiași autoare, *Morfosintaxa adverbului românesc. Sincronie și diacronie*, editată în 1985. Cercetătoarea definește aceste unități drept „o serie de adverbe care se pot combina cu un verb, un substantiv, un pronume, un numeral, un adjectiv, un adverb și se pot referi uneori la conținutul unei propoziții întregi. Aceste unități sunt prezentate ca având trăsături care le deosebesc în cadrul clasei lor: 1. valențe combinate foarte largi; 2. realizarea determinării într-un mod specific (aceste adverbe „nu se constituie, pe plan structural, ca unități sintactice”, nu au „o valență posibilă de regizare”, „exprimă relația cu termenul regent prin situarea în imediata



apropiere a acestuia într-o topică, în general, fixă” [2, p. 113].

Presupunem că elaborarea unei definiții care să întrunească toate trăsăturile semiadverbelor este imposibilă, întrucât acestea se caracterizează printr-o eterogenitate semantică și sintactică notorie. În conformitate cu această aserțiune, înaintăm următoarea definiție: *Semiadverbele sunt adverbe caracterizate, fonetic, prin pierderea accentului în frază și legarea obligatorie de un cuvânt care poartă accentul sintactic, iar distribuțional, prin ocurența în vecinătăți foarte variate, inclusiv în contextul unui nominal, și prin restricții de topică, apărând în antepoziție față de cuvântul pe care îl precizează și neacceptând separarea de acesta.*

În general, interpretate de unele dicționare și studii de specialitate pur și simplu ca adverbe, semiadverbele prezintă totuși o serie de particularități care le opun sistematic acestora. De altfel, lipsa de omogenitate a adverbului ca parte de vorbire se datorează, în cea mai mare măsură, acestei subclase de unități.

Diferențele mari dintre cuvintele considerate *semiadverbe* permit cu multă greutate reunirea lor într-o clasă coerentă, identificabilă.

Dat fiind faptul că aceste cuvinte sunt incluse în clasa adverbilor nu ne dă dreptul să afirmăm că ele formează un tot cu adverbele propriu-zise, etaloane ale

caracteristicii adverbiale esențiale, din care considerente le atribuim statutul de zonă periferică „ocupată de elemente nedeslușit delimitate și insuficient structurate” [3, p. 27]. În baza prezentei presupoziii, e și firesc ca aceste unități lexicale să-și afle locul în zona marginală a adverbilor, mai ales că unii dintre lingviști (P. Butuc) consideră că „particulele românești, deși n-au încetat a mai funcționa în limba română, sunt incluse în cadrul adverbilor (numai pentru că ele, mai întâi, asemenea adverbilor, stau, de regulă, în propoziție, pe lângă un verb)” [Idem, pp. 27-32]. Preluând respectiva modalitate de tratare a problemei, menționăm că această „zonă periferică” este destul de aglomerată, în sensul că semiadverbele constituie un grup format din circa 70 de unități, lucru care ne oferă posibilitatea să exemplificăm, să analizăm și să sintetizăm diverse aspecte și circumstanțe de utilizare și comportare sintactică a acestora.

Recunoscute, în general, ca aparținând clasei adverbilor și admise în cadrul acestei părți de vorbire, unitățile menționate prezintă totuși o serie de particularități relevante, prin care se opun din punct de vedere semantic și funcțional-stilistic adverbilor propriu-zise. Din punct de vedere semantic, spre deosebire de unitățile adverbiale propriu-zise, semiadverbele sunt „cuvinte cu sens vag, relativ abstract” [2, p. 138], exprimând, în general, diverse nuanțe ale modalității, mai rar, ale temporalității.



Din punct de vedere distribuțional, semiadverbele se caracterizează prin valențe combinatorice foarte largi, intrând în relație de determinare cu oricare parte de vorbire autonomă sau chiar cu o propoziție întreagă.

O delimitare netă între adverbele propriu-zise și semiadverbe realizează savantul Al. Dârul, care consemnează următoarele trăsături specifice ale acestora:

- Nu exprimă modul acțiunii sau circumstanța în care se desfășoară, ci indică doar un anumit grad de intensitate.
- Sunt lipsite de independență semantică și gramaticală.
- Nu au trăsături categoriale; cu alte cuvinte, sunt lipsite de mărci cu ajutorul cărora se delimitează cuvintele între ele.
- Nu se combină cu morfeme gramaticale sau derivate.
- Nu schimbă forma cuvântului pe care îl vizează.
- Nu sunt unități lexicale autosemantice și nici conceptuale, deși nu sunt nici cuvinte „vide”.
- Au o semantică destul de vagă: aceasta nu poate fi determinată sau descrisă izolat, în afara contextului.
- Nefiind dotate cu sens categorial, nu au autonomie sintactică, adică nu îndeplinesc funcția de parte de propoziție.

- Pot fi intercalate între elementele componente ale unor structuri perifrastice.

O parte dintre semiadverbe se află în raport de sinonimie, „fără însă a constitui cupluri de sinonime absolute” [3, p. 30]. Sinonimia constituie una din relațiile care caracterizează unitățile puse în discuție; sinonimele fiind definite drept complexe sonore diferite, dar cu același înțeles, sau cuvinte diferite ca formă (diferite în planul expresiei), dar apropiate sau identice ca sens. Deși folosesc o terminologie diferită, majoritatea lingviștilor sunt de acord cu definirea sinonimelor lexicale drept structuri fonetice diferite care transmit aceeași informație. Scriitorii recurg la valorificarea sinonimiei pentru a varia exprimarea, pentru a evita monotonia, pentru a realiza o *bogăție*, care, se știe, este în opoziție cu *concentrația*. Aici, am putea facilita înțelegerea prezentând în același exemplu semiadverbele **mai** și **încă**:

Melișo, mai vrei? – Mai adă încă! (M. Beniuc, *Melișo*).

Adverbul **încă** are rolul de a intensifica valoarea durativă a sinonimului său **mai**, intensificare realizată anterior prin repetiție verbală:

Iară ea, flămândă, mănâncă, mănâncă... (M. Beniuc, *Melișo*).

Din cele expuse mai sus rezultă că sinonimia se explică și prin nevoia de expresivitate, justificându-și existența în



sistemul limbii prin polisemantism. Funcțiile sinonimelor în vorbire se referă la procesul de selecție, în urma căruia se „găsește” cuvântul potrivit din seria sinonimică, dar și la relațiile dintre sinonime și funcțiile lor, când sunt folosite în același context. Sinonimele sunt elemente active în limbă, care măresc potențialul ei expresiv, capacitatea de precizare și exactitate a sensului.

Prezintă interes, de asemenea, valorificarea antonimiei, care este o relație între două formule componentiale ai căror constituenți contrastează sistematic. Cu alte cuvinte, Grevisse consideră că „antonimele, sau contrariile, sunt cuvintele care, prin sens, se opun direct unul altuia” [Apud 1, p. 75].

Felul în care vorbitorul alege doi termeni din paradigma antonimică, pe care îi pune în opoziție imediată, este condiționat însă și de varianta stilistico-funcțională (privită ca un context în sens larg) căreia îi aparțin termenii. Cuplarea antonimelor nu se face oricum. Potrivit tendinței spre simetrie și echilibru a relației, sunt puși în opoziție imediată în context termeni caracterizați, de obicei, prin aceeași marcă stilistică.

Cercetarea unor texte concrete de limbă permite desprinderea anumitor observații interesante în ceea ce privește actualizarea relației de antonimie și efectele stilistice care se pot obține astfel. De exemplu, **oximoronul** este un fel de antiteză, o figură în care se alătură două cuvinte contradictorii, care par a se exclude reciproc

din punct de vedere logic și semantic. Această excludere logico-semantică are la bază termeni care, fără a fi antonime propriu-zise, aparțin totuși unor sfere semantice opuse. Asocierea acestora este atât de neobișnuită, încât, la prima vedere, pare de neconceput: *Ea a împlinit doar 80 de ani.*

Expresivitatea oximoronului rezultă din imaginea tulburătoare prin contradicția ei, prin aparența de absurd. De cele mai multe ori, termenii implicați în oximoron nu sunt neapărat antonimi, dar această figură nu poate fi concepută în afara antonimiei. Tentația de a utiliza o combinație de tip oximoron este foarte mare, având în vedere că acesta frappează atenția receptorului prin insolitul asocierilor.

Paradoxul este figura de stil prin care se alătură două idei, două realități care, aparent, se exclud. Spre deosebire de oximoron, care implică doi *termeni*, paradoxul presupune asocierea a două *idei* aparent ireconciliabile, dar care coexistă în context, fără a impieta în vreun fel asupra logicii acestuia. Și în construirea paradoxului este implicată antonimia, deși nu neapărat direct: *Încă nu a reușit să mă iubească, că a început deja să mă urască.*

Și în cazul **eufemismului** – figură prin care se atenuează exprimarea unei idei considerate brutale – antonimia, deși implicit, ocupă un loc important. În mod frecvent, eufemismul este implicat în tabuuri lingvistice. Cuvântul care trebuie evitat nu



este înlocuit cu un antonim propriu-zis, vorbitorul folosește un termen sau un alt mijloc lingvistic prin care se înțelege contrariul: *Căsnicia lui nu merge tocmai bine* (=merge prost).

Procedeu constă în evitarea unei idei prea brutale. Or, semiadverbele participă în mod activ la exprimarea acestui procedeu:

Celui mai mare îi venea vremea de înșurat și baba, simțind asta, umbla valvârtej să-i găsească mireasă; și în cinci-șase sate, abia-abia putu nimeri una după placul ei: nu prea tânără, naltă și uscățivă, însă robace și supusă (I. Creangă, *Soacra cu trei nurori*)
Sau:

Așa e țăranul: nu prea știe multe. (=puține) (I. Creangă, *Moș Ion Roată și Vodă Cuza*)

Litota este și ea o figură de stil prin care o idee este exprimată indirect, atenuat, lăsându-se să se înțeleagă contrariul. Apropiată de eufemism, ea constă în exprimarea cu rezerve a unei idei, lăsând să se înțeleagă mai mult decât spune enunțul. În contextul: *Nici fidelă nu era deloc* (=era necredincioasă, infidelă), *dimpotrivă, cocheta cu alții până la exasperare și avea grijă să-mi dea mereu, sadic, raportul cu cine se mai vedea*. (M. Cărtărescu, *De ce iubim femeile*), termenul folosit, de regulă, în construcții negative trimite fără echivoc la perechea lui antonimică.

La o examinare elementară a definițiilor figurilor de stil în care este

implicată antonimia unităților respective, observăm că acestea au în comun ideea de „contrar, contradictoriu, opus”, ceea ce presupune prezența antonimiei. În cazul figurilor de stil prezentate aici, antonimia este înțeleasă în accepțiunea ei cea mai largă, presupunând opoziții binare, și nu ca antonimie propriu-zisă (așa cum a fost descrisă mai sus, în sistem). Ea este implicată în contraste generale, care, numai în cazul textului, se organizează în structuri opozitive.

Structura antonimică purtătoare de efecte stilistice depășește cadrul rigid al opoziției semantice și devine o opoziție largă și complexă.

Este important să menționăm că relațiile de antonimie se stabilesc între cuvintele care aparțin uneia și aceleiași părți de vorbire. Deși se consideră că „adverbele ar constitui o îngrămadire difuză de elemente”, modul în care se grupează ele în perechi opozitive pare să infirme această teză: **deja – încă, chiar – nici, doar – tot, și – nici, da – nu, tocmai – doar, cam – prea, numai – deja** [3, p. 30]. Acest lucru poate fi ilustrat prin următoarele enunțuri, analizate de Al. Dârlul: *Ea a împlinit doar 80 de ani* și *Ea a împlinit deja 80 de ani*, care se deosebesc între ele prin actualizarea semiadverbelor, ce le atribuie sensuri diferite. În primul caz, cu ajutorul lui *doar* se constată faptul că 80 de ani trăiți ar fi o vârstă neînsemnată, iar în cel de-al doilea caz – aceiași 80 de ani împliniți se consideră a fi o vârstă destul de înaintată.



În baza opoziției dintre cele două semiadverbe este construit bancul: *Când s-au căsătorit, ea avea doar 80 de ani, iar el împlinise deja 20* [Idem, p. 30].

O relație opozitivă formează perechea de semiadverbe **numai** – **și**: *Vom veni numai noi și Vom veni și noi*.

Condiția existenței unei negații propoziționale este valabilă și în cazul perechilor opoziționale: **deja** – **încă**: *Ion deja doarme/Ion încă nu doarme; doar (numai) – încă*: *Încă în octombrie el aflase totul/Doar în octombrie el aflase totul*.

În primul enunț, cu ajutorul semiadverbului **încă**, se relatează că perioada indicată (*în octombrie*) este considerată ca fiind un termen ce depășește mult intervalul de timp așteptat, iar în cel de-al doilea enunț, cu ajutorul semiadverbului **doar** se relatează că perioada de timp indicată este târzie pentru data imaginată.

Semiadverbele opozitive **da-nu**, constituindu-se în propoziții monomembre, posedă avantajul expresiv al izolării și al exprimării distincte: „**Da**. și **Nu**. afirmă sau neagă cu forță, claritate și concizie – trebuie să ținem seama și de calitatea lor monosilabică –, trădând o stare de spirit specifică” [3, p. 135]. Unii stilisticieni consideră că sensul acestor semiadverbe este „subiectiv prin el însuși (când afirmăm sau negăm, luăm atitudine)” [6, p. 140]. Deseori, pentru a susține particularizarea lor afectivă, intervin și variațiile de ton. Intonației

specifice i se asociază uneori prelungirea rostirii: *Daaa!* ori proteza lui *m*: *Mda!* „Când răspundem fără convingere la întrebarea partenerului nostru, din pricină că suntem de altă părere (am spune, mai degrabă, **nu** decât **da**), pronunțăm acest cuvânt cu un *m* înainte” [6, p. 149].

Privită ca „accident”, ca „boală a limbii”, întrucât reprezintă o anomalie semiotică prin faptul că, în cazul său, aceeași expresie lingvistică denumește cel puțin două obiecte, omonimia a atras interesul multor lingviști români, care i-au consacrat numeroase studii.

Omonimia este una dintre cele mai complexe, mai nuanțate și mai discutate categorii lexico-semantică, care a determinat formularea unor interpretări diferite din partea specialiștilor lexicologi și lexicografi, fiind un fenomen interesant și important al lingvisticii generale. Ea pune problema definirii conceptului de „unitate lingvistică de sine stătătoare, cu o formă, un sens, o categorie lexico-gramaticală individualizată”, fiind analizată mai ales în relație cu polisemia. Diversele definiții date acestui concept în lingvistica românească sunt generale și, în același timp, relative, nereușind să acopere fenomenul în totalitatea lui. În acest sens, amintim aici că deși omonimia (omolexia) a fost examinată din cele mai variate puncte și sub multiple aspecte, „totuși constatăm lipsa unei interpretări univoce chiar a noțiunii date” [1, p. 152]. Același



autor propune următoarea definiție:
„omonimele, sau omolexele, sunt cuvinte cu formă identică și sens distinct, uneori aparținând diferitor clase semantice” [Idem, p. 154].

Nu vom prezenta aici diversitatea criteriilor care stau la baza clasificărilor omonimelor, ci vom exemplifica și analiza această relație semantică, ce caracterizează și semiadverbele, deci le este proprie și acestora.

Omonimele lexico-gramaticale formate prin conversiune sunt numeroase, pentru că limba română face parte din limbile în care fenomenul conversiunii este foarte frecvent. Fenomenul omonimiei este acceptat numai în cazul în care cuvintele respective își schimbă și sensul lexical, nu numai valoarea morfologică. Acesta e cazul următoarelor perechi:

- **Barem** (subst.) – **bărem** (semiadv.):

Atunci **bărem** (semiadv.) ar putea să ocărasească și să țipe și ea, și n-ar fi nevoită să se rușineze (L. Rebreanu, *Ciuleandra*).

- **Nu mai** (adv.+ adv.) – **numai** (semiadv.)

Am vorbit **numai** (semiadv.) eu, și **numai** (semiadv.) despre mărunțișuri: succesul volumului de Memorii, contractul pe care-l semnasem, căsătoria Ecaterinei. (M. Eliade, *La umbra unui crin*).

- **Bine înțeles** (adv. + part.) –

bineînțeles (semiadv.)

Iar spiritul, **bineînțeles**, (semiadv.) nu putea fi cultivat decât prin cultură, adică prin cărți și prin munca sistematică în spațiul lor. (G. Liiceanu, *Declarație de iubire*)

- **De loc** (prep. + subst.) – **deloc** (semiadv.)

Laura nu apărea **deloc** (semiadv.) și simțeam un gol din ce în ce mai înăbușitor în stomac și în plămâni. (O. Paler, *Un om norocos*)

- **Pe semne** (prep. + subst.) – **pesemne** (semiadv.)

Pesemne (semiadv.) că în chip spontan la toate laolaltă, pentru că altminteri cum s-ar alcătui în noi imaginea profesorului, imaginea aceea cu care despicăm apoi timpul și îl împiedicăm să se așeze, cu nerăbdarea și uitarea lui, peste personajul real?. (G. Liiceanu, *Declarație de iubire*)

În concluzie, menționăm că valoarea semantică a adverbului se actualizează în contexte concrete, nuanțând suplimentar informația pe care o redă în mod obiectiv. Aceasta înseamnă că determinarea adverbială ocupă în structura propoziției o poziție forte, că își difuzează semnificația pe un spațiu mai întins, că are caracter general și presupune implicații mai largi. De aici și variația stilistică a semiadverbelor, care susține cu argumente probante faptul că limba, ca



sistem, oferă utilizatorilor mijloace alternative pentru a exprima același lucru. Astfel, atestăm relații semantice și formale și în cadrul clasei semiadverbelor: sinonimia, antonimia, omonimia etc.

Bibliografie

1. BAHNARU, V. Elemente de semasiologie română. Chișinău: Știința, 2009.
2. CIOMPEC, G. Încercare de definire contextuală a adverbului românesc. În: SCL, 1974, nr. 1, pp. 138-146.
3. DÂRUL, Al. Referitor la funcțiile adverbelor-particule în text. În: Revistă de lingvistică și știință literară, 1994, nr. 2, pp. 27-32.
4. DRAGOMIRESCU, Gh.N. Adverbul și determinarea adverbială. În: LR, 1960, nr. 4, IX, pp. 62-66.
5. Gramatica limbii române. Vol. I. Cuvântul. București: Editura Academiei Române, 2005.
6. IRIMIA, D. Structura gramaticală a limbii române. Numele și pronumele. Adverbul. Iași: Editura Junimea, 1987.
7. MÂRZEA, V.C. Eterogenitatea adverbului românesc. Tipologie și descriere. Autoref. tezei de dr. în št. filologice.
8. NICA, D. Teoria părților de vorbire. Aplicații la adverb. Iași: Editura Junimea, 1988.

Arderea emoțională la studenții cu diferite niveluri de autoreglare a comportamentului

Emotional burning in students with different levels of behavioral self-regulation

Maria Pleșca, conferențiar univerețiar,

doctor în psihologie, Catedra de

Psihologie,

Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie

Specială,

UPS „Ion Creangă”, Chișinău

ORCID: 0000-0001-9567-3723

CZU: 159.942:378.126

DOI: 10.46727/jshs.2021.v49.i3.p25-34

Rezumat

În articol se relevă că autoreglarea comportamentului studenților are un puternic impact asupra eficacității activităților educaționale, a productivității muncii și a succesului activității independente. Studiul a făcut posibilă confirmarea presupunerii că studenții cu diferite niveluri de autoreglare a comportamentului au trăsături distinctive în manifestarea arderii emoționale. Perioada de studiu din ultimii ani, la universitate, este asociată cu stagiul de practică activă a studenților, cunoașterea mai aprofundată a activităților profesionale, comunicarea intensă și interacțiunea studenților. Cu alte cuvinte, deja în perioada de pregătire profesională,

studenții dobândesc trăsăturile caracteristice persoanelor care activează conform cerințelor de pregătire de specialitate. Toate acestea sunt o sursă de stres psihoemoțional puternic. Astfel, sindromul epuizării emoționale începe să se dezvolte încă din perioada de studenție.

Cuvinte-cheie: sindrom de ardere al cercetătorilor în problema răspândiri destul emoțională, epuizare emoțională, burnout de largi a sindromului de burnout emoțional în emoțional, student, adolescența, autoreglare, rândul studenților. Deja în procesul de studiu la comportament.

Abstract

The article reveals that self-regulation of student behavior has a high impact on the effectiveness of educational activities, labor productivity, and the success of self-employment. The study made it possible to confirm the supposition that students with different levels of self-regulation of behavior have distinctive features in the manifestation of emotional burning. The study period in the last courses of the university is associated with the active internship of students, more in-depth knowledge of professional activities, intense communication, and student interaction. Although, in the period of professional training, students acquire the characteristic features of people who work with the requirements of specialized training. All of these are a source of high psycho-emotional stress. Thus, the emotional exhaustion syndrome begins to develop from the student period.

Keywords: emotional burning syndrome, emotional exhaustion, emotional burnout, student, adolescence, self-regulation, behavior.

În prezent se atestă un interes deosebit universitate, tinerii fac primele încercări de a se realiza în sfera profesională, care nu întotdeauna se soldează cu un rezultat pozitiv. Acest lucru este caracteristic în special în rândul studenților care au făcut o alegere în favoarea profesiilor de tip „om-om”. Perioada de studiu din ultimele cursuri este asociată cu stagiul de practică activă a studenților, cunoașterea mai aprofundată a activităților profesionale, comunicarea intensă și interacțiunea studenților. Cu alte cuvinte, deja în perioada de pregătire profesională, studenții dobândesc trăsăturile caracteristice persoanelor care activează conform pregătirii de specialitate. De asemenea, adolescența este asociată cu o restructurare globală a sferei valorice, cu identificarea diferitor moduri de autorealizare. Toate acestea sunt o sursă de stres psihoemoțional puternic. Astfel, sindromul epuizării emoționale începe să se dezvolte încă din perioada de studenție.

Studiul teoretic ne permite să atestăm mai multe modele de sindrom burnout. Conform modelului monofactorial, arderea emoțională este o stare de epuizare

emoțională, cognitivă și fizică, ce este cauzată de aflarea prelungită în situații caracterizate de supraîncărcare emoțională. Epuizarea este factorul esențial al acesteia, în timp ce alte manifestări sunt o consecință [3]. În cadrul acestui concept, probabilitatea epuizării emoționale este abordată nu numai în rândul reprezentanților profesiilor din spectrul social, ci și în rândul studenților instituțiilor din învățământul superior, angajaților din diferite domenii etc. [4].

În modelele bifactoriale, sindromul burnoutului este prezentat sub forma unei structuri bidimensionale, care include epuizarea emoțională și depersonalizarea. Prima componentă, numită „afectivă”, se referă la zona plângerilor de sănătate, suprasolicitare nervoasă. A doua componentă – depersonalizarea – se manifestă în schimbarea relațiilor cu colegii, clienții sau în atitudinea față de sine. Această componentă se numește „de orientare” [2].

În cadrul modelului cu trei factori, sindromul burnoutului este o construcție tridimensională, care include epuizarea emoțională, depersonalizarea și reducerea realizărilor personale [4]. Prima componentă este componenta principală a acestui sindrom și se manifestă printr-o scădere a fondului emoțional, indiferență sau suprasaturare cu emoții. A doua componentă – depersonalizarea – se exprimă în deformarea relațiilor cu alte persoane (cinism, negativism crescut sau dependență crescută de ceilalți). A treia

componentă – reducerea realizărilor personale – se manifestă printr-o evaluare redusă a personalității, a succesului în carieră, a realizărilor în domeniul profesional, prin limitarea capacităților și responsabilităților [2].

O modalitate eficientă de a corecta epuizarea emoțională o reprezintă și activarea proceselor de autoreglare. Procesele de autoreglare, activizate la momentul potrivit, sunt mijloace psihoigienice care pot preveni acumularea de reziduuri de supratensiune, au efect benefic asupra refacerii puterii, contribuie la normalizarea fondului emoțional și energetic al activității și, de asemenea, mobilizează resursele organismului [1].

Cu scopul de a identifica caracteristicile manifestării arderii emoționale la studenții cu diferite niveluri de autoreglare a comportamentului, am inițiat un studiu experimental, rezultatele căruia le vom prezenta în continuare.

Ipoteză: studenții cu diferite niveluri de autoreglare a comportamentului au trăsături distincte ale manifestării arderii emoționale, care constau în diferite forme de ardere emoțională.

Cercetarea empirică a cuprins un eșantion format din 58 de respondenți: 46 de fete, 12 băieți cu vârsta cuprinsă între 19 și 23 de ani, studenți la anul III și IV de studii. Au fost utilizate următoarele tehnici: Chestionarul *Diagnosticarea nivelului de burnout emoțional* (V.V. Boyko),

Chestionarul *Stilul de autoreglare a comportamentului* (V.I. Morosanova).

În urma cercetării particularităților arderii emoționale a studenților, am obținut rezultate care reflectă severitatea diferitor simptome ale epuizării emoționale. Aceste rezultate sunt rezumate în tabelul 1.

Analiza datelor prezentate în tabelul 1 ne permite să tragem anumite concluzii. Astfel, dominația „răspunsului emoțional selectiv inadecvat” – 57% (33 de studenți) din întregul spectru de simptome consolidate – indică faptul că mai mult de jumătate dintre respondenți nu simt diferența dintre o expresie adecvată a emoțiilor în situații care sugerează acest lucru și limitarea inadecvată a trăirilor emoționale drept răspuns selectiv la diverse circumstanțe. În cea mai mare parte, saturația emoțională a contactelor sociale ale acestor studenți depinde de starea lor de spirit, adesea această saturație fiind foarte mică. Drept urmare, interlocutorul simte indiferență, insensibilitate din partea partenerului caracterizat prin simptomul de mai sus. Întrucât o astfel de atitudine este interpretată cel mai des de alții ca lipsă de respect pentru personalitatea lor, manifestările negative ale simptomului „răspuns emoțional inadecvat” se transferă în sfera morală.

Tabelul 1. Distribuția datelor în funcție

Simptome	Simptom în formare		Simptom consolidat	
	Nr. studenți	Frecvențe %	Nr. studenți	Frecvențe %
Experiența unor situații psihotraumatice	13	22	21	36
Nemulțumire de sine	9	16	9	16
Imposibilitatea de a acționa	8	14	19	33
Anxietate și depresie	14	24	18	31
Răspuns emoțional selectiv inadecvat	12	21	33	57
Dezorientare emoțională, morală	21	36	9	16
Extinderea sferei emoționale	13	22	15	26
Reducerea obligațiilor profesionale	25	43	21	36
Deficit emoțional	24	41	17	29
Detășare emoțională	22	38	7	12
Detășare personală	16	28	7	12
Tulburări psihosomatice și psihovegetative	11	19	9	16

de severitatea manifestării simptomelor arderii emoționale (număr de studenți; frecvențe %)

La același număr de studenți – 36% (21 de studenți) – au fost identificate astfel de simptome consolidate, precum „experiența unor circumstanțe traumatice” și „reducerea obligațiilor profesionale”. Acest lucru indică faptul că mai mult de o treime dintre respondenți sunt conștienți de efectul asupra lor a factorilor psihotraumatici ce nu pot fi eliminați. Sentimentul subiectiv al insolvabilității situației, presiunea circumstanțelor dominante duc la dezvoltarea altor simptome de burnout emoțional la respondenți. Cu alte cuvinte, studenții încep să perceapă viața universitară ca pe o sursă constantă de experiențe negative.

La rândul său, „reducerea obligațiilor profesionale” a respondenților indică încercările studenților de a facilita sau de a reduce performanța activităților care necesită costuri emoționale. Cu alte cuvinte, ei își elaborează așa-numitul „program minim” privind activitatea lor de învățare, care este posibil în condițiile existente. Cadrele didactice pot observa o scădere a inițiativei, entuziasmului de lucru al studenților, refuzul lor de a participa la discuții și în alte activități care necesită implicare emoțională.

După cum s-a indicat mai sus, unii dintre respondenți simt clar „experiența circumstanțelor traumatice”. Simptomul „imposibilitatea de a acționa” se atestă la o treime din respondenți – 33% (19 studenți).

Ei ajung la concluzia că nu pot rezista presiunii situației, chiar dacă își activează toate resursele mentale. Drept urmare, se instalează o stare de stupoare intelectuală și emoțională. Eficacitatea activităților educaționale începe să scadă. Chiar și finalizarea unei sarcini care nu solicită consum mare de energie și timp favorizează instalarea unui astfel de fenomen ca procrastinarea.

În continuare vom analiza rezultatele obținute de studenți la simptomele arderii emoționale în formare. Aproape la jumătate din respondenți – 43% (25 de studenți) – predomină simptomul „reducerea obligațiilor profesionale”. În consecință, se poate deduce că în viitor aproximativ 80% din studenți vor demonstra toate manifestările tipice arderii emoționale, care au fost descrise mai sus. Cu alte cuvinte, interesul academic, inițiativa, motivația studenților vor fi percepute ipotetic ca o abatere de la norma statistică medie.

O situație similară a fost atestată și în ceea ce privește „deficitul emoțional” – 41% (24 de studenți). Acest lucru indică faptul că studenții încep să experimenteze sentimentul de incapacitate de a empatiza cu interlocutorul. Mai mult, dezvoltarea acestui simptom nu rămâne neobservată pentru studenți, ceea ce implică experiențe negative, entuziasm și anxietate cu privire la schimbările emoționale proprii. În același timp, apar iritabilitatea, grosolănia. Profesorii pot observa deteriorarea interacțiunii în

grupul de studiu, conflicte între studenți, lipsa de tact în comunicarea cu profesorii.

Frecvențele cu privire la determinarea nivelurilor de autoreglare a comportamentului studenților sunt prezentate în tabelul 2.

Tabelul 2. Distribuția datelor în funcție de procesele de autoreglare a comportamentelor (număr de studenți; frecvențe %)

Autoreglare	Nivel scăzut		Nivel mediu		Nivel înalt	
	Nr. stud.	Frec. v. %	Nr. stud.	Frec. v. %	Nr. stud.	Frec. v. %
Planificarea	8	14	20	34	30	52
Modelarea	9	16	33	57	16	28
Programarea	16	28	32	55	0	17
Evaluarea rezultatelor	4	7	38	66	16	28
Flexibilitatea	10	17	32	55	16	28
Independența	13	22	30	52	15	26
Nivel general de autoreglare	9	16	29	50	20	34

Din datele prezentate în tabelul 2, rezultă că 30 de respondenți (52%) sunt caracterizați de indicatori înalți de dezvoltare a procesului de planificare. La 20 de respondenți (34%), s-a constatat un nivel mediu de dezvoltare și doar 8 respondenți (14%) au un nivel scăzut. Se poate observa, așadar, că mai mult de jumătate dintre studenți au nevoie de o planificare conștientă



a activităților. Mai mult, planurile studenților sunt realiste și durabile. Există, de asemenea, o stabilire independentă a obiectivelor. Nivelul mediu de dezvoltare a planificării indică faptul că studenții au tendința de a stabili deliberat obiective și de a elabora detaliat planurile prezentate. Nivelul scăzut indică o schimbare frecventă a obiectivelor pentru acești studenți. Mai mult, construcția planurilor se caracterizează prin realism scăzut, situaționalism și lipsă de independență, care, la rândul lor, pot avea un impact negativ puternic asupra eficacității activităților educaționale și a altor tipuri de activități.

33 de respondenți (57%) au dovedit un nivel mediu de dezvoltare a unui astfel de proces de reglare ca modelarea. 16 respondenți (28%) au fost diagnosticați cu un nivel ridicat și cu un nivel scăzut – 9 respondenți (16%). Este evident că mai mult de jumătate dintre studenți tind să evalueze obiectiv condițiile pentru realizarea obiectivului, ceea ce le permite, în cea mai mare parte, să obțină rezultatele dorite. Studenții cu un nivel ridicat de dezvoltare a procesului de reglare menționat mai sus identifică condiții semnificative pentru realizarea obiectivelor atât în situația actuală, cât și în viitor, care se manifestă în conformitate cu programele de acțiune și planurile de acțiune, precum și cu rezultatele obținute – obiectivele propuse. Nivelul scăzut indică o evaluare inadecvată de către studenți

a condițiilor interne semnificative și a circumstanțelor externe, care se manifestă prin fantezie, ce poate fi însoțită de o schimbare bruscă a atitudinii față de dezvoltarea situației, de consecințele acțiuni proprii. Acești studenți au adesea dificultăți în stabilirea obiectivelor și definirea unui program de acțiune care ar fi adecvat situației actuale. Studenții nu observă întotdeauna schimbări în circumstanțe, ceea ce duce și la eșec.

32 de respondenți (55%) au fost diagnosticați cu un nivel mediu de dezvoltare a procesului de autoreglare, un nivel scăzut a fost stabilit la 16 respondenți (28%). 10 respondenți (17%) au arătat un nivel ridicat. Mai mult de jumătate dintre studenți tind să se gândească la modalitățile de acțiune și comportament pentru a obține rezultatele dorite. Studenții se străduiesc să detalieze programele realizate, pentru a le pune în aplicare. Nivelul scăzut indică incapacitatea și lipsa de dorință a studenților de a gândi asupra succesiunii propriilor acțiuni. Studenții acționează impulsiv, nu sunt capabili să-și elaboreze independent un program de acțiune. Cei cu un nivel ridicat realizează independent un program de acțiune, îl modifică în circumstanțe noi, demonstrează stabilitatea activităților lor într-o situație de interferență. Dacă rezultatele obținute nu corespund obiectivelor stabilite, ei ajustează programul de acțiune până când obțin un rezultat care le-ar conveni.



Studiul a dovedit că 38 de respondenți (66%) se caracterizează printr-un nivel mediu de dezvoltare a unui astfel de proces de autoreglare ca evaluarea rezultatelor, 16 respondenți (28%) au înregistrat un nivel ridicat și doar 4 respondenți (7%) au prezentat un nivel scăzut. Nivelul ridicat indică dezvoltarea și adecvarea stimei de sine a studenților și stabilitatea subiectivului lor în evaluarea realizatului. Studenții cu un nivel scăzut de dezvoltare nu-și observă greșelile, nu sunt critici cu privire la propriile lor acțiuni. Criteriile subiective de succes sunt caracterizate de o stabilitate scăzută, ceea ce implică o scădere bruscă a calității rezultatelor, cu o creștere a volumului de muncă, precum și o deteriorare a stării de bine sau apariția unor dificultăți externe.

32 de respondenți (55%) au fost diagnosticați cu un nivel mediu de dezvoltare a flexibilității, 16 respondenți (28%) – cu nivel ridicat și 10 respondenți (17%) au prezentat un nivel scăzut. 30 de respondenți (52%) au înregistrat un nivel mediu de dezvoltare a independenței, 15 respondenți (26%) – un nivel ridicat și 13 dintre respondenți (22%) – un nivel scăzut. Studenții care demonstrează un nivel ridicat de dezvoltare a flexibilității se caracterizează prin plasticitatea tuturor proceselor de reglare. Când apar circumstanțe neprevăzute, ei își restructurează cu ușurință planurile și programele de acțiune, evaluând rapid schimbările în condiții semnificative. Nivelul

scăzut de dezvoltare a flexibilității se manifestă prin faptul că studenții se simt nesiguri, au dificultăți în situații asociate cu schimbările din viață, cu schimbarea mediului și a stilului de viață în general. Acești studenți nu sunt capabili de un răspuns adecvat la situație. Ei nu își pot planifica rapid și în timp util activitățile, pot dezvolta un program de acțiune, pot izola condiții semnificative, pot evalua discrepanța dintre rezultatele obținute și obiectivele preconizate și, de asemenea, pot face ajustări.

De asemenea, ca rezultat al cercetării noastre, am determinat nivelul general al autoreglării studenților: nivelul mediu de dezvoltare a acestui parametru a fost determinat la 29 de respondenți (50%), 20 de respondenți (34%) au fost diagnosticați cu un nivel ridicat de dezvoltare a autoreglării și 9 respondenți (16%) – cu nivel scăzut. Putem concluziona deci că jumătate dintre studenți tind să fie independenți, flexibili și să răspundă adecvat la condițiile în schimbare. Avansarea și realizarea obiectivelor, la ei, se caracterizează printr-un grad suficient de conștientizare. Nivelul ridicat indică faptul că, cu o motivație ridicată pentru realizare, acești studenți își formează un stil de autoreglare, ceea ce face posibilă compensarea influenței caracteristicilor personale care împiedică realizarea rezultatului dorit. Acești studenți stăpânesc cu ușurință noi tipuri de activitate, se simt încrezători în situații necunoscute și



demonstrează un succes stabil. Nivelul scăzut indică lipsa de formare a nevoii acestor studenți de planificare conștientă și programare a comportamentului lor. Acestea se caracterizează printr-o capacitate redusă de a compensa trăsăturile de personalitate care sunt nefavorabile pentru realizarea obiectivelor trasate.

Prelucrarea statistică a datelor prezintă relațiile dintre variabilele cercetate. A fost stabilită o relație inversă între „flexibilitate” și simptomul „anxietate și depresie” ($r=-0.299$, $p\leq 0.05$). Acest fenomen sugerează următoarele: situația educațională presupune deseori un mediu în schimbare rapidă, apariția neașteptată a unui număr mare de sarcini sau o schimbare bruscă a termenelor pentru livrarea lucrărilor etc. Studenți cu o „flexibilitate” insuficient dezvoltată, în astfel de situații, se confruntă cu incertitudinea abilităților lor, se adaptează cu greu la diferite modificări de mediu, trecând de la un tip de activitate la altul. Această incapacitate de a răspunde în mod adecvat dinamicii situației duce la eșecuri de reglementare și, ca urmare, la o minimizare a eficienței, la scăderea performanței academice etc. Dezvoltarea unui astfel de proces de reglare ca „modelarea” corelează negativ cu „răspunsul emoțional selectiv inadecvat” ($r=-0.45$, $p\leq 0.01$). Studenții cu idei insuficient dezvoltate despre condițiile externe și interne semnificative, cu un nivel scăzut de conștientizare încetează să facă

distincție în manifestarea reglementată a emoțiilor. Comportamentul acestor studenți începe să fie controlat de dispoziția și bunăstarea lor, care, trebuie remarcat, se deteriorează treptat, ceea ce implică doar epuizare emoțională crescută.

Dezvoltarea proceselor de „modelare” corelează negativ și cu „extinderea sferei emoțiilor” ($r=-0.37$, $p\leq 0.01$). „Extinderea sferei emoțiilor” corelează negativ și cu procesul de reglementare a „evaluării rezultatelor” ($r=-0.315$, $p\leq 0.05$). Studenții nu-și observă greșelile, demonstrează lipsa de criticism față de propriile acțiuni. Ca urmare, este posibil să nu-și dea seama că epuizarea emoțională începe să aibă impact negativ asupra vieții lor personale: în comunicarea cu cei dragi, prietenii. În plus, inadecvarea autoevaluării studenților și a rezultatelor activităților lor conduce inevitabil la o scădere a calității muncii și la o creștere a volumului acesteia, ceea ce determină deteriorarea stării afective a studenților și apariția unor noi probleme.

Un simptom precum deficitul emoțional are o relație inversă cu o serie de procese de autoreglare: „planificarea” ($r=-0.287$, $p\leq 0.05$), „modelarea” ($r=-0.469$, $p\leq 0.01$), „programarea” ($r=-0.284$, $p\leq 0.05$), precum și cu nivelul general de autoreglare a comportamentului ($r=-0.387$, $p\leq 0, 01$). Aceste date indică faptul că studenții care au un nivel scăzut de dezvoltare a proceselor de autoreglare ajung în ultima fază a epuizării

emoționale – „ardere”. Simptomul de mai sus arată că ei se confruntă cu dificultăți în a fi empatici și a manifesta compasiune cu colegii și profesorii lor. Burnoutul emoțional nu mai poate rămâne invizibil nici pentru respondenții înșiși, nici pentru persoanele din jurul lor.

Totodată, am relevat o relație directă între proprietățile de autoreglare și cele personale: „independență”, „flexibilitate” și „detașare emoțională” ($r=0,288$, $p\leq 0,05$ și $r=0,337$, $p\leq 0,01$, respectiv). O corelație pozitivă poate indica faptul că, în ciuda tuturor eforturilor și încercărilor de a-și mobiliza propriile resurse și de a face față problemelor, studenții nu pot depăși dificultățile apărute.

O situație similară se observă și în ceea ce privește un astfel de simptom ca „detașare personală”, care corelează pozitiv cu „independență” ($r=0,292$, $p\leq 0,05$). Dezvoltarea autonomiei de reglare, atunci când este imposibil să facă față stresului psihoemoțional în creștere, se manifestă prin raționalizare eronată: studenții încep să afirme că comunicarea cu colegii nu este interesantă, nu le dă satisfacție și nu are valoare.

A fost stabilită o corelație negativă între „tulburări psihosomatice și psihovegetative” cu „evaluarea rezultatelor” și „flexibilitate” ($r=-0,322$, $p\leq 0,05$ și $r=-0,352$, respectiv $p\leq 0,01$). Acest fenomen sugerează incapacitatea studenților de a face în timp util

corecții la sistemul de autoreglare în concordanță cu condițiile externe și interne, deci ei nu sunt capabili să-și evalueze adecvat problemele de sănătate. Apar tulburări de somn, dureri de cap, slăbiciune, apetit modificat, activitatea fizică scade. Pot exista cazuri de retragere completă în boală, până la necesitatea unui concediu academic sau a unei întreruperi complete a procesului instructiv.

În concluzie, putem afirma că autoreglarea comportamentului studenților are un puternic impact asupra eficacității activităților educaționale, a productivității muncii și a succesului activității independente. Studiul a făcut posibilă confirmarea presupunerii că studenții cu diferite niveluri de autoreglare a comportamentului au trăsături distinctive în manifestarea arderii emoționale.

Bibliografie

1. ENEA, V. Intervenții psihologice în școală. Manualul consilierului școlar. Iași: Polirom, 2019.
2. GOLDBERG, R. Dependentele copiilor și tinerilor. Lupta pentru libertate. București: Univers Enciclopedic Gold, 2016.
3. MATE, G. Pe tărâmul fantomelor înfometate. Prizonieri în lumea dependenței. București: Herold, 2019.
4. PALLADINO, L.J. Copiii în epoca dependenței de tehnologie. Noile dispozitive digitale și riscurile utilizării lor excesive. Iași: Polirom, 2015.



Reziliența psihologică și stima de sine a preadolescentului

Psychological resilience and self-esteem of the preadolescent

Maria Pleșca, conferențiar univerețiar,
doctor în psihologie, Catedra de
Psihologie,
Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie
Specială,
UPS „Ion Creangă”, Chișinău

ORCID: 0000-0001-9567-3723

CZU: 159.922

DOI: 10.46727/jshs.2021.v49.i3.p34-40

Rezumat

În articol se elucidează problema relației între nivelul de reziliență psihologică și stima de sine la preadolescenți. Se susține că nivelul înalt și mediu al rezilienței psihologice va corela cu nivelul înalt al stimei de sine, iar nivelul scăzut al rezilienței psihologice va corela cu nivelul scăzut al stimei de sine. Preadolescența este o vârstă dificilă, cu multe riscuri, schimbări fizice, fiziologice și psihice, conflicte interne și externe. Traversarea cu succes a acestei perioade depinde de nivelul rezilienței psihologice pe care îl dezvoltă. Unul dintre factorii determinanți pentru o reziliență psihologică personală înaltă a preadolescenților este atitudinea lor pozitivă față de sine, stima de sine adecvată stabilă, pe

care se bazează încrederea în sine, o perspectivă optimistă asupra perspectivelor și dorințelor de viitor. Trebuie avut în vedere faptul că stima de sine există în absența umilinței de sine și, împreună cu aceasta, în ultimul caz, acționează ca o funcție de protecție la preadolescenți.

Cuvinte-cheie: preadolescența, reziliența psihologică, stima de sine, control, stres, adaptare, comportament.

Abstract

The article elucidates the problem of the relationship between the level of psychological resilience and self-esteem in preadolescents. It is argued that the high and medium levels of psychological resilience will correlate with the high level of self-esteem, and the low level of psychological resilience will correlate with the low level of self-esteem. Preadolescence is a difficult age, with many risks, physical, physiological, and mental changes, internal and external conflicts. The successful crossing of this stage depends on the level of psychological resilience it manifests. One of the determining factors for a high personal psychological resilience of preadolescents is their positive self-attitude, stable adequate self-esteem, on which self-confidence is based, an optimistic outlook on future prospects and desires. It must be borne in mind that self-esteem exists in the absence of self-humiliation and, together with the latter,

acts as a protective function in preadolescents.

Keywords: preadolescence, psychological personalității preadolescentului, a determinat resilience, self-esteem, control, stress, organizarea cercetării empirice. adaptation, behavior.

Etapă actuală este una a schimbărilor sociale și se caracterizează prin apariția de noi tipuri de riscuri asociate cu menținerea integrității personalității, stabilitatea acesteia, realizarea nevoii de creștere personală și autorealizare [1, p. 35]. În acest sens, învățarea presupune nu doar formarea intelectuală, ci și dezvoltarea unei game întregi de competențe sociale și psihologice, care contribuie la formarea rezilienței preadolescenților ca bază pentru creșterea personală și autorealizare [3, p. 121]. Pentru un preadolescent, reziliența psihologică și capacitatea de a menține o stare de bunăstare subiectivă sunt condiția principală pentru munca de succes pe întreaga perioadă a activității didactice [4, p. 18].

Importanța rezilienței psihologice ca abilitate de a se adapta la adversități, dificultăți, stres și la alte perturbări este un factor central în dezvoltarea preadolescentului [2, p. 64]. Succesul adaptării la condițiile schimbătoare de mediu include modalități în care preadolescentul își reglează emoțiile, gândește constructiv, își reglează și își direcționează comportamentul și acționează într-un mediu social pentru a diminua sursa de influență deconstructivă asupra personalității sale [5, p. 102].

Studiul stimei de sine, care determină reziliența psihologică a

Ipoteza cercetării: reziliența psihologică a preadolescentului este o caracteristică sistemică integrală a personalității flexibilă la schimbările din mediul extern și intern, determinată de stima de sine și factorii de personalitate. Pentru realizarea obiectivelor trasate, am recurs la o serie de instrumente de cercetare, ceea ce ne-a permis să examinăm autentic variabilele supuse cercetării: test de reziliență S. Maddi (adaptat de Д.А. Леонтьев); scala Rosenberg a stimei de sine (Rosemberg Self-Esteem Scale).

Frecvențele de manifestare a rezilienței preadolescenților denotă că nivelul înalt al rezilienței este caracteristic pentru 15,79% (12 persoane); nivelul mediu al rezilienței – pentru 52,63% (40 de persoane) și nivelul scăzut al rezilienței – pentru 31,58% (24 de persoane). Datele obținute ne demonstrează că la preadolescenții cercetați predomină nivelul mediu al rezilienței psihologice. Mai mult de jumătate dintre ei (40 de persoane) au dovedit că își subestimează capacitățile lor în realizarea obiectivelor, dar au o idee generală despre particularitățile personalității lor (deși nu întotdeauna obiectivă), au potențialul rezilienței psihologice, dar deseori nu știu ce trebuie făcut pentru a arăta această



particularitate psihologică. Nu sunt destul de echilibrați, uneori sunt incapabili să depășească dificultățile care apar, au o stare de spirit rea, nu sunt capabili să-și regleze propriul comportament în situații de criză. Rezolvarea conflictelor interumane la astfel de preadolescenți este uneori de natură distructivă.

24 din preadolescenții cercetați au demonstrat un nivel scăzut al rezilienței psihologice. Acești subiecți, atunci când își realizează obiectivele, își supraestimează adesea capacitățile, nu au o evaluare obiectivă a propriei persoane, se orientează slab în situații care necesită manifestări de stabilitate psihologică a individului. Nu sunt echilibrați, de multe ori, au o dispoziție proastă, sunt incapabili să-și regleze comportamentul în situații extreme, demonstrează activitate socială și performanță școlară și socială scăzute, nu știu cum să soluționeze conflictele interumane.

Nivelul înalt a fost înregistrat de 12 persoane. Probabil că această situație poate fi explicată prin particularitățile de vârstă ale subiecților cercetați. Subiecții cu un nivel ridicat de reziliență psihologică a personalității sunt perseverenți în realizarea obiectivelor, își evaluează în mod adecvat capacitățile, știu ce vor și ce resurse sunt necesare pentru a fi o persoană stabilă din punct de vedere psihologic. Sunt echilibrați, depășesc eficient dificultățile, se caracterizează printr-o dispoziție stabilă,

capacitatea de a regla comportamentul în situații extreme, prezintă o activitate socială ridicată, au un nivel ridicat al capacității de lucru, rezolvă cu succes conflictele interumane.

Odată cu vârsta, se modifică și nivelul rezilienței psihologice. Obiectivele semnificative din viitor dau sens și direcție vieții preadolescenților în pragul adolescenței, ajutând la luarea deciziilor în situații care prezintă o amenințare subiectivă sau obiectivă pentru autorealizare. Când obiectivul personal este semnificativ, adică nu este impus de alte persoane și este susținut de așteptările plăcute că o persoană are toate abilitățile de a efectua acțiunile și alegerile necesare în procesul de realizare a obiectivelor alese, atunci este mai ușor pentru o persoană să-și mențină reziliența psihologică și procesul de autoreglare se dovedește a avea succes. Un factor de consolidare a modului de obținere a rezultatelor dorite este un sistem de valori și credințe că persoana însăși este capabilă să realizeze aceste obiective. Credința în propriile abilități și competențe determină ajustarea flexibilă a comportamentului, a reacțiilor și a obiectivelor de realizare pe care preadolescentul le caută. În același timp, obiectivele diferă în ceea ce privește nivelul de abstractizare și sunt organizate ierarhic: obiectivele de ordin inferior, care determină comportamentul și acțiunile preadolescentului într-un anumit moment,



sunt controlate de obiective de la un nivel superior, un sistem de valori și credințe de viitor. Dezvoltarea rezistenței începe din copilărie și continuă în preadolescență. Pentru a surprinde diferențele dintre preadolescenții de 12 și 14 ani, vom compara mediile obținute la scalele testului S. Maddi.

Comparând „indicatorul general al rezistenței” în grupurile de preadolescenți de 12 și de 14 ani, observăm că preadolescenții de 14 ani denotă un indicator de reziliență mai mare decât cei de 12 ani, ceea ce îi ajută în mod evident să facă față situațiilor stresante, mai ușor și mai rapid, se adaptează la condițiile în schimbare. De asemenea, ei înregistrează cote mai mari și la componentele rezilienței. Atestăm diferențe statistic semnificative între rezultatele preadolescenților de 12 ani (valoarea mediei pe grup=29.79) și rezultatele preadolescenților de 14 ani (valoarea mediei pe grup=38.21), la $t=4,964$, $p=0,001$ la scala Implicare. Diferențe statistic semnificative, conform testului T-student, am stabilit între rezultatele preadolescenților de 12 ani (valoarea mediei pe grup=26.64) și preadolescenților de 14 ani (valoarea mediei pe grup=32.09), unde $t=6,217$, $p=0,001$ la scala Control. La scala Asumarea riscurilor, de asemenea, au fost stabilite diferențe statistic semnificative între rezultatele obținute de preadolescenții de 12 ani (valoarea mediei pe grup=15.64) și cele ale

preadolescenților de 14 ani (valoarea mediei pe grup=17.07), unde $t=3,326$, $p=0,001$.

Unul dintre factorii determinanți pentru o reziliență psihologică personală înaltă a preadolescenților este atitudinea lor pozitivă față de sine, stima de sine adecvată stabilă, pe care se bazează încrederea în sine, o perspectivă optimistă asupra perspectivelor și dorințelor de viitor. Trebuie avut în vedere faptul că stima de sine există în absența umilinței de sine și, împreună cu aceasta, în ultimul caz, acționează ca o funcție de protecție. Pentru a determina specificul personalității la preadolescenți, am folosit *scala Rosenberg a stimei de sine*.

Din numărul total de preadolescenți, 18.42% (14 persoane), au demonstrat un nivel scăzut al stimei de sine. 28.95% (22 de persoane) au nivel înalt al stimei de sine și 52.63% (40 de persoane) din preadolescenți denotă un nivel mediu al stimei de sine.

Deoarece stima de sine este modelată prin evaluarea mediului înconjurător și, devenind stabilă, se modifică cu mare dificultate, devine posibilă modificarea atitudinii celorlalți (colegi, părinți, profesori, rude). Prin urmare, formarea respectului de sine optim depinde în mare măsură de corectitudinea evaluării personale a preadolescenților și a oamenilor din anturajul lor. Este deosebit de important ca preadolescentul să fie ajutat de persoanele responsabile să dezvolte un nivel adecvat al



stimei de sine, încrederea în sine, în capacitățile sale, în valoarea propriei persoane.

Atitudinea individului față de sine influențează manifestarea activității sociale a individului, determină reziliența acestuia. Stima de sine pozitivă acționează ca motiv pentru autoreglarea comportamentului și se actualizează într-un act comportamental, începând cu motivarea acestuia și terminând cu propria evaluare a efectului atins al comportamentului, participă la mecanismele de reglare a comportamentului de la nivelul unei situații specifice de activitate până la nivelul implementării pe termen lung a planurilor.

Pentru a analiza relația dintre nivelurile rezilienței psihologice și stimei de sine, am utilizat testul de corelație Bravais-Pearson. Datele relației sunt prezentate în tabelul 1.

Tabelul 1. Corelațiile dintre reziliența psihologică, componentele rezilienței și stima de sine (după coeficientul de corelație Bravais-Pearson)

Variabile	Coeficientul de corelație	Pragul de semnificație
Implicarea/ Stima de sine	$r=0,414$	$p\leq 0,01$

Controlul/Stima de sine	$r=0,420$	$p\leq 0,01$
Asumarea riscurilor/ Stima de sine	$r=0,523$	$p\leq 0,01$
Indicele general al rezilienței/ Stima de sine	$r=0,425$	$p\leq 0,01$

În urma aplicării testului de corelație, am identificat o relație direct proporțională puternică și semnificativă statistic ($r=0,414$, $p\leq 0,01$) a nivelurilor scăzute ale stimei de sine cu nivelurile reduse ale implicării ca componentă a rezilienței psihologice și a nivelurilor ridicate ale stimei de sine cu nivelurile ridicate ale implicării. Preadolescenții cu un nivel înalt al implicării se caracterizează prin tendința de a rezolva problemele dificile, de a traversa perioadele traumatizante. O persoană care are o componentă dezvoltată de implicare se bucură de activitatea în care este angajată și în procesul căreia se simte semnificativă și valoroasă. Dacă implicarea nu este suficient exprimată, atunci persoana pare să părăsească viața, se simte superficială, respinsă.

În cazul stabilirii relației dintre nivelul stimei de sine și nivelul controlului, atestăm un coeficient de corelație pozitiv ($r=0,420$, $p\leq 0,01$). Valoarea pozitivă a acestuia indică asocierea nivelurilor scăzute



ale stimei de sine cu cele scăzute ale controlului și a nivelurilor ridicate ale stimei de sine cu nivelurile ridicate ale controlului. O persoană cu o bună dezvoltare a componentei „control” are sentimentul că este liberă să aleagă ce să facă, ce fel de activitate îi va satisface nevoile. Controlul ne permite să credem că putem face diferența, dacă luptăm. Opusul controlului va fi neajutorarea. Dacă sentimentul de control este puternic, persoana devine stăpână a vieții sale, își dă seama că își alege propria cale, ia singură decizii.

Am identificat un coeficient de corelație semnificativ pozitiv ($r=0,523$, $p\leq 0,01$) între stima de sine și asumarea riscurilor. Prin urmare, corelația direct proporțională puternică și semnificativă statistic indică asocierea nivelurilor scăzute ale stimei de sine cu nivelurile reduse ale asumării riscurilor și a nivelurilor ridicate ale stimei de sine cu nivelurile ridicate ale asumării riscurilor. Asumarea riscurilor presupune convingerea preadolescenților că tot ceea ce i se întâmplă unei persoane se întâmplă în conformitate cu voința sa, contribuie la dezvoltarea personală prin cunoștințe dobândite din experiența personală pozitivă sau negativă. O astfel de persoană este gata să acționeze pe propriul risc, chiar și atunci când nu există garanții fiabile de succes. Această componentă îi permite individului să fie deschis spre lumea exterioară și să accepte evenimentele care au loc ca pe o provocare și ca pe un test.

Asumarea puternică a riscurilor obligă o persoană să perceapă viața ca pe o sursă de experiență. Obținerea de cunoștințe din experiență va fi utilă în viitor – aceste cunoștințe pot fi aplicate activ în practică.

Între stima de sine și Indicele general al rezilienței, atestăm un coeficient de corelație semnificativ pozitiv ($r=0,425$, $p\leq 0,01$). Astfel, corelația direct proporțională puternică și semnificativă statistic indică asocierea nivelurilor scăzute ale stimei de sine cu nivelurile reduse ale Indicelui general al rezilienței și a nivelurilor ridicate ale stimei de sine cu nivelurile ridicate ale Indicelui general al rezilienței. Reziliența este o resursă necesară pe care o persoană se poate baza atunci când alege viitorul. Cu cât aceste componente sunt mai pronunțate, cu atât percepem mai puțin stresul. O persoană încetează să considere situațiile stresante semnificative; prin urmare, tensiunea scade.

În concluzie, putem menționa că nivelurile ridicate ale stimei de sine corelează cu nivelurile înalte ale rezilienței psihologice și componentele acesteia. Astfel, ipoteza precum că există relații între nivelul de reziliență psihologică și stima de sine – nivelul înalt și mediu al rezilienței psihologice va corela cu nivelul înalt al stimei de sine, iar nivelul scăzut al rezilienței psihologice va corela cu nivelul scăzut al stimei de sine – a fost confirmată.

Bibliografie

1. BHARWANEY, G. Reziliența emoțională. Învăță cum să devii adaptabil și să-ți atingi potențialul maxim. Iași: Polirom, 2020.
2. FABER, A. Comunicarea eficientă cu copiii. Acasă și la școală. București: Curtea Veche, 2019.
3. GAFITA, M. Adolescenții scăpați de sub control. București: Humanitas, 2020.
4. HRIB, B. Reziliența. București: Tritonic, 2020.
5. SALMAN, A. Sursele bucuriei – curajul, reziliența, recunoștința, generozitatea, iertarea și sacrificiul. București: Editura TREI, 2018.

Особенности эмоционального состояния детей перенесших COVID-19

Particularitățile stărilor emoționale ale copiilor care au suportat COVID-19

Peculiarities of the emotional states of the children who endured COVID-19

**Виктория Максимчук, доктор
психологии, конференциар,**

**Кишинёвский Государственный
Педагогический Университет**

им. Иона Крянгэ

ORCID: 0000-0001-7331-9133

Мария Гладченко, психолог,

Детский Реабилитационный Центр

«Чадыр - Лунга»,

I дидактическая степень

ORCID: 0000-0002-4992-0655

CZU: 159.922.7.07:616-036.21

DOI: 10.46727/jshs.2021.v49.i3.p40-47

Аннотация

В статье предоставлены результаты исследования эмоционального состояния детей перенесших коронавирусную инфекцию Covid-19 и разработана программа по психологическому вмешательству. В исследовании доказано, что у детей после перенесения коронавирусной инфекции развивается посттравматический синдром, повышен уровень тревожности, наблюдается бессонница, депрессивные тенденции и панические атаки. Также наблюдается взаимосвязь между тяжестью перенесенного заболевания и эмоциональным состоянием детей. Была разработана и проверена эффективность программы психологического



вмешательства, направленная на нормализацию эмоционального состояния.

Ключевые слова: Covid-19, посттравматический синдром, тревожность, депрессия, фобии, стрессовая ситуация

Rezumat

În articol sunt prezentate rezultatele cercetării empirice a stării emoționale la copiii care au suportat COVID-19 și este propus un program de intervenție psihologică. În cercetare se demonstrează că la copiii care au suportat această infecție se dezvoltă sindromul posttraumatic, s-a constatat un nivel accentuat al anxietății, insomnie, tendințe depresive și atacuri de panică. S-a observat că există o corelare între gravitatea maladiei suportate și starea emoțională a copilului. A fost elaborat și verificat programul de intervenție psihologică privind normalizarea stării emoționale la copii.

Cuvinte-cheie: Covid-19, sindrom posttraumatic, anxietate, depresie, fobie, stare de stres.

Abstract

The article shows the results of empirical research on emotional state in children who endured COVID-19. Research shows that children who have suffered from this infection develop post-traumatic stress disorder, a high level of anxiety, insomnia, depressive tendencies and panic attacks. It was noted that there is a correlation between

the severity of the illness and the emotional state of the child. The program of psychological intervention on the normalization of emotional state in children was developed and checked.

Keywords: Covid-19, post-traumatic stress disorder, anxiety, depression, phobias, stress.

Актуальность проблемы и разработанность темы. Сложно себе представить в сложившейся ситуации более актуальную тему. Психоэмоциональное состояние детей перенесших коронавирусную инфекцию Covid-19 без преувеличения интересует все мировое сообщество. ВОЗ утверждает, что дети, как правило, переносят Covid-19 в легкой форме, однако всегда существует риск осложнений. Эмоциональное состояние детей особо уязвимо по причине не до конца сформировавшейся психики и особенностью реагирования на травмирующие ситуации в раннем возрасте. Дети находятся в длительном эмоциональном напряжении, испытывают страх за свою жизнь и жизнь близких людей. Страх смерти и потери близкого человека является самым значимым для любого человека, в связи с этим нарастает напряжение, беспокойство, возникают депрессивные тенденции. Эмоциональное состояние оказывает заметное влияние на состояние больных, меняя течение процесса медицинской реабилитации.

Именно поэтому встает вопрос о психологической реабилитации детей, в период после перенесенной коронавирусной инфекции Covid-19 и поиска эффективных методов устранения психоэмоциональных нарушений. Результаты данного исследования помогут определить стратегию психологической помощи.

В этиологии и патогенезе Covid-19 значительное место занимают факторы психологического состояния. Данное состояние возникает как реакция на болезнь. В свою очередь психологическое состояние влияет на течение болезни. Заболевание самих детей и их близких является значимой стрессовой ситуацией, тем самым вызывает наиболее тяжелую психотравмирующую ситуацию, состояние фрустрации.

Тревога возникает как эмоциональное состояние, возникающая в ситуации неопределенной опасности и проявляющаяся в ожидании неблагоприятного развития событий [5, с. 107].

Цель: исследовать особенности эмоциональных состояний детей перенесших Covid-19 и разработать программу психологического вмешательства.

База исследования. Для решения поставленной цели были проведены исследования в Детском

Реабилитационном Центре «Чадыр-Лунга» в период с 20.09.2020 по 26.02.2021г., в нем учувствовало 112 человек перенесших Covid-19 в возрасте от 12 до 17 лет, из них 58 девочек и 54 мальчиков. Пациенты были распределены на две группы по следующим критериям: в первую группу вошли 69 детей, принимавшие лечение амбулаторно – на дому; во вторую группу вошли 43 ребенка, принимавшие лечение в условиях стационара. Дети в группе амбулаторного лечения перенесли Covid-19 в легкой форме. Дети в группе стационарного лечения перенесли в тяжелой или средней степени тяжести. Госпитализация детей осуществлялась в случае лихорадки выше $38,5^{\circ}\text{C}$ при длительности более пяти дней, или ниже $36,0^{\circ}\text{C}$; одышка в покое или при беспокойстве; угнетенное сознание или повышенное возбуждение, инверсия сна, отказ от еды и питья; судороги; отсутствие положительной динамики или нарастание клинической симптоматики на фоне проводимой терапии через пять дней после начала заболевания; наличие тяжелых форм заболеваний.

Методы исследования: *тест на выявление детских страхов А.И. Захарова и М.П. Панфиловой «Страхи в домиках» [6, с. 128]; госпитальная шкала тревоги и депрессии HADS (The hospital Anxiety and Depression scale Zigmund A.S. , Snaith R.P.) [2, с. 112]; шкала депрессии PHQ-9*



(Patient Health Questionnaire) [2, с. 110];
тест на генерализованное тревожное
расстройство TAG-7 [2, с. 109];
симптоматический опросник
Александровича [3, с. 896].

Гипотезы исследования:

предполагаем, что после перенесения
Covid-19 возникают изменения
эмоционального состояния; существует
гендерное различие в проявлении
эмоциональных изменений; существует
разница в эмоциональной картине и
стационарной и амбулаторной групп;
разработанная программа по
психологическому вмешательству
нормализовало эмоциональное состояние.

Результаты исследований.

После перенесения Covid-19 у
детей наблюдается подавленность, плохое
настроение, дети почти не улыбаются,
вoroжение лица индифферентное, часто
плачут, в некоторых случаях наблюдаются
агрессивные тенденции. Постоянно
испытывают чувство страха перед
медперсоналом и процедурами. Любое
действие специалиста вызывает в ребенке
беспокойство, скованность, напряжение.
Дети беспокойно спят, жалуются на
страшные сны. Внимание не нарушено,
однако тяжело концентрируется на чем-
либо, нарушения памяти – аномия. После
перенесенной Covid-19 выявлены такие
особенности как низкий уровень
общительности, высокая тревожность,

высокий уровень фрустрированности,
депрессивные тенденции. Дети часто
признавались, что самое сложное это
ситуация ожидания или
неопределенности. В ожидании самого
страшного, старались скрывать свои
проблемы и тревогу.

Исследуя группы девочек 52% и
мальчиков 48%, мы выявили некоторые
различия между ними. Обе группы
выделили три основных страха: страх
собственной смерти; страх смерти близких
людей; медицинские страхи. Однако
данные страхи различаются по
интенсивности в этих двух группах. Страх
собственной смерти у мальчиков выше,
чем у девочек ($6,77 \pm 1,56$, $p \leq 0.001$); у
девочек значительно выше страх потери
близкого человека ($8,65 \pm 0,74$, $p \leq 0.001$).
Эти результаты можно объяснить тем, что
у мальчиков преобладает чувство
самосохранения, а у девочек материнский
инстинкт, поэтому чувство
самосохранения притупляется перед
страхом потерять близкого человека.
Показатель медицинских страхов у
девочек выше ($6,41 \pm 1,04$, $p \leq 0.001$), чем у
мальчиков. По шкале социально
опосредованных страхов значимых
различий между двумя группами не
обнаружено. Страх темноты и кошмарных
снов у девочек выше ($2,72 \pm 1,19$, $p \leq 0.001$),
чем у мальчиков. Эти существенные
различия могут быть обусловлены

некоторыми социальными установками, что мужчина не должен бояться, поэтому мальчикам стыдно признаться, что они боятся темноты. Страх связанный с причинением физического ущерба и боязнь животных у обеих групп по данным показателям существенных различий не наблюдаются.

Рассматривая результаты по госпитальной шкале тревоги и депрессии HADS, мы выявили, что по шкале тревоги существуют различия между группой девочек и группой мальчиков ($8,15 \pm 1,56$, $p \leq 0.001$), уровень тревожности у девочек значительно выше чем у мальчиков. По шкале депрессии наблюдаются низкие показатели для всей группы, различия между группами не существенны, малозначимы.

Разбирая результаты по симптоматическим признакам, мы получили следующие результаты, указывающие на различия в симптомах для мальчиков и девочек. По шкале страхи, фобии наблюдаются существенные различия между мальчиками и девочками (56.1 ± 10.3 , $p \leq 0.001$), у девочек показатель по данной шкале значительно выше. Беспокойство и напряжение испытывают как девочки, так и мальчики, различия по данной шкале отсутствуют. Нарушения сна в равной степени наблюдается у обеих групп, различия не значимы. Симптомы

депрессивных расстройств не значимы. У девочек показатель истерии выше, чем у мальчиков (14.7 ± 4.1 , $p \leq 0.001$) в значительной степени.

По шкале неврастении (9.4 ± 1.4 , $p \leq 0.01$) показатель у девочек выше, чем у мальчиков. Различий по показателям дереализации и навязчивость не наблюдается. Трудностей в социальном контакте после перенесения Covid-19 не выявлено, различия между девочками и мальчиками не наблюдаются. Показатель ипохондрического расстройства у мальчиков выше (6.55 ± 0.76 , $p \leq 0.05$), слабо значим. Достаточно высокий показатель для обеих групп симптомы соматических нарушений (135 ± 3.9), однако существенных различий между группами мальчиков и девочек не обнаружено.

Общий показатель генерализованной тревожности TAG-7 низкий для обеих групп, наблюдаются значимые различия (5.24 ± 0.54 , $p \leq 0.01$), у девочек данный показатель выше. Показатель депрессии PHQ-9 у мальчиков выше (1.94 ± 0.83 , $p \leq 0.05$), слабо значимы.

Таким образом мы можем заключить что существуют различия эмоциональных состояний между группой мальчиков и группой девочек.

Сравнивая группы стационарного (38% общей выборки) и амбулаторного лечения (62% общей выборки), мы наблюдаем некоторые различия.



Показатель страха собственной смерти у группы стационарного лечения выше (6.78 ± 1.55 , $p \leq 0.001$), чем у амбулаторной группы. Страх смерти близких людей у группы стационарного лечения значительно выше (7.98 ± 1.41 , $p \leq 0.001$). Медицинские страхи у группы стационарного лечения в два раза выше (5.01 ± 2.44 , $p \leq 0.001$). Социально опосредованные страхи выше у группы стационарного лечения, это связано с длительным пребыванием в изоляции находясь в больничных условиях. Страх темноты и кошмарных снов для обеих групп показатель низкий, различий между стационарными и амбулаторными пациентами не наблюдается. Страх причинения физического ущерба значительно выше у амбулаторной группы (1.79 ± 0.66 , $p \leq 0.01$). Показатель по шкале боязнь животных низкий для обеих групп, различия между ними отсутствуют.

По госпитальной шкале тревожность выше среднего показателя различия между группами отсутствует. По шкале депрессия у стационарной группы показатель выше (1.92 ± 0.45 , $p \leq 0.005$), хотя в целом для обеих групп симптомы депрессивного состояния минимальны.

Рассматривая особенности симптоматики стационарной и амбулаторной групп, мы отметили, что существуют различия между ними. Показатель страха, фобии выше у

стационарной группы (37.4 ± 8.4 , $p \leq 0.001$), в значительной степени, беспокойство, напряжение у стационарной группы выше (41.98 ± 9.04 , $p \leq 0.001$), депрессивные тенденции у стационарной группы выше (13.60 ± 2.5 , $p \leq 0.001$), нарушение сна у амбулаторных выше (26.5 ± 2.5 , $p \leq 0.001$), дереализация выше у амбулаторной группы (5.04 ± 0.98 , $p \leq 0.001$), различия между группами по данным шкалам высокие. Показатели истерических нарушений у обеих групп низкие, различия отсутствуют. Показатели навязчивости, трудности социальных контактов, ипохондрических расстройств, для обеих групп не значимы. Соматические нарушения показатели обеих групп со слабыми различиями (144.5 ± 5.6 , $p \leq 0.01$), у стационарной группы показатель выше. Уровень генерализованной тревоги TAG-7 между обеими группами не различается. По шкале депрессия PHQ-9 значимых различий между группами не наблюдается.

На основе полученных данных нами была разработана программа психологического вмешательства направленная на снижение уровня тревожности и депрессивных тенденций, формирование адекватных методов реагирования в ситуации фрустрации. Программа проводилась в Детском Реабилитационном Центре «Чадыр-



Лунга». Срок пребывания в центре составляет 18 дней. Реабилитация включает в себя разные методы. В психологической программе использовались следующие методы: *поведенческие методы, рационально-эмотивная терапия* [1, с. 82], *игровая психотерапия, сказкотерапия, арттерапии* [14, с. 17]. Данные виды терапии осуществляются как индивидуально, так и в группе. В случаях, когда психологическое расстройство ребенка поддерживается стрессовым состоянием родителей, осуществляется дополнительная психологическая консультация и курс психотерапии для родителей.

Для исследования эффективности психологического вмешательства было проведено повторное исследование. По результатам данного исследования мы можем наблюдать положительную динамику: по шкале страх собственной смерти (8.33 ± 1.75 , $p \leq 0.001$), тенденция к снижению показателя; по шкале страх смерти близких (9.39 ± 2.41 , $p \leq 0.001$), тенденция к снижению. Слабые изменения показателей были определены по следующим шкалам: медицинские страхи (7.45 ± 0.59 , $p \leq 0.001$), снижение показателя; социально опосредованные страхи (3.42 ± 0.13 , $p \leq 0.05$); страх темноты и кошмарных снов (3.84 ± 0.72 , $p \leq 0.05$), слабое изменение показателя; страх

темноты и кошмарных снов (3.84 ± 0.72 , $p \leq 0.05$), слабое изменение показателя. По шкалам страха, связанные с причинением физического ущерба, и боязнь животных, изменения в показателях отсутствуют. По шкале тревоги HADS (8.59 ± 0.45 , $p \leq 0.01$) и депрессии (HADS 2.37 ± 0.8 , $p \leq 0.01$) показатели снижены. Так же по симптоматическим признакам наблюдается положительная динамика. По шкалам страха, фобии (45.8 ± 1.7 , $p \leq 0.001$), депрессивные расстройства (16.1 ± 5.4 , $p \leq 0.001$), беспокойство напряжение (51.02 ± 6.7 , $p \leq 0.001$), нарушение сна (29.6 ± 10.1) и ипохондрические расстройства (6.64 ± 1.2 , $p \leq 0.001$), все показатели с тенденцией к снижению. По шкале соматические нарушения (138.9 ± 0.9 , $p \leq 0.05$), показатель указывает на слабое снижение показателя. По шкалам неврастенические расстройства, навязчивости, трудности в социальных контактах, ипохондрические расстройства, соматические нарушения, дереализация, положительная динамика отсутствует, показатели после проведенной коррекционной программы практически не изменились. По результатам TAG-7 генерализованная тревога (5.20 ± 1.5 , $p \leq 0.001$), PHQ-9 депрессия (2.69 ± 1.16 , $p \leq 0.001$), оба показателя указывают на устойчивую тенденцию к снижению. Тем самым результаты подтверждают эффективность разработанной программы.

Выводы. Существуют гендерные различия в эмоциональном состоянии детей после перенесённого Covid-19. У детей проходившие стационарное лечение уровень тревожности выше, чем у детей походившие лечение амбулаторно – на дому. Эмоциональные нарушения более выражены у группы стационарного лечения, тяжесть течения болезни влияет на эмоциональное состояние детей. Разработанная и апробированная нами программа психологического вмешательства на эмоциональное состояние детей, перенесших Covid-19 направленная на формирование устойчивости и адекватных методов реагирования на фрустрирующую ситуацию показала свою эффективность. Программа психологического вмешательства на эмоциональное состояние влияет на психологическую адаптацию детей перенесших Covid-19. У детей после перенесения коронавирусной инфекции развивается посттравматический синдром, повышен уровень тревожности, наблюдается бессонница, депрессивные тенденции и панические атаки. Также наблюдается взаимосвязь между тяжестью перенесенного заболевания и эмоциональным состоянием детей.

Литература

1. АЛЬБЕРТ, Э., УИНДИ, Д. Практика рационально эмоциональной

поведенческой терапии. 2 изд./Перевод с англ. Т.Саушкиной. СПб.: Издательство Речь, 2002. 168 с.

2. КАБАНОВ, М.М., ЛИЧКО, А.Е., СМИРНОВ, В.Н. Методы психологической диагностики в медицине. Л.: Медицина, 1983, с. 102-115.

3. КАРВАСАРСКИЙ, Б.Д. Клиническая психология. Питер: Питер, 2004, с. 895-902.

4. Методические рекомендации особенности клинических проявлений и лечения заболевания, вызванного новой коронавирусной инфекцией (COVID-19) у детей (утв. Минздравом России) <https://static0.minzdrav.gov.ru/system/attachments/attaches/000/05> (изучено: 02.09.2020)

5. ПОЛШКОВА, Т.А. Проблема ситуативной тревожности в психолого-педагогических исследованиях. Актуальные вопросы современной психологии. Материал II Международной научной конференции Т.О. Челябинск: Два комсомольца, 2013, с. 107-110.

6. РОГОВ, Е.И. Настольная книга практического психолога. Москва: Владос, 1996. 232 с.

**Влияние системного недоразвития речи
у детей с расстройствами**

**аутистического спектра на проявление
дезадаптивных видов поведения**

**Impactul nede dezvoltării totale a limbajului
la copiii cu tulburarea din spectrul autist
asupra manifestării comportamentului
dezadaptiv**

**The impact of total language
undevelopment in children with autism
spectrum disorder on the manifestation of
maladaptive behaviour**

**Виктория Максимчук, доктор
психологии, конференциар**

**Кишинёвский Государственный
Педагогический Университет им. Иона
Крянгэ**

ORCID: 0000-0001-7331-9133

**Людмила Бабчиная, специальный
психопедагог, логопед, специалист по
прикладному анализу поведения**

ORCID: 0000-0001-8103-8331

CZU: 376.35:159.922.7.07

DOI: 10.46727/jshs.2021.v49.i3.p48-55

Аннотация

В статье представлено исследование по влиянию системного недоразвития речи у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) на проявление дезадаптивных форм поведения. В результате экспериментального исследования была подтверждена гипотеза: уровень развития

речи и коммуникации выше, а проявление дезадаптивного поведения ниже; низкий уровень развития речи и коммуникации и высокий уровень проявления нежелательных видов поведения. Была разработана программа психологического вмешательства основанная на методах, прикладного анализа поведения. Была подтверждена эффективность разработанной программы.

Ключевые слова: дети с расстройствами аутистического спектра, речь, коммуникативные навыки, дезадаптивное поведение, функции поведения, прикладной анализ поведения.

Rezumat

În articol este prezentată o cercetare empirică privind impactul nede dezvoltării sistemice a limbajului la copiii cu tulburare din spectrul autist (TSA) asupra manifestării diferitor forme de comportament dezadaptiv. În rezultatul cercetării științifice a fost confirmată ipoteza: nivelul dezvoltării limbajului și comunicării este mai înalt în comparație cu nivelul scăzut al comportamentului dezadaptiv și nivelul scăzut al dezvoltării limbajului și comunicării facilitează apariția diferitor forme de comportament dezadaptiv. A fost elaborat un program de intervenție psihologică bazat pe analiza comportamentală aplicată. S-a confirmat eficacitatea programului elaborat.

Cuvinte-cheie: copii cu tulburare din spectrul autist (TSA), limbaj, comunicare,



deprinderi de comunicare, comportament dezadaptiv, funcțiile comportamentului, analiza comportamentală aplicată.

Abstract

The article shows empirical research on the impact of systemic language undevelopment in children with autism spectrum disorder (ASD) on the manifestation of different forms of maladaptive behaviour. As a result of scientific research, the hypothesis was confirmed: the level of language and communication development is higher in connection with the low level of maladaptive behaviour and the low level of language and communication development facilitates the emergence of different forms of maladaptive behaviour. A psychological intervention program based on applied behavioural analysis was developed. The effectiveness of the developed program was confirmed.

Keywords: children with autism spectrum disorder (ASD), language, communication, communication skills, maladaptive behaviour, behavioural functions, applied behavioural analysis.

Актуальность проблемы исследования определяется тем, что в настоящее время дети с расстройствами аутистического спектра (РАС) становятся не только клинической, но, в первую очередь, психолого-педагогической проблемой исследования. Необходимо

отметить, что в специальной литературе недостаточно информации об уровнях системного недоразвития речи детей с РАС, что затрудняет обследование речи этих детей [3, с. 10-11]. Также изучив труды современных авторов, мы сталкиваемся с большим количеством исследований о проявлении нежелательных видов поведения у детей с РАС, что затрудняет проведение абилитации данной категории детей специалистами различных направлений [6]. Наиболее часто делается акцент на развитие отдельных частей речи, но при этом остается актуальной проблема создания детально проработанной последовательной системы психолого-педагогической и логопедической коррекции, направленной на формирование и развитие речевых навыков для снижения уровня появлений дезадаптивных видов поведения. На данный момент, это проблема не до конца исследована.

Проявление нежелательных видов поведения – способ ребенка высказаться, дать понять окружающим, что у него есть желания, отсутствие желания, необходимость получить внимание, сообщить о болезненных состояниях. При отсутствии или недостаточной сформированности коммуникации запускается дезадаптивный вид поведения, который чаще всего приводит



ребенка к желаемому. В исследованиях поведенческих аналитиков, таких как Дж.О. Купер, Т.Э. Хэрон, У.Л. Хьюард подтверждено, что частота проявлений нежелательных видов поведения значительно снижается при научении ребенка функциональной коммуникации, которая позволяет в различных ситуациях применить полученные знания [2, с. 255]. Использование последовательной и структурированной программы обучения функциональной коммуникации дает возможность ребенку не только развить и разнообразить свои коммуникативные навыки, но и в дальнейшем получать более качественную помощь от специалистов и проходить успешную социализацию в следствие снижения уровня проявлений дезадаптивного поведения, мешающего в прошлом успешному обучению и приятному взаимодействию с окружающими [1, с. 69].

Цель исследования: выявить уровень развития речевых и коммуникативных навыков, проявление дезадаптивных видов поведения у детей с РАС и разработать программу психологического вмешательства.

Экспериментальная база: участвовали 12 детей 5,5-6 лет с РАС из коррекционного центра по работе с детьми с РАС «Алегор» г. Кишинев.

Гипотеза исследования – системное недоразвитие речи у детей с РАС увеличивает проявление нежелательных видов поведения; разработка программы по психологическому вмешательству по развитию речевых и коммуникативных навыков уменьшит вероятность проявления дезадаптивного поведения.

Методы исследования: протокол педагогического обследования детей с РАС Хаустова А.В., направленное наблюдение; беседа и анкетирование со специалистами.

Результаты исследования.

Развитие речевых навыков. В результате исследования мы получили следующие данные: уровень развития речевых навыков детей с РАС значительно снижен в сравнении с нормой развития речи детей в соответствии с их хронологическим возрастом. Исходя из полученных данных, у большего числа исследуемых уровень речи только у троих детей приближается к развитию речи 2-х летнего ребенка, у двоих детей уровень развития речи приближен к уровню 1,5 годовалого ребенка, у шести детей данные соответствуют развитию речи 9 месячному нормотипичному ребенку, у одного ребенка, отсутствуют звуки лепета, навыки эхо, частичное понимание речи.

Далее представляем результаты по особенностям развития коммуникативных

навыков. Результаты представим в таблице 1.

Таблица 1.
Развитие коммуникативных
навыков

Д е т и	1 В	2 Д	3 Н	4 Р	5 М	6 Е	7 С	8 В	9 Л	10 Э	11 Д	12 В
100%	50%	30%	10%	80%	20%	14%	20%	10%	10%	60%	80%	10%

В результате исследования мы получили следующие данные: у одного исследуемого ребенка с РАС (2Д) уровень коммуникации выше 30%, у 4-х детей (5М, 7С, 8В, 12В) – выше 17%, 1 ребенок с РАС (6Е) – ниже 15%, у 6 детей (1В, 3Н, 4Р, 9Л, 10Э, 11Д) – ниже 11%.

Исходя из представленных данных уровень коммуникации также значительно ниже нормы. Только 1 ребенок с РАС использует невербальные средства коммуникации и речь, для привлечения внимания, отказа или согласия, комментирование событий. 4 ребенка используют речевую коммуникацию для просьб, согласия, не используют невербальную коммуникацию. 1 ребенок использует речевую (звуковую) коммуникацию для просьб, привлечения

внимания. Остальные 6 детей продемонстрировали минимальное проявление навыков коммуникации с взрослыми и сверстниками.

Для выявления уровня дезадаптивного поведения мы также собрали данные по проявлению уровня дезадаптивных видов поведения. Полученные данные сообщают: у всех детей с РАС наблюдается дезадаптивное поведение: только 1 ребенок (2Д) набрал 25% – самое минимальное количество % по сравнению с другими исследуемыми детьми с РАС. У 5 детей (5М, 6Е, 7С, 8В, 12В) уровень дезадаптивного поведения ниже 50%, у 6-ти детей (1В, 3Н, 4Р, 9Л, 10Э, 11Д) – виды дезадаптивного поведения встречаются различные и частые, выше 50%. В результате мы увидели общий высокий уровень проявлений неприемлемых видов поведения. Необходимо понять какие конкретные виды поведений присутствуют у каждого ребенка с РАС.

Анализ результатов указывает, что только у двоих детей присутствует самоагрессия, у одного ребенка с РАС (6Е) проявляется часто с самоповреждениями. Высокий уровень агрессии был выявлен у 5 детей (3Н, 4Р, 9Л, 10Э, 11Д), у 3 ребенка с РАС (1В, 5М, 12В) – агрессия проявляется только как одно поведение – кусаться или щипаться, у остальных троих – агрессия



проявляется крайне редко и незначительная. Стереотипное поведение наблюдается у всех детей с РАС, у одного ребенка (4Р) – 83%, данное поведение проявляется постоянно, 5 детей с РАС (7С, 8В, 9Л, 11Д, 12В) – 50% и выше – проявляют стереотипное поведение в виде звуковых повторений или ритуальных действий, чаще во время свободной деятельности. Стереотипные виды поведения были выявлены у 6 детей – ниже 50% проявлений. В таком виде дезадаптивного поведения как прерывание деятельности у 11 детей на достаточно высоком уровне, у одного ребенка (7С) прерывание деятельности ниже 50%. Другие формы поведения у троих детей (3Н, 4Р, 9Л) выше 70%, у пятерых детей (1В, 5М, 10Э, 11Д, 12В) уровень выше 50%, у троих детей (2Д, 6Е, 7С) – ниже 50%, у одного ребенка (8В) отсутствуют данные виды поведения.

Исходя из представленных данных, можно увидеть, что уровень дезадаптивного поведения «прерывания деятельности» у всех детей выше, чем уровни в других видах поведения, дети вскакивают из-за стола во время занятий, сбрасывают предметы для занятий, кричат и плачут при малейших требованиях, дурачатся.

Следующий вид дезадаптивного поведения «другие формы поведения» также проявляется достаточно часто и у

большого количества детей, участвовавших в эксперименте, у троих детей (3Н, 4Р, 9Л) данный уровень превышает отметку в 70%, дети с трудом переключаются с одной деятельности на другую, проявляют пассивность на занятиях, ожидают подсказки, не допускают изменений установленного порядка, у еще троих детей в данном разделе дезадаптивного поведения также набрано 50%.

Стереотипное поведение также присутствует у всех детей с РАС, только у одного ребенка (4Р) он выше 80% и характеризуется ритуальностью, однообразной деятельностью, вокализациями и т.д., у 4-х детей (7С, 8В, 9Л, 11Д) также уровень проявления стереотипного поведения выше 50%, присутствует ритуальность, однообразие, интерес к неигровым предметам, но такое поведение не так часто проявляется. У остальных семерых детей проявляются эпизоды стереотипного поведения, но гораздо реже.

Агрессивное поведение присутствует у 9-ти детей, у пяти из них (3Н, 4Р, 9Л, 10Э, 11 Д) проявляется в виде частых укусов, щипаний, ударов, у троих детей (1В, 5М, 12В) агрессия проявляется только в двух формах поведения, у одного ребенка (8В) проявляется только одна форма агрессивного поведения.

Самоагрессия проявляется только у троих детей, 1 ребенок (6Е) проявляет данное поведение очень часто и интенсивно, остальные 2 ребенка (1В и 7С) демонстрируют редкие эпизоды самоагрессии. Из данных таблицы АВС мы можем наблюдать: у каждого поведения есть причина или функция, одно и то же поведение может иметь несколько функций, также у различных форм поведения может быть одна функция.

По каждому из детей, участвующих в эксперименте, были собраны таблицы описания поведения АВС, заполненные родителями и специалистами центра «Алегор», исходя из собранных данных, мы смогли собрать полную картину по выявлению причин каждого из поведений у всех 12 детей. Было обнаружено, что функциями дезадаптивного поведения были: избегание требований – 11; привлечение внимания – 8; доступ к желаемому – 12; самостимуляция – 10.

Мы видим, что функции поведения у детей могут быть различными, но при этом дети могут использовать одну форму проявления неприемлемого поведения. Дети используют определенные виды поведения, чтобы избежать неприятной деятельности или стимула, также этим поведением ребенок может привлекать внимание и требовать какой-либо мотивационный стимул.

При сравнении всех трёх исследуемых характеристик мы подтвердили нашу гипотезу, что уровень развития речи и коммуникации выше, а проявление дезадаптивного поведения ниже; низкий уровень развития речи и коммуникации и высокий уровень проявления нежелательных видов поведения.

На оснований особенностей взаимосвязи развития речи, коммуникации и дезадаптивного поведения у детей с РАС была разработана программа психологического вмешательства. Формирование и развитие коммуникативных навыков осуществлялось в рамках разнообразных повседневных ситуациях, а также структурированных, четко спланированных индивидуальных и подгрупповых занятий в течение 3-х месяцев. Каждой коммуникативной реакции мы обучали индивидуально, подкрепляя правильную реакцию детей эмоционально яркой похвалой, а также их любимым предметом, игрушкой или пищевым поощрением. Форма коммуникативной реакции постепенно усложнялась и генерализировалась, чтобы ребенок в любых условиях и с разными людьми пользовался данной обретенной коммуникативной формой. У всех детей, участвовавших в эксперименте, формировались параллельно несколько

коммуникативных навыков, в следствие выявления нескольких функций поведения [4, с. 82]. Для проведения формирующего эксперимента мы выбрали методы, основанные на прикладном анализе поведения: Протокол обучения навыку «Привлекать внимание», Протокол обучения навыку «Привлекать внимание» для невербальных детей, Протокол обучения навыку «Толерантность к требованиям» для вербальных детей по Хэнли, Протокол обучения навыку «Просить желаемый предмет или деятельность» для вербальных детей, Протокол обучения навыку «Просить желаемый предмет или деятельность» для невербальных детей посредством альтернативной системы коммуникации PECS. Была проведена проверка эффективности разработанной программы. Уровень развития коммуникации и речи у детей с расстройствами аутистического спектра повысился, дети научились просить желаемые предметы и привлекать внимание социально-приемлемым способом, что снизило проявление дезадаптивных форм поведения. Дети из экспериментальной группы приблизились по уровню развития исследуемых навыков к детям из контрольной группы.

При систематическом тренинге и участии всех близких и специалистов в развитии навыков, а также правильной реакции взрослого, если у ребенка

случается эпизод нежелательного поведения, вероятность снижения дезадаптивного поведения и формирования нового адекватного социально-приемлемого поведения максимальна.

Выводы: РАС характеризуются нарушением развития вербальной и невербальной коммуникации, социального взаимодействия, стереотипным поведением; была подтверждена гипотеза, что системное недоразвитие речи у детей часто приводит к проявлением форм дезадаптивного поведения; в формирующем эксперименте мы разработали поведенческую логопсихологическую программу, в котором использовали протоколы обучения просьбам привлечения внимания близких, желаемых предметов, толерантности к ожиданию, толерантности к отказу и развитие навыка соглашаться с выполнением заданий для вербальных и невербальных детей. Данные протоколы подходят для детей, у которых отсутствует понимание речи; была подтверждена эффективность разработанной программы.

Библиография

1. КАЗАРИ, К. Современное состояние поведенческих вмешательств при аутизме и нарушениях развития Аутизм и



нарушения развития. 2016, Т. 14, № 4, с. 68-76.

2. КУПЕР, Д.О., ХЭРОН, Т.Э., ХБЮАРД, У.Л. Прикладной анализ поведения. Пер. с англ. М.: Практика, 2016. 864 с.

3. НИКОЛЬСКАЯ, О.С. Эмоционально-смысловой подход к коррекции расстройств аутистического спектра. Альманах, 2016, № 26, с.10-15.

4. САНДБЕРГБ, М. VB-MAPP. Оценка вех развития вербального поведения и построения индивидуального плана вмешательства. Протокол. Ришон ле-Цион: MEDIAL, 2013. 108 с.

5. ХАРИТОНОВ, А.М. Сказки и легенды о подменышах и некоторые актуальные проблемы современного аутизма. Социальная интеграция и развитие этнокультур в евразийском пространстве, 2019, Т. 2, № 8, с. 255-259.

6.<https://www.appliedbehavioranalysisedu.org/how-is-functional-communication-training-used-in-applied-behavior-analysis/> (vizitat la 02.03.2021).

7.<https://ru.sputnik.md/society/20190507/25792724/Deti-s-autizmom-v-Moldove-zabytye-vlastyu-i-ne-popavshie-v-statistiku.html> (vizitat 15.02.2021).

**Модель формирования
коммуникативных компетенций
учеников средствами игровых ситуаций
на занятиях по английскому языку
The model of formation student'd
communicative skills through game
situation during English language classes**

**Искендер Топчу,
Школа - лицей "Черноморський",
Одесса,
аспирант Государственного
педагогического университета
имени Иона Креанга
г. Кишинев, Молдова
ORCID: 0000-0002-9182-0869**

CZU: 811.111:37.016

DOI: 10.46727/jshs.2021.v49.i3.p55-65

Аннотация

В статье охарактеризовано модель формирования коммуникативных компетенций учеников средствами игровых ситуаций на занятиях по английскому языку. Компетентностный подход к изучению иностранных языков рассматривается как такое средство организации учебно-познавательной деятельности учеников, которое обеспечивает усвоение ими содержания обучения и достижения целей обучения при решении определенных проблемных задач. Коммуникативная компетентность учеников рассматривается нами как сложное личностное образование, которое

представляет собой многокомпонентную структуру. С помощью теоретического анализа психолого-педагогической литературы, самооценок, экспертных оценок, наблюдения за коммуникативной деятельностью учащихся определена структура коммуникативной компетентности, которая сочетает в себе когнитивный, аксиологический, праксеологический и аффективный компоненты.

Ключевые слова: модель, игровые ситуации, коммуникативные компетенции, урок английского языка.

Rezumat

Articolul descrie modelul de formare a competenței de comunicare la elevi prin intermediul situațiilor de joc la lecțiile de limbă engleză. Abordarea centrată pe competențe, aflată la baza studiului limbilor străine, este considerată un mijloc eficient de organizare a activității educaționale și cognitive a elevilor, asigură însușirea conținutului materialului și realizarea obiectivelor de studii în rezolvarea anumitor sarcini problematice. Competența de comunicare a elevilor, care este considerată de noi rezultatul educației personale complexe, este o structură multi-componențială. Cu ajutorul analizei teoretice a literaturii psihologice și pedagogice, autoevaluărilor, evaluărilor experților, observării activității de comunicare a elevilor, este definită structura competenței de

comunicare, ce combină componente cognitive, axiologice, praxiologice și afective.

Cuvinte-cheie: model, situații de joc, abilități de comunicare, lecție de limbă engleză.

Abstract

The article describes the model of formation students' communicative skills through game situations during English language classes. Competency-based approach, at the base of the study of foreign languages, it is considered as an effective mean of organizing the educational and cognitive activity of students, ensures the acquisition of the content of the material and the achievement of the study objectives in solving certain problematic tasks. Students' communication competence, which is considered by us as a complex personal education, is a multi-component structure. With the help of a theoretical analysis of the psychological and pedagogical literature, self-assessments, experts' assessments, observation of students' communication activity, the structure of communicative competence is defined, which combines cognitive, axiological, praxiological and affective components.

Keywords: model, game situations, communicative skills, English language classes.

Актуальность. Современный этап развития систем образования в Украине

характеризуется образовательными инновациями, направленными на сохранение достижений прошлого и одновременно на модернизацию системы образования в соответствии с требованиями времени, новейших достижений науки, культуры и социальной практики. Характерная особенность этого периода развития педагогического образования – поиск новых содержания, форм, методов и средств обучения; развертывание широкой экспериментальной работы, направленной на внедрение образовательных инноваций на основе современной философии образования. Компетентностный подход к изучению иностранных языков рассматривают как такое средство организации учебно-познавательной деятельности учеников, которое обеспечивает усвоение ими содержания обучения и достижения целей обучения при решении определенных проблемных задач. Современная педагогика определяет несколько групп компетенций. В соответствии с решениями Европейского Совета основной компетентностью на занятиях иностранного языка является коммуникативная компетентность, так как она обеспечивает приобретение учащимися умения обсуждать проблемы, доказывать свою позицию, формулировать собственный взгляд, развивать

критическое и креативное мышление и адаптироваться в языковой среде.

Компетентностный подход в системе образования – предмет научного исследования И. Драча, И. Бабина, П. Бачинского, Н. Бирик, Г. Гавришак, И. Пуговица, Н. Дворникова, Я. Кодлюк, А. Овчарук, Л. Пильгун, В. Пометун, И. Родыгина, К. Савченко, А. Садовник, Л. Сень, С. Сысоевой, А. Сытник, Т. Смагин, Г. Терещук, С. Трубачева, Н. Фоменко и др.

На адаптативно-реформированные возможности компетентностного подхода акцентируют внимание такие ученые, как А. Вербицкий, Б. Ельконин, Е. Зер, М. Никандров, Г. Селевко, А. Хуторской.

Цель. Целью исследования является охарактеризовать модель формирования коммуникативных компетенций учеников средствами игровых ситуаций на занятиях по английскому языку.

Результаты. Компетентностный подход в педагогическом образовании основывается на междисциплинарных, интегрированных требованиях к результату образовательного процесса. Именно необходимость помочь ученикам научиться правильно решать те или иные проблемы в определенных ситуациях (учебных, жизненных, профессиональных) побуждала к применению компетентностного подхода в

образовательном пространстве.

Сейчас есть первые очевидные результаты применения компетентностного подхода в отечественном образовании: один из положительных результатов – отечественная система образования начинает обеспечивать качество, соответствующее представлениям «заказчика», изменяются образовательные стандарты как своеобразные формализаторы социальных норм и потребностей, образование соответствует требованиям социоморфности, национальным традициям, социально-экономической развитию, национально-этнического архетипа менталитета населения.

В последнее время в отечественной педагогической периодике широко освещается содержание базовых (используется также термин *ключевых* как синонимический) компетенций, присущих образовательным системам стран Западной Европы и США, с одной стороны, и отечественной системе образования как по уровневой градацией (среднее, высшее), так и по предметной специфике системы высшего образования.

Коммуникативная компетентность учеников рассматривается нами как сложное личностное образование, которое представляет собой многокомпонентную структуру. Нами, с помощью

теоретического анализа психолого-педагогической литературы, самооценок, экспертных оценок, наблюдение за коммуникативной деятельностью учащихся, определена ее структура, которая сочетает в себе когнитивный, аксиологический, праксеологический и аффективное компоненты.

Рассмотрим возможность применения коммуникативно ориентированного обучения в условиях реализации принципа доступности обучения учеников иностранному языку.

Принимая во внимание цели обучения иностранному языку, ведущим принципом следует назвать принцип коммуникативной направленности в обучении этой дисциплине. Это означает, что обучение ему должно строиться на вовлечении учеников в устную (аудирование, говорение) и письменную (чтение и письмо) коммуникацию, то есть общение на изучаемом языке.

Этот принцип практически определяет все составляющие учебно-воспитательного процесса по иностранному языку, и не случайно говорят о коммуникативно-ориентированном обучении и даже о коммуникативном методе (в смысле – направлении) обучения [159].

Действительно, рассмотрение языка как явления социального (он обеспечивает общение людей) выдвигает

на первый план обучение для коммуникативной цели – научиться на нем общаться с помощью как звукового (устная форма общения), так и графического кода (письменная форма общения), выделяя в первую очередь чтение.

Принцип коммуникативной направленности определяет и содержание обучения – отбор и организацию лингвистического материала, конкретизацию сфер и ситуаций общения: какие коммуникативные умения необходимы, чтобы вступить в общение, осуществлять его в устной и письменной формах, и с помощью каких средств можно обеспечивать овладение коммуникативной функцией языка. Принцип коммуникативной направленности ставит нас перед необходимостью соответствующей организации обучения, использования различных организационных форм для осуществления общения, включая разнообразные игры, в том числе ролевые. Этот принцип требует соблюдения условий, благоприятствующих общению, и создания специальных учебных заданий.

В настоящее время наука располагает определенными сведениями о механизмах речи, о том, как происходит понимание речи при устном общении, каким образом осуществляется

«порождение» устного речевого высказывания, как и какие «механизмы» работают при выражении мысли на письме. Установлено, что для каждого вида речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) характерен свой «набор» действий и даже свое лексикограмматическое оформление. Это позволило сформулировать принцип дифференцированного подхода в обучении иностранному языку.

Таким образом, медиакommunikационные технологии позволяют осуществить принципиально новый подход к обучению и воспитанию учеников, который заключается в том, что он базируется на широком общении, стирании границ между отдельными социумами; предусматривает широкое использование реальных исследовательских методов (научная или творческая лаборатории).

На первом блоке (процессуальном) реализации предложенной модели выявлялась специфика дисциплины «Английский язык» в условиях использования инфокommunikационных технологий.

Было установлено, что благодаря внедрению в учебный процесс

инфокоммуникационных технологий становится возможным реально создать и реализовать естественную языковую среду с организацией живого общения и такой деятельности учеников в компьютерных сетях.

Параллельно проводились работы по натуральному моделированию для уточнения специфических методических функций инфокоммуникационных технологий применительно к обучению английскому языку.

На втором блоке (результативном) разработанной модели по итогам педагогического эксперимента, было предложено использовать учениками презентации индивидуализированного речевого продукта, который может быть представлен в различных формах: полилог, диалог, сценарий, электронное письмо, интервью, репортаж, телеконференции и др.

В основу модели положены две категории принципов. Первый из них – это принцип дидактической культуросообразности, согласно которому при отборе учебного материала необходимо определять его ценностную значимость и целесообразность использования в плане социокультурного

обогащения мировидения учеников; учитывать интересы и волнующие учеников современные проблемы в качестве стимула к межкультурному общению. Второй принцип – доминирования проблемных культуроведческих заданий: проблемная подача языкового материала развивает поликультурную коммуникативную компетенцию учеников, поскольку побуждает их к размышлению, систематизации полученной информации, способствует самостоятельному овладению стратегиями культуроведческого поиска и способами интерпретации культуры изучаемого языка.

Планируя применения интерактивных технологий, преподаватель имеет возможность ознакомиться с принципами интерактивного обучения. Следуя принципу активности, преподаватель обеспечивает активное участие всех учеников в процессе общения. Сущность принципа открытого обратной связи заключается в привлечении всех членов группы обмениваться мыслями, соглашаться с идеями других или отрицать их. Характерные черты этого принципа:

прозрачность, доступность, готовность оперативно реагировать.

Принцип экспериментирования предполагает активный поиск новых идей и путей решения поставленных задач. Экспериментирование – один из видов познавательной деятельности человека и особой формой поисковой деятельности, в которой наиболее ярко выражены процессы целеустремленности, процессы возникновения и развития новых мотивов личности, лежащие в основе самодвижения, саморазвития. Характерные черты этого принципа: прозрачность, доступность, готовность оперативно реагировать.

Принцип равенства позиций означает, что учитель не стремится навязать ученикам своего мнения, а действует вместе с ними. В свою очередь, каждый ученик имеет возможность побывать в роли организатора, лидера.

Принцип эмоциональности предусматривает формирование у учеников интереса к знаниям. Он направлен на развитие внутренних мотивов учения на основе сотворчества и сотрудничества учителя и учеников, формирование эмоционального, а значит, заинтересованного отношения к процессу

и способов получения знаний, формирования у учеников умения владеть своими настроениями, контролировать свои эмоции.

Представленную модель следует рассматривать в единстве всех ее элементов. Реализация на практике модели приводит к достаточно глубоким и устойчивым изменениям в структуре личности ученика, в связи с чем управление, коррекция и диагностирование должны осуществляться систематически в течение всего учебного процесса.

Обоснуем выбор выделенных компонентов, критериев и показателей сформированности коммуникативной компетентности учащихся общеобразовательных школ при изучении английского языка.

Ценностно-мотивационный компонент. Ценности, смыслы и мотивация образуют один из фундаментальных базовых содержательных компонентов сформированности коммуникативной компетентности учащихся общеобразовательных школ при изучении английского языка.

Мотивы — конкретные причины, побуждения, заставляющие личность действовать, совершать коммуникацию. В основе ценностно-мотивационного компонента в рамках исследования лежит устойчивый интерес к коммуникативной деятельности, необходимость использовать приобретенные во время обучения знания, умения и навыки, мотивация достижения успеха в изучении английского языка, потребность в коммуникации.

Ценностно-мотивационный компонент характеризуется устойчивой потребностью в общении, соответствующим интересом к коммуникативного процесса, стремлением учащихся по собственному желанию участвовать в коммуникативной деятельности, наличием ценностных жизненных принципов и ориентиров в сфере общения, поэтому критерием проявления данного компонента мы называем ценностно-мотивационный, а показателями его сформированности считаем направленность мотивации на удовлетворение потребности в общении, устойчивый интерес к коммуникативной деятельности, оценку результатов собственного и чужого общения, наличие

соответствующих ценностных принципов в процессе коммуникации.

Когнитивно-содержательный компонент обусловлен необходимостью вооружения учащихся системой знаний, которые необходимы для выполнения заданий по английскому языку, при этом обеспечить развитие умственных качеств, операций и процессов, видов и форм мышления в соответствии со спецификой задач.

К профессиональных знаний отнесено комплекс научных знаний о языке и речи в коммуникативном, функциональном, психолингвистических, прагматическом аспектах, умение оперировать лингвистическими знаниями в способности к языковой рефлексии, языковые знания (лексические, грамматические, фонетические и орфографические) и соответствующие навыки, знания по адекватному и уместного пользования языком в конкретных ситуациях (выражать свои мысли, желания, намерения, просьба т.п.), используя для этого как языковые, так и внеязыковые (мимика, жесты, движения) и интонационные средства выразительности речи, лингвистические знания (знание практической и теоретической грамматики

и фонетики, языкознания, стилистики, когнитивной лингвистики, дискурс-анализа и др.), а также знания о социокультурных и страноведческих особенностях родной страны и страны изучаемых языка и литературы (английский, немецкий, или украинский, русский языки), знания научной терминологии, мировой истории и культуры, страноведческие знания, знание различных стилистических приемов, используемых для создания литературных.

Когнитивно-содержательный компонент отвечает за способность осмысливать процесс общения, знания норм и правил общения с окружающими, умение прогнозировать возможные пути развития коммуникативной ситуации, умение воспринимать обратную реакцию собеседника, контролировать эффективность общения на основе установления обратной связи, способность к рефлексии, самопознания, умение ориентироваться в целях и ситуациях общения, в личности собеседника, оперирование приобретенным фондом знаний и умений. Учитывая вышесказанное, критерий проявления когнитивно-содержательного компонента мы определяем как познавательный.

Показателями познавательного критерия выступают знания, умения и навыки общения, представления и убеждения личности по коммуникативной деятельности человека вообще.

Рефлексивно-эмоциональный компонент. Рефлексия осуществляется через аналитическую деятельность, превращающая субъективно приобретенный опыт (отдельные факты, явления, наблюдения, ощущения, действия) в личностно присвоенные знания. В процессе рефлексии происходит осмысление не только собственного опыта, но и опыта других педагогов, обобщенного опыта педагогической науки и практики. Имеет значение не сам опыт профессиональной деятельности, а выводы, новые знания, убеждения и осознания, вытекающих из опыта.

Сущность коммуникативной компетентности учащихся предполагает отказ от прямого копирования как чужого, так и собственного устойчивого опыта, норм, образцов, свободу от стереотипов, указаний и наставлений. Бесконечное разнообразие коммуникативных ситуаций, неадекватность педагогических задач типичным приемам педагогической деятельности объективно стимулируют

учащихся к приобретению опыта в трех областях:

- поиск и нахождение новых способов, методов обучения английскому языку;

- в педагогическом общении в коммуникативной творчестве (поиск и нахождение новых коммуникативных задач, новых средств мобилизации межличностного общения и взаимодействия между учениками, создание новых форм общения в групповой, фронтальной и индивидуальной работе с учащимися);

- в сфере собственной коммуникативной компетентности (поиск путей самореализации и самосовершенствования на основе самосознания собственной творческой индивидуальности, определение индивидуальных путей саморазвития).

Рефлексивно-эмоциональный компонент отвечает за эмоционально-волевою сферу личности, выражает степень эмоционального отношения к ровесникам, окружающим людей, умение эмпатировать, чувствовать чужую боль и радость, умение ставить себя на место другого, видеть себя его глазами, умение владеть своим эмоционально-чувственным

состоянием. Поэтому критерием проявления данного компонента мы называем эмоционально-волевою, а показателями его сформированности считаем уровень развития эмпатических способностей личности, поведение личности, ее конкретные поступки с учетом мотивов, которыми она руководствуется при выборе собственных действий, настойчивость, выдержка, решительность, самостоятельность, удовлетворенность от процесса общения, уважение к мнению партнера, чувство успеха, собственной значимости.

Контрольно-диагностический компонент характеризует результат процесса формирования коммуникативной компетентности учащихся. За критерий принимается психолого-педагогическая готовность учащихся к позитивной коммуникации. Структура данного компонента к позитивному общению объединяет в себе четыре составляющих, которые могут быть представлены в виде показателей, имеющих количественное выражение, а также различные уровни, подразумевающие комплексную диагностику.

Контрольно-диагностический компонент позволяет осуществлять как комплексный, так и

поэлементный контроль за процессом формирования коммуникативной компетентности, что дает возможность коррекции и упорядочения процесса. Контрольно-диагностический компонент характеризуется наличием опыта коммуникативной деятельности, умением и желанием заботиться об окружающих, проявлением заботы об окружающих, инициативой в оказании помощи, творческого подхода к решению коммуникативных задач.

Выводы и перспективы. Как сложное личностное образование, коммуникативная компетентность проявляется по-разному на разных возрастных этапах становления личности. Наиболее сензитивным периодом ее формирования является подростковый возраст. Таким образом, исследования научных источников позволило сделать вывод, что проблема общения беспокоила ученых давно и в настоящее время не утратила своей актуальности. Но, в то же время, нет единого толкования содержания, сущности структуры и уровней проявления исследуемого нами явления.

Список использованной литературы

1. КОНЫШЕВА, А.В. Английский язык. Современные методы обучения: учебное пособие/А.В. Коньшева. – Минск: Петра Системс, 2007. – 298 с.
2. ПОЛОНСКАЯ, Т.К. Реализация компетентного подхода в обучении иностранным языкам учащихся профильной школы/Т.К. Полонская//Педагогика и психология, 2014 – № 3. – С. 76-80.
3. САВЧЕНКО, К.Ю. Методика формирования профессиональной компетентности будущих учителей филологических специальностей средствами моделирования педагогических ситуаций/К.Ю. Савченко//Вестник Николаевского государственного университета имени В.А. Сухомлинского: сборник научных трудов. – Выпуск 1.41 (93). – Т. 2. – Николаев : МНУ имени В.А. Сухомлинского, 2013. – Т. 2. – С. 125-128.
4. СОЛОВОВА, Е.В. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций/Е.В. Соловова – М.: Просвещение, 2005. – 239 с.
5. ЩУКИН, А.Н. Обучение иностранным языкам: учебное пособие для преподавателей и студентов/А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2006. – 470 с.

**Influența limbii materne în predarea
pronunției în limba engleză**

**The Influence of the Mother Tongue in
Teaching English Pronunciation**

**Larisa Usatîi, lector universitar, doctor în
științe ale educației,
Catedra de Filologie Engleză,
Facultatea de Limbi și Literaturi
Străine,
UPS „Ion Creangă”, Chișinău
ORCID: 0000-0001-6083-0311**

CZU: 811.111:37.016

DOI: 10.46727/jshs.2021.v49.i3.p66-74

Rezumat

Articolul prezent tratează o problemă referitoare la influența limbii materne în predarea pronunției în limba engleză. Importanța și necesitatea utilizării limbii materne în învățarea limbii engleze sunt relevante. Cunoștințele, priceperile și deprinderile formate în limba maternă influențează asupra celor din limba străină; în consecință, ele relaționează, supunându-se unor legități concrete. Această interdependență poate atât să contribuie la învățarea limbii engleze, cât și să constituie un impediment în acest proces. Formarea deprinderilor de pronunțare corectă depinde de adaptarea sistemului fonologic al limbii materne la cel al limbii-țintă.

Cuvinte-cheie: interferență,
transpoziție, limba maternă, limba străină,

interdependență, deprinderi, cunoștințe,
pronunțare.

Abstract

The present article treats a problem regarding the influence of the mother tongue in teaching English pronunciation. The importance and necessity of using the mother tongue in learning English are relevant. The obtained knowledge, skills and abilities in the mother tongue influence those from the foreign language, as a result they are in an interdependence, that observe concrete laws. This interdependence can both contribute to learning English, and hinder it. The formation of correct pronunciation skills depends on the the adjustment of the mother tongue phonological system to that of the target language.

Keywords: interference, transposition, mother tongue, foreign language, interdependence, skills, knowledge, pronunciation.

În predarea-învățarea limbii engleze, există mai multe aspecte și probleme de rezolvat, una dintre acestea fiind influența exercitată de limba maternă (română) asupra educabilului. Limba maternă este o limbă de socializare, dobândită în afara situației formale de învățământ. Limba maternă este bine însușită și studenții acordă o atenție susținută conținutului ei, fără să se gândească la formele de exprimare, în timp ce la învățarea limbii engleze este necesar un efort intelectual mare, pentru a evita influența



limbii materne asupra limbii engleze. Iată de ce este necesar a consolida *deprinderile de percepere, înțelegere și reproducere a materialului* de limbă străină. Importanța și necesitatea utilizării limbii materne în învățarea limbii engleze, consideră O. Ziuzenkova [12], n-au dispărut niciodată. Cu toate acestea, opiniile savanților referitoare la eficacitatea limbii materne, în acest context, sunt diferite. Unii cercetători văd secretul succesului la învățarea limbii engleze în excluderea limbii materne în totalitate sau parțial din procesul de studii (adeptii metodei directe), alții insistă asupra necesității analizei comparate a sistemului limbii străine și a celui al limbii materne (adeptii metodei traducerii).

L. Scerba consideră relevantă analiza comparativ-contrastivă a limbii engleze și a limbii materne, în învățarea limbii-țintă. Practica a dovedit că „este posibil să excludem limba maternă din procesul de studiu, însă să nu putem exclude limba maternă din conștiința educabilului” [15, p. 287].

Cunoștințele, aptitudinile și deprinderile obținute de către studenți la limba maternă influențează cert asupra celor din limba engleză, iar în consecință, „*limba maternă și limba engleză sunt într-o interdependență complexă*” [12, p. 287]. Această interdependență se supune unor legități concrete, ea – *interdependența* –

poate atât să contribuie la învățarea limbii engleze, cât și să împiedice.

Avantajul folosirii limbii materne la învățarea limbii engleze constă în determinarea posibilităților de *transfer* al cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor din limba maternă în limba studiată și în elucidarea momentelor care creează condiții favorabile pentru *interferență*. Acest lucru este posibil în baza analizei comparative a limbii engleze și a celei materne.

Transferul (transpoziția) unei deprinderi din limba maternă în limba-țintă este conștient sau inconștient.

În situația când cunoștințele și deprinderile din limba maternă sunt transferate în limba de studiu, afirmă R. Lado [2], apare *facilitarea* de învățare. Când deprinderea transferată nu este permisă în limba-țintă, apare *interferența* și studentul își asumă o dificultate de învățare suplimentară. Dacă există aptitudinea de a folosi unitățile și modelele de exprimare într-o limbă nouă – limba engleză –, care sunt asemănătoare cu cele din limba maternă a studentului, atunci în funcție de gradul de asemănare funcțională va apărea o facilitare. Dacă în procesul de învățare a limbii engleze modul de exprimare, conținutul și asocierile în limba engleză sunt identice cu cele din limba maternă, va exista un *maximum de facilitare*. Interferența este condiționată și de faptul că domeniul de experiență de care este nevoie la învățarea limbii engleze este atât de asemănător cu cel



din limba maternă, încât vor fi folosite deprinderile de limbă maternă și, astfel, se va încetini formarea noilor deprinderi și aptitudini pentru modelele limbii engleze [13].

Transferul apare chiar și atunci când studentul încearcă în mod deliberat să-l evite. Puterea obișnuinței din limba maternă îi influențează atât auzul, cât și vorbirea. El nu aude completamente sistemul fonetic al limbii engleze, ci filtrează ceea ce percepe auditiv cu ajutorul sistemului fonetic al limbii materne.

În opinia academicianului L. Scerba, principiul corelării limba maternă – limba engleză este unul fundamental la formarea competenței fonologice și este numit *principiul pornirii*. Or, însușirea limbii engleze începe de la limba maternă și anume aceasta din urmă contribuie la prevenirea greșelilor în pronunțarea și utilizarea unităților segmentale și suprasegmentale din limba engleză. Savantul menționează că „studenții trebuie să învețe tot ce este nou și greu în limba engleză, comparând fenomenele cu corespondentele lor din limba maternă; dificultățile mari de pronunțare nu apar în procesul însușirii sunetelor care nu au corespondente în limba maternă, ci tocmai în cazul sunetelor limbii engleze care au echivalente în limba maternă” [14, p. 83].

Cercetătorul V. Artiimov menționează necesitatea de a îmbina corect regulile și activitățile de comunicare din

limba străină cu cele din limba maternă [5]. Fenomenele caracteristice limbii engleze nu trebuie însușite pe de rost, inconștient, ci conștient, comparându-le cu fenomenele din limba maternă.

L. Zinder, în baza studiilor lui L. Scerba, consideră că limba maternă a educabilului contribuie la învățarea limbii străine, oricât de mult am dori s-o excludem: „iată de ce, susține el, trebuie s-o transformăm din dușman în prieten și ajutor” [11, p. 94].

În limba maternă, totul este simplu și clar și nimic nu trezește nedumeriri, limba străină învățată în plan comparativ cu cea maternă creează posibilități de a determina diverse căi de exprimare în limba maternă, de a descoperi diferite nuanțe, neobservate anterior.

Învățarea limbii engleze poate fi „definită prin prisma testelor de limbă”, susține R. Lado [2, p. 186]. Unitățile din limba engleză care sunt asemănătoare cu cele din limba maternă sunt ușor recunoscute de către studenți. Momentul critic, la învățarea limbii engleze, se referă la unitățile care nu pot fi transferate din limba maternă, deoarece ele nu există în limba maternă sau sunt foarte diferite. Dacă aceste unități dificile au fost însușite, înseamnă că studentul a învățat limba engleză, lucru constatat prin aplicarea testelor de verificare a însușirii unităților segmentale și suprasegmentale ale limbii engleze, care se deosebesc de cele din limba



română. De exemplu: monoftongii posteriori de lungă durată, care lipsesc în limba română [u:, o:, a:]; accentul, intonația, tonurile, ritmul etc. din limba engleză se deosebesc de cele din limba maternă.

Limba străină este folosită în plan social; engleza, fiind privilegiată în viața publică, este o limbă de mediere a cunoașterii. Limba engleză, predată și învățată ca atare, este o limbă de comunicare în viața cotidiană, folosită în interacțiunea dintre persoane sau dintre persoane și instituții.

În condițiile societății contemporane și ale modernizării sistemului de învățământ, au prioritate nu informațiile, ci competențele care vor fi formate. Atunci când se predă o limbă străină, nematernă, este necesar ca profesorul să vegheze permanent la buna însușire a pronunției, deoarece numai astfel se pot atinge progresul și acuratețea în pronunțare. Însușirea pronunției nu se realizează separat de învățarea limbii în întregime.

Limba este un instrument de comunicare și de interacțiune socială. Învățarea limbii într-un mediu bilingv le oferă posibilitate studenților să-și diversifice tipurile de discurs, să-și îmbogățească experiența și să-și consolideze competența lingvistică. Acest lucru îi obligă să utilizeze toate resursele, competențele și aptitudinile, pentru a fi personalități interculturale. Studenții trebuie obișnuiți să-și dezvolte

abilitățile de scriere și citire în ambele limbi: maternă și străină, accentul fiind pus pe dezvoltarea competențelor comunicative.

R. Lado [2, p. 87] susține că pentru pronunție corectă este nevoie de „*trei niveluri de acuratețe*, și anume: acuratețe în scop *comunicațional*; acuratețe în *predare*, oferită de profesorul de limbă, și acuratețe în *folosirea celei de a doua limbi ca limbă națională*, performanța lingvistică”. În predarea limbii engleze, este bine să se țină cont de specificul limbii. O parte din problemele care apar la învățarea limbii engleze se rezolvă ușor în perioada orală, care are rolul de a asigura formarea deprinderilor de pronunțare corectă, mai ales la adaptarea sistemului fonologic al limbii-țintă. În astfel de cazuri, se cere a fi respectat următorul traseu: *conștientizarea fenomenului – înțelegerea lui – exersarea conștientă – exersarea în comunicare*.

Înlocuirea unui sistem de sunete cu un alt sistem reduce inteligibilitatea informației transmise. Când o persoană folosește sistemul fonetic al limbii materne în limba-țintă, auditoriul va avea reacții la accentul său; aceste reacții depind de persoana care ascultă, de felul cum folosește ea limba în comunicare.

O percepție auditivă imperfectă a sistemului fonetic duce la o memorare mai puțin temeinică a mesajelor. Îmbunătățirea pronunției, în cadrul percepției auditive, va

duce la o memorare mai bună și la o comunicare corectă.

Noțiunea de „interferență” a limbii materne, la însușirea limbii străine, a fost considerată ca o primă sursă de comitere a greșelilor. În locul ei, a apărut conceptul de „transfer lingvistic” al caracteristicilor limbii materne în limba studiată, care poate fi atât pozitiv (în cazul caracteristicilor fonologice asemănătoare), cât și negativ (în cazul când aceste caracteristici lipsesc în limba maternă).

Dacă limba maternă stimulează învățarea limbii engleze, dacă activitatea de comunicare se realizează mai productiv în baza limbii materne, o astfel de influență a limbii materne se numește *transpoziție*, sau *transfer*. Dacă studentul transferă programul de comunicare care a fost însușit în limba maternă în limba engleză astfel încât norma limbii engleze nu este respectată, o astfel de influență a limbii materne încetinește învățarea limbii engleze. Acest fenomen se numește *interferență*. În acest caz, nu se atestă asemănări între limba maternă și cea străină. Esența interferenței presupune că cel care învață limba străină nu identifică, în realitate, similitudinile dintre limba maternă și limba străină [12, p. 287].

Cei care învață limbi străine caută în mod conștient asemănări, puncte de referință între limbi, cu scopul de a facilita procesul de învățare, susține O. Nagy-Szilvester [8, p. 739]. La începutul procesului de achiziție, cunoștințele din domeniul limbii engleze sunt

minime, de aceea studenții recurg la limba maternă, care este un punct de referință și constituie mecanismul de bază al transferului lingvistic. Transferul lingvistic prezintă influența cunoașterii anterioare de limbă cu privire la achiziționarea unei alte limbi.

Transferul conștient sau inconștient constă în preluarea elementelor, structurilor și caracteristicilor limbii-sursă în limba-țintă. Majoritatea studiilor referitoare la transferul lingvistic s-au concentrat, în opinia savanților De. Angelis și L. Selinker [5], în special asupra influenței limbii materne asupra limbii străine.

Nu trebuie neglijată nici importanța distincției între transferul pozitiv și cel negativ [7]. Transferul pozitiv ajută studentul la achiziționarea unei limbi noi, însă s-a constatat că acesta are loc în cazul a două limbi asemănătoare. Termenul *interferență*, de regulă, coincide cu termenul *transferul negativ, defectuos al elementelor lingvistice*, care este un fenomen eronat și afectează negativ performanța celor care învață limba engleză.

„Teoria transferului este strâns legată de analiza contrastivă”, susține E. Macaro [7, p. 77], care se concentrează asupra comparației sistemice a limbilor, vizând identificarea dificultăților pentru studenți. În opinia acestui savant [Idem p. 78], „conștientizarea lingvistică” este o noțiune legată de transferul lingvistic, centrată pe ideea de înțelegere a modului în care

funcționează limba, subliniind diferențele și asemănările dintre limba maternă și limba engleză.

Transferul lingvistic negativ, sau *interferența lingvistică*, este deseori abordat în studiile lui E. Macaro et al. [Idem, p. 67], împreună cu *teoria „fosilizării lingvistice”*, a transformării lingvistice. Acest fenomen se referă la formele lingvistice deviate. La această etapă, limba studenților este la un nivel intermediar, incomplet, ușor influențat.

Lecțiile de limbă engleză cu studenții care au diferite niveluri de competențe și cunoștințe în limba engleză oferă numeroase exemple de transfer lingvistic. Elementele de transfer lingvistic negativ sunt comune la nivelurile începător și mediu. Studenții cu cunoștințe de limbă română începători care studiază limba engleză întâmpină dificultăți privind pronunția [8], întrucât limba maternă are un sistem fonologic destul de clar, semnalat prin alfabetul său, în timp ce limba engleză nu marchează fiecare sunet specific cu litere strict corespunzătoare. De exemplu, o eroare fonologică o constituie pronunțarea monoftongilor posteriori de lungă durată.

S. Gass, L. Selinker, de asemenea, abordează noțiunile de „transfer lingvistic al limbii materne” și cea de „interferență” și specificul lor [6].

Transferul negativ, sau *interferența*, are loc la toate nivelurile, însă interferența fonetică (fonologică) este cea mai pronunțată. L. Zilberman [10] constată că în procesul de

învățare a limbii engleze este posibilă interferența fonetică, drept urmare a existenței vocalelor lungi și scurte, care în unele limbi au importanță fonematică, iar în altele, nu au. Acest fapt condiționează o pronunțare incorectă și o comprehensiune proastă. Folosirea improprie a anumitor structuri morfologice constituie cazuri de transfer lingvistic. Studentul transferă în mod conștient structuri din a doua sau a treia limbă în cea engleză, folosind structurile limbii-sursă ca modele pentru produsul de limbă engleză. Cazurile de interferență gramaticală includ, în general, erori privind ordinea cuvintelor, timpurile verbale, gradele de comparație ale adjectivelor, structura propozițiilor și altele.

Propoziția engleză care necesită un subiect, fie chiar unul formal, este un alt caz de transfer negativ – interferență [8, p. 743]. De exemplu: în limba română – *Plouă*, în limba engleză – *It is raining*.

Utilizarea corectă a prepozițiilor în limba engleză cauzează dificultăți pentru studenți, deoarece ei recurg la limba maternă ori la o altă limbă învățată anterior, care uneori are rolul de facilitare, iar altele studenții sunt induși în eroare de aceasta. De exemplu: *a cânta la pian* – în română, *to play the piano* – în engleză (în limba engleză, lipsește prepoziția); *a fi acasă* – în română, *to be at home* – în engleză (în acest caz, prepoziția lipsește în limba română).

Interferențele lexicale apar atunci când studenții vor să compenseze lapsusurile din vocabular, împrumutând morfeme ori cuvinte din alte limbi, pentru a se exprima. De exemplu: *He bit his language* în loc de *He bit his tongue* (a mușcat limbajul său, în loc de *și-a mușcat limba*). Polisemia cuvintelor, expresiile idiomatic, în limba engleză, de asemenea, generează erori lexicale.

Capacitatea scăzută de a imita corect noile sunete din limba engleză este scăzută, deoarece studenții le aud prin prisma deprinderilor de pronunțare ale limbii lor materne, care s-au imprimat adânc în obișnuință. Deci, în opinia savantei A. Tătaru [3, p. 176], „interferențele din limba maternă și interpretarea greșită a grafiei cuvintelor noi sunt dificultăți foarte importante”, de aceea, cunoașterea contrastivă a sistemului de pronunțare al limbii engleze, față de cel al limbii materne, îl poate ajuta în mod substanțial pe adult să evite substituirile spontane sau chiar voite de sunete. Asemănările nu reduc, ci adesea înmulțesc dificultățile în ceea ce privește însușirea corectă a pronunțării structurilor lingvistice de către străini. De aceea, cunoașterea lor este tot atât de importantă, ca și cunoașterea deosebirilor [Idem p. 171].

Fluxul pronunțării în limba engleză este adesea atât de continuu, încât, frecvent, afectează distingerea cuvintelor în context. Această trăsătură, foarte importantă, a deprinderilor de pronunțare în limba engleză

este susținută mult și de durata scăzută a silabelor neaccentuate față de cele accentuate. Vocalele lungi și scurte dau acestei impresii acustice de fluiditate o notă specifică, imprimând ritmului pronunțării armonia necesară. Accentele sintactice joacă un rol important în trăsăturile enumerate, ca și faptul că limba engleză, deși germanică de origine, având tendința accentuării cuvintelor pe prima silabă, cuprinde multe cuvinte de origine romanică, cu accentele și pe alte silabe.

Avantajul analizei contrastive a limbii materne și a celei engleze rezidă în faptul că aruncă lumină egală asupra fiecărui sistem în parte. Cercetările elementelor suprasegmentale – accentul, intonația, ritmul – relevă faptul că ele constituie o parte importantă a competenței fonologice, relevă caracteristicile proprii ale limbii materne și ale limbii engleze. Cercetarea contrastivă are două trepte: prezentarea paralelă comparativă a sistemelor fonologice față de cele grafemice ale limbilor date, urmată de analiza contrastivă propriu-zisă a sistemelor lor de pronunțare. Analiza contrastivă, în opinia cercetătoarei A. Tătaru, determină și descrie problemele pe care vorbitorul unei limbi le vor întâmpina la învățarea altei limbi; astfel, autoarea prezice și explică greșelile pe care studentul le va comite din cauza interferenței limbii materne în procesul de învățare a limbii engleze. Rezultatele acestei analize



îmbogățesc atât teoria, cât și practica limbii străine [3].

Cunoștințele despre diferențele și asemănările dintre limba maternă și limba engleză sunt necesare atât pentru elevi, cât și pentru studenți, dar la un nivel diferit. A. Chirdeachin [1] susține că influența limbii materne este cauza principală a greșelilor în procesul însușirii celei străine, iar în unele cazuri, intervine și impactul altei limbi străine, învățată anterior ori concomitent cu limba engleză. Dificultățile de pronunțare în limba engleză nu pot fi lichidate altfel decât studiind minuțios fonetica segmentală și suprasegmentală în limba engleză. Comparația lingvistică este fundamentală și într-adevăr inevitabilă, dacă vrem să progresăm, iar comparația a două sisteme fonetice – al limbii materne și al limbii engleze – dă rezultate de un mare folos practic.

În concluzie, se poate spune că relația dintre limba maternă și limba străină, în procesul de studii, are trei aspecte: interferența, transferul pozitiv și folosirea limbii materne ca sursă ajutătoare la învățarea limbii engleze. Necesitatea aprecierii interferenței în procesul de învățare a limbii engleze la diferite niveluri este foarte importantă. Ea apare la diferite niveluri din cauza multilingvismului.

Bibliografie

1. CHIRDEACHIN, Al. Fonetica limbii engleze. Chișinău: ULIM, 2014.

2. LADO, R. Predarea limbilor. O abordare științifică. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1976.
3. TĂTARU, A. Limba română. Specificul pronunțării în contrast cu germana și engleza. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 1997.
4. VERDEȘ, M.-R. Formarea competențelor de comunicare în limba engleză la studenții în drept. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2018.
5. DE ANGELISS, G, SELINKER, L. Interlanguage Transfer and Completing Linguistic Systems in the Multilingual Mind. În: Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives, edited by Jasone Cenoz Britta Hufeisen, Ulrike Jessner. Cleventon: Multicultural Matters, 2001, pp. 42-58.
6. GASS, S., SELINKER, L. Second Language Acquisition: An Introductory Course. Taylor & Francis, 1994.
7. MACARO, E., VANDERPLANK, R., MURPHY, V.A. A Compendium of Key Concepts in Second Language Acquisition. In: The Continuum Companion to Second Language Acquisition, edited by Ernesto Macaro. London: Continuum, 2010, pp. 26-106.
8. NAGY-SZILVESTER, O. Linguistic Transfer in Foreign Language Acquisition. Discourse as a Form of



- Multiculturalism in Literature and Communication. Section of Language and Discourse. Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureș, 2015, pp. 739-748.
9. PRIGORSCHI, C., Vasilache C., Didactique du français langue étrangère. Chișinău: Editura Poligrafică Tipografia Centrală, 2006.
 10. ЗИЛЬБЕРМЕН, Л.И. Интерференция языков и методика преподавания иностранного языка на основе родного. В кн.: Преподавание иностранных языков и его лингвистические основы. Москва: Наука, 1972, с. 20-33.
 11. ЗИНДЕР, Л.Р. МАСЛОВ, Ю.С. Л.В. Щерба – лингвист-теоретик и педагог. Санкт-Петербург: Наука, 1982.
 12. ЗЮЗЕНКОВА, О.М. О роли родного языка при обучении иностранному. В кн.: Преподавание иностранных языков и его лингвистические основы. Москва: Наука, 1972, с. 285-292.
 13. Интерференция звуковых систем/Под. ред. Л.В. Бондарко, Л.А. Вербицкой. Ленинград, 1987.
 14. ЩЕРБА, Л.В. Преподавание языков в школе: общие вопросы методики. Санкт-Петербург: Филол. ф-т СПб ГУ, Москва: Изд-кий центр Академия, 2002.
 15. ЩЕРБА, Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Санкт-Петербург: СПб ГУ, 2004.
- Lectura – factor decisiv în formarea și dezvoltarea personalității elevilor de vârstă școlară mică**
- Reading – a decisive factor for the young school age pupil**
- Natalia Rufanda, învățătoare de clasele primare,
grad didactic I, IP Gimnaziul nr. 53,
mun. Chișinău**
- ORCID: 0000-0002-5977-8955**
- CZU: 373.3:028**
- DOI: 10.46727/jshs.2021.v49.i3.p74-79**
- Rezumat**
- Lectura constituie unul din factorii decisivi prin care elevul de vârstă școlară mică învață să-și formeze priceperi și deprinderi, să acumuleze aptitudini, dar și să ia atitudine. Un rol primordial în această dezvoltare îl ocupă școala, familia și, bineînțeles, metodele și mijloacele prin care elevii receptează textele.
- Cuvinte-cheie:** lectură, texte literar-artistice, personalitate (a elevilor de vârstă școlară mică), motivație, metode (tradiționale/activ-participative).
- Abstract**
- Reading is one of the decisive factors through which the young school age student



learns to develop skills and abilities, to accumulate skills, but also to take an attitude. A key role in this development is played by the school, the family and, of course, the methods and means by which students receive the texts.

Keywords: reading, literary-artistic texts, personality (young school age students), motivation, methods (traditional/active-participatory).

Pornind de la aforismul lui Mihai Eminescu: *Citește! Citind mereu, creierul tău va deveni un laborator de idei și imagini din care vei întocmi înțelesul și filosofia vieții*, conștientizăm că lectura, dintotdeauna, stă la baza formării și dezvoltării personalității elevilor de vârstă școlară mică. Sigur, este important ce lecturăm și cum lecturăm.

În clasele primare, un rol mare le revine textelor literare. Mai întâi, celor propuse în Abecedar, atunci când elevul este inițiat în arta cititului, după care urmează cărțile de lecturi literare suplimentare, selectate cu grijă de cadrul didactic.

Rolul profesorului de clasele primare este hotărâtor în formarea personalității elevilor. Didactica limbii și literaturii române (la începutul mileniului III) presupune ancorarea puternică a elevilor în realitățile timpului pe care-l trăiesc, formarea și dezvoltare competențelor de comunicare ale elevilor, familiarizarea lor cu diverse situații de comunicare (orală/scrișă, cu texte literare/nonliterare), adecvate vârstei școlare,

cu un accent sporit pe motivarea elevilor, pe cultivarea prin toate mijloacele posibile a motivației lor intrinseci, care presupune formarea unor sentimente superioare: interesul pentru lectură, pentru cultură, pentru cunoaștere, pentru frumos, curiozitatea – dorința de a afla cât mai multe despre o temă dată, aspirația spre dezvoltare personală [3, p. 17].

Modul în care alegem metodele și procedeele de lectură a textului literar sunt deosebit de importante, căci doar prin mijloace eficiente de lectură se poate observa cum aceasta acționează asupra evoluției personalității copilului.

Nu este suficient ca elevii să citească un text „de dragul cititului”, trebuie să-i motivăm să pătrundă în esența acestuia, cadrul didactic să nu se limiteze la întrebarea: „Ți-a plăcut textul?/Te-a impresionat personajul principal?” – întrebări care deseori se aleg cu un răspuns monosilabic din partea elevilor: „Da/Nu”, ceea ce presupune că atât copilul, cât și opera literară ajung în impas. Or, în astfel de cazuri, copilul nu și-a exprimat punctul de vedere în ceea ce privește impactul textului asupra stării sale emoționale, asupra gândirii critice, imaginației, creativității etc., iar textul a rămas neinterpretat, căci nimeni nu și-a pus întrebarea: „Ce ne comunică autorul prin intermediul personajului său?; Care este morala textului?/Ce ne învață acest text?;



Care sunt emoțiile pe care le-am trăit în timpul lecturii?” etc.

Ultima întrebare trebuie adresată pentru mai mulți elevi, pentru ca ei înșiși să devină observatori, să conștientizeze că fiecare dintre ei este unic, într-un anumit fel, căci cineva, în urma lecturii, a simțit compasiune, un altul a prins curaj, altul a simțit empatie, respect, interes, încredere etc. Aceste valori tind a fi preluate/asimilate ulterior de către elevi în situații similare, însă pentru aceasta este important ca textul să fie interpretat corect.

În acest sens, T. Vianu susține că „Sunt indivizi pentru care opera de artă trăiește mai mult prin conținutul ei, alții, pentru care ea există, mai degrabă, prin organizarea ei formală. Unii care se abandonează sentimentelor lor și, în fine, alții care formulează judecăți cu privire la structura operei sau emit aprecieri în legătură cu valoarea ei” [6, p. 351].

Cert este că atât unii, cât și alții au doar de câștigat de pe urma unei lecturi bune; nimeni nu percepe la fel ca alții opera literară. Rolul profesorului, în receptarea textului literar, nu este de a impune un anumit stil de analiză, ci de a motiva elevii să urmeze varii pași, algoritmi, ce-i vor favoriza interpretarea textului, ca elevul să fie cel care își alege modul de lucru cu opera artistică.

Personalitatea fiecărui copil de vârstă școlară mică se dezvoltă într-un anumit fel: unii se vor axa pe subiectivismul operei

literare și vor ajunge să fie umaniști, cei axați pe obiectivismul textului se vor forma ca viitori realiști.

În literatura de specialitate din perioada interbelică, I.G. Cârlan menționa: „Cele trei lucruri principale cu care trebuie să rămână un absolvent al școlii primare: socotitul, scrisul și cititul trebuie cultivate cu cel mai mare interes. Va uita un absolvent al școlii primare gramatica, istoria etc., dar a uita aceste trei lucruri nu-i este iertat nici lui, nici școlii pe care a absolvit-o. Cititul, în special, trebuie cultivat până la a fi o necesitate pentru copil și pentru adultul care a urmat câțiva ani școala primară” [1, p. 17].

În conformitate cu aceste afirmații, menționăm că învățătorul trebuie să-și asume rolul principal – de a selecta cu grijă conținuturi și de a crea deprinderea de a citi, care se vrea tratată nu ca o obligație, ci ca o motivație, o plăcere cu care este interpretat textul literar, ce are menirea să sprijine și să dezvolte în elevii de clasele primare adevărate modele de omenie, bunătate, prietenie și, nu în ultimul rând, dragostea de școală și de viață.

Prin intermediul textelor și al personajelor literare, elevii au posibilitatea de a se forma în spiritul unei culturi educaționale, care îi face capabili de a comunica, de a interacționa cu cei din jur, prin utilizarea eficientă și creativă a capacității de rezolvare concretă a



problemelor și prin continuarea procesului de învățare pe tot parcursul vieții.

Deseori, elevii de vârstă școlară mică își atribuie calitățile și valorile personajelor principale, precum Harap-Alb, Făt-Frumos, Ileana Cosânzeana etc., ceea ce contribuie nemijlocit la formarea emotivității, empatiei, curajului, optimismului și la identificarea valorilor fundamentale: frumosul, binele, adevărul.

Succesul, în dezvoltarea personalității elevilor de vârstă fragedă, se datorează în mare parte și metodelor prin care textul literar ajunge la urechile copiilor. T. Vianu susține că „La baza citirii și recitării trebuie să puneți actul de înțelegere critică. Distribuți astfel accentele, ridicați sau coborâți tonul, accelerați sau coborâți debitul, încât să mă faceți nu numai să simt conținutul emoțional al poeziei, dar și să înțeleg ce a voit poetul” [6, p. 152].

În această ordine de idei, V. Goia propune să fie respectate trei cerințe, la prima lectură:

1. lectura va fi „fidelă” textului, adică se va identifica cu conținutul de idei, sentimente comunicate de scriitor;
2. lectura va fi „adecvată și adaptată” prin ton și ritm, stări afective trăite de autor;
3. lectura este necesar, în același timp, să fie „logică, expresivă și emoțională”, pentru a capta atenția elevilor [2, p. 151].

Respectarea acestor cerințe prevede, bineînțeles, o bună cunoaștere a particularităților de bază ale textului de către profesor, pentru a manevra cu succes tonalitatea, timbrul, ritmul și a realiza o citire fluentă, expresivă și nu una liniară și monotona.

Atunci când utilizăm metode variate, de la lectura explicativă (citirea-model, în lanț, selectivă, pe roluri, integrală), lectura interpretativă până la jocurile didactice, debaterile, diagrama Venn, păianjenul, cubul, turul galeriei și multe alte metode activ-participative, observăm că acestea contribuie la spargerea gheții, la eliminarea frustrărilor, timidității, fricii, în cazul unor copii mai pasivi. Aceste metode facilitează lectura și contribuie la dezvoltarea imaginației, gândirii critice și creative, generând analiza și sinteza, concretizarea, abstractizarea.

Sursa formării unei personalități complexe, *autonome, capabile de gândire critică și creativă* [4] constituie o atitudine pozitivă față de lectură, de textele literare, în special, care reprezintă unul dintre obiectivele fundamentale ale cadrului didactic din învățământul primar.

Conform considerațiilor M. Pavelescu, exprimate în lucrarea „Metodica predării limbii și literaturii române”, formarea atitudinii pozitive față de lectură are în vedere următoarele etape: alegerea textelor în concordanță cu orizontul de așteptare al



elevilor, manifestarea unei atitudini entuziaste a profesorului care le propune, valorificarea lecturii inocente a elevilor, îmbinarea limbajelor în descifrarea textului, prin mimică, joc de rol etc., alternarea textelor alese de profesor cu cele propuse de elev etc. [Ibidem].

Atelierele dramatice, sau cercurile de teatru și artă oratorică, sunt cele care vin în sprijinul atât al elevilor, cât și al cadrelor didactice din învățământul primar, căci *jocul de rol* s-a dovedit a fi o metodă eficientă de trezire a interesului pentru textele literare și, concomitent, un instrument de lucru eficace în dezvoltarea sensibilității, imaginației, vocabularului, un model de a trăi lumea prin prisma sentimentelor, dar și a judecății, rațiunii.

Colaborarea dintre cadrele didactice și mentorii cercurilor, atelierelor care se desfășoară în școală trebuie să fie consecventă, echilibrată. Un exemplu concludent este că *Cercul de Teatru și Artă Oratorică* din instituția în care activez a susținut ideea cadrului didactic de a citi și teatraliza „Prietenii mei dragi” de Eugen Doga. Încurajarea acestei idei, prin organizarea unei întâlniri cu autorul și compozitorul, la bibliotecă, a marcat fiecare elev în parte, i-a determinat pe elevi să se dedice totalmente acestei activități – de a intra în rol, de a dramatiza și de a-și reliefa cele mai ascunse calități. Jocul de rol le-a oferit posibilitate elevilor să dirijeze

personajele din carte și să privească pozitiv întâmplările cu Joy și Amur.

O importanță mare în formarea și dezvoltarea elevilor de clasele primare revine feedbackului, care e de dorit să vină din medii diferite, adică de la părinți, învățători, colegi etc. Astfel, observăm că scopul operelor literare propuse spre studiu deschid noi orizonturi personalității în formare, prin sensibilizarea educabilului.

În legătură cu necesitatea cultivării cititului, la etapa contemporană, doctorul habilitat în pedagogie, profesorul universitar Vl. Pâslaru menționează: „Activitatea elevului cititor, pentru a face din subiectul său o personalitate cu capacități nelimitate de exprimare a eu-lui în cele trei sfere principale ale lumii: Natura, Societatea, Omul, trebuie să comporte esențele acestora în forme artistic-estetice, deoarece însăși literatura artistică le sintetizează, realizându-și una dintre funcțiile sale principale. Elevul cititor nu este doar un subiect pasiv, situat în afara literaturii, asupra căruia se acționează prin intermediul valorilor etic-estetice ale operelor literare, ci chiar un component principal al literaturii, căci valoarea artistică și cea estetică apar din interacțiunea imaginilor codificate în textul operei literare și întreaga valoare umană a elevului cititor [...]” [5, p. 230].

În context cu tot ce am consemnat supra, concluzionăm necesitatea cititului și faptul că în textele literare găsim mijloace

sigure de inițiere a școlarilor în marea artă a lecturii pe tot parcursul vieții. Activitățile de lectură bine organizate, petrecute fie în clasă, fie în cadrul activităților extracurriculare, cunosc eficacitate în învățământul primar, fiind un prim pas în stabilirea unei relații de încredere dintre elevi și învățător.

Participarea la concursurile, programele de lectură organizate în școală sau la bibliotecă, la fel, constituie, pentru elevi, un punct forte în dezvoltarea încrederii în sine, în forțele proprii, dar și o activitate eficientă pentru a deveni autodidacți, a se responsabiliza și a se conforma cu regulile, cu lucrul în echipă și cu obstacolele, bineînțeles.

În felul acesta, ajungem la concluzia I. Sadoveanu: „Să nu uite nici dascălii, nici părinții că un copil își capătă experiența vieții și educația pe trei căi: instrucția verbală, observația personală și lectura. Din aceste trei, nu știu dacă nu putem socoti lectura ca aceea care îngăduie copilului să capete numărul cel mai mare de cunoștințe pe calea cea mai scurtă [...]” [Apud 3, p. 19].

Bibliografie

1. CÂRLAN, I.G. Ora de lectură. În: Revista Școala Basarabeană, nr. 2. Chișinău, 1936.
2. GOIA, V. Didactica limbii și literaturii române: pentru gimnaziu și liceu. Cluj-Napoca: Dacia, 2008.

3. NOREL, M. Didactica limbii și literaturii române pentru învățământul primar. Brașov, 2010.
4. PAVELESCU, M. Metodica predării limbii și literaturii române. București: Corint, 2010.
5. PÂSLARU, VI. Principiul pozitiv al educației. Chișinău: Civitas, 2003.
6. VIANU, T. Estetica. București: Orizonturi, 2011.

Experiențe privind învățarea la locul de muncă a elevilor din cadrul Colegiului Național de Comerț al ASEM

Work-based learning experiences for students within the National Trade College of ASEM

Elena Movileanu,
director adjunct pentru instruire practică
și producere,
Colegiul Național de Comerț al ASEM,
Chișinău

ORCID: 0000-0003-4664-7865

CZU: 377.3

DOI: 10.46727/jshs.2021.v49.i3.p79-85

Rezumat

Învățarea la locul de muncă le oferă elevilor experiențe de muncă din viața reală, în care pot aplica abilități teoretice și tehnice și asigură dezvoltarea abilităților practice. Articolul prezintă unele experiențe privind învățarea la locul de muncă a elevilor din



cadrul Colegiului Național de Comerț al ASEM.

Cuvintele-cheie: învățare la locul de muncă, competențe profesionale, unitate economică, plan de învățământ, programe de formare profesională.

Abstract

Work-based learning exposes students to real-life work experiences, in which they can apply theoretical and technical skills as well as ensuring the development of practical skills. The article presents some experiences regarding work-based learning of the students from the National College of Commerce of ASEM.

Keywords: work-based learning, professional skills, economic unit, educational plan, vocational training programs.

Dezvoltarea societății umane presupune oameni competenți și competitivi pe piața muncii, care își încep formarea de pe băncile instituțiilor profesional tehnic postsecundar (colegii). Un rol formativ esențial în această perioadă de studii o constituie activitatea practică, parte integrantă a Planului de învățământ la fiecare program de formare profesională, activitate care se desfășoară la entitățile economice, unde ulterior pot fi angajați absolvenții. Un absolvent bine pregătit, un angajat de valoare, un specialist modern posedă competențe profesionale practice în domeniu, pe care începe să le deprindă în timpul stagiilor de

practică, prin învățarea la locul de muncă/practică. Or, oricât de bună ar fi pregătirea teoretică, „practica bate gramatica”.

Scopul lucrării. Scopul prezentului articolul constă în prezentarea experiențelor de formare profesională la locul de muncă a elevilor din Colegiul Național de Comerț al ASEM.

Învățarea la locul de muncă. Centrul European de Dezvoltare și Formare Profesională definește învățarea la locul de muncă (Work-based learning – WBL) drept „dobândire de cunoștințe și abilități prin efectuarea de sarcini – însoțite de reflecție – într-un context profesional, la un loc de muncă sau în cadrul unui furnizor de formare profesională (unități economice)” [1, p. 35].

Această definiție subliniază importanța stagiilor de practică, ce contribuie la perfecționarea experiențelor practice, a competențelor profesionale ale beneficiarilor/elevilor din cadrul unui program de formare profesională.

Programele de formare profesională alese le oferă elevilor oportunități de dezvoltare la locul de muncă, de aceea sunt definite ca „programe care oferă oportunități pentru dobândirea de competențe profesionale necesare pentru ocuparea unui loc de muncă”. Această abordare subliniază complementaritatea și varietatea contextelor și a situațiilor de învățare: „învățarea la locul de muncă este adesea realizată în mod

complementar cu învățarea în școală și se poate desfășura sub diferite forme: stagii de practică, experiență de muncă, mentorat la locul de muncă, instruire în competențe generale legate de un loc de muncă sau instruire largă cu privire la toate aspectele unei industrii” [2, p. 122].

În politicile educaționale europene, dezvoltarea experiențelor practice de formare profesională inițială, în contact direct cu lumea reală a muncii, este denumită generic *învățare la locul de muncă* (Work-based learning – WBL).

În documentele europene din domeniu se definește insistent relevanța formării profesionale a elevilor la locul de muncă (în cadrul unităților economice). Astfel, Comunicatul de la Bruges privind intensificarea cooperării europene în domeniul educației și formării profesionale pe perioada 2011-2020 constată: „Componenta învățării la locul de muncă are o contribuție substanțială la dezvoltarea unei identități profesionale și poate stimula încrederea în sine a persoanelor care, în caz contrar, ar putea să considere că au eșuat” [3, p. 10]. Tot în acest sens, inițiativa emblematică „Tineretul în mișcare” subliniază: „Experiența timpurie la locul de muncă este esențială pentru ca tinerii să-și dezvolte competențele necesare pentru viața profesională. Învățarea la locul de muncă în cadrul unui program de formare reprezintă un instrument puternic de integrare treptată a

tinerilor pe piața forței de muncă” [3, p. 11]. În ansamblul principalelor acțiuni definite în cadrul liniei de acțiune „Dezvoltarea de sisteme educaționale și de formare moderne care să asigure competențe-cheie și excelență”, inițiativa „Tineretul în mișcare” evidențiază „propunerea unui cadru de calitate pentru stagii, inclusiv abordarea obstacolelor juridice și administrative ale stagiilor transnaționale, încurajarea participării formabililor la stagii de practică de calitate, precum și încurajarea întreprinderilor să ofere locuri elevilor pentru stagii și acestea să devină întreprinderi-gazdă” [4, p. 6]. În aceeași ordine de idei, în Concluziile de la Riga (nou set de rezultate pe termen mediu în 2015-2020) se menționează „promovarea învățării la locul de muncă sub toate formele sale, cu accent pe programe de ucenicie, prin implicarea partenerilor sociali, companiilor, furnizorilor de formare profesională, camerelor de comerț și prin stimularea inovării și antreprenoriatului” [5, p. 10].

Astfel, aspectele-cheie extrase din politicile europene și recomandările adresate statelor membre, referitoare la învățarea la locul de muncă, scot în evidență:

- rolul esențial al dezvoltării identității personale al celor care se formează profesional și al stimulării încrederii în sine a lor, cu scopul să nu se considere că au eșuat;
- importanța experienței timpurii la un loc de muncă în formarea competențelor

necesare pentru viața profesională și dezvoltarea ulterioară a carierei și contribuția ei la facilitarea tranziției de la învățare la un loc de muncă;

- învățarea la locul de practică – parte integrantă a întregului sistem de educație și de formare profesională și a accesului la învățarea pe tot parcursul vieții.

Astfel, este inestimabilă importanța unui cadru de calitate pentru stagiile de practică, sprijinirea accesului la stagii de calitate prin următoarele activități:

- încurajarea unităților economice să ofere locuri pentru stagii și să devină bune întreprinderi-gazdă (de exemplu, prin etichete de calitate sau premii);

- încheierea acordurilor între partenerii sociali, ca parte a politicii de responsabilitate socială a unităților economice.

Programele de formare profesională din Colegiul Național de Comerț al ASEM, șase la număr, acreditate în anul 2021, conform Ordinului Ministrului Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova nr. 498 din 19 mai 2021 [6], le oferă beneficiarilor posibilitatea formării în calitate de contabili (Contabilitate), agent comercial (Comerț), tehnician merceolog (Merceologie), tehnolog în alimentația publică (Tehnologia alimentației publice), agent de turism (Turism) și recepționar unitate de cazare (Organizarea serviciilor în hoteluri și complexe turistice).

Actualele planuri de învățământ pentru fiecare program de formare profesională reflectă importanța stagiilor de practică, care sunt esențiale ca pondere și ca valoare pentru formarea tinerilor specialiști. Eficiența lor este dictată și de faptul că se desfășoară preponderent în cadrul unităților economice (Tabelul 1.).

Tabelul 1. Ponderea stagiilor de practică în cadrul programelor de formare profesională din cadrul Colegiului Național de Comerț al ASEM

Nr. crt.	Programul de formare profesională	Stagii de practică prevăzute în Planul de învățământ		Stagii de practică ce se realizează în cadrul unităților economice	
		nr. de stagii	nr. de ore	nr. de stagii	nr. de ore
1.	Contabilitate	4	630	2	360
2.	Merceologie	4	600	3	480
3.	Comerț	4	600	3	480
4.	Tehnologia alimentației publice	4	600	3	480
5.	Turism	4	600	3	480
6.	Organizarea serviciilor în hoteluri și complexe turistice	4	600	3	480

În scopul îndeplinirii Planurilor de învățământ și pentru o bună pregătire a discipolilor pentru piața muncii în domeniul de formare solicitat, instituția identifică entități economice deschise pentru pregătirea tinerilor.

Parteneriatele educaționale cu agenții economici au un rol definitoriu în formarea profesională a elevilor. Or, unitățile economice oferă mediul propice, favorabil pentru ca tinerii să aplice în practică și să-și perfecționeze competențele dobândite pe parcursul instruirii teoretice în colegiu.

În acest sens, parteneriatul educațional ca acțiune educativă comună a doi parteneri esențiali contribuie, în esență, prin interacțiuni constructive, comunicare eficientă, și la dezvoltarea societății, din perspectiva asigurării mediului economic cu specialiști pregătiți temeinic teoretic și practic.

Colaborarea educațională, instructiv-practică mai presupune cerințe și opțiuni unice, decizii și acțiuni educative consolidate, subordonate actului de dezvoltare a personalității elevilor, asigurându-le acestora realizarea autonomiei personale, prin valorizarea socială și profesională.

Astfel, misiunea de stabilire a parteneriatelor cu agenții economici, în scopul validării competențelor dobândite de elevi pe parcursul instruirii teoretice în cadrul instituției, este prioritară și complexă, deoarece formarea abilităților și competențelor practice ale elevului se pot realiza exclusiv în cadrul entităților economice – cel mai propice mediu de dezvoltare în domeniul calificării solicitate. În acest scop primordial, s-au semnat peste 70 de convenții-cadru de colaborare dintre Colegiul Național de Comerț al ASEM și diverse unități economice, convenții care prevăd inclusiv desfășurarea stagiului de practică al elevilor cu ulterioara posibilitate de angajare.

Cele mai relevante experiențe de colaborare cu unitățile economice sunt prezentate în tabelul 2.

Tabelul 2. Experiențe în procesul de formare a elevilor la locul de muncă în cadrul unităților economice

Unitatea economică	Experiențe în procesul de formare la locul de muncă
„Moldretail Group” SRL	Elevii de la programele de formare profesională Merceologie, Tehnologia alimentației publice și Comerț, în cadrul stagiilor de practică, și-au consolidat cunoștințele teoretice însușite, și-au dezvoltat deprinderile metodice și organizatorice și au avut oportunitatea de a se implica direct în realizarea diferitor procese, aprofundându-și orizontul profesional. Totodată, în pofida crizei epidemiologice din țară, stagiile de practică realizate în cadrul rețelei de magazine au contribuit la aprofundarea cunoștințelor teoretice acumulate de către elevi pe parcursul anilor de studii, la socializarea lor profesională și la formarea experienței profesionale. Stagiile s-au desfășurat regulamente, în condiții optime, elevii fiind îndrumați de un conducător pentru stagiul de practică selectat dintre salariați, care a coordonat activitatea elevilor la entitate pe toată perioada practicii. Compania a organizat și a asigurat condiții corespunzătoare pentru desfășurarea eficientă a stagiului de practică, în corespundere cu curriculumul, punându-le elevilor la dispoziție toate mijloacele necesare pentru dobândirea competențelor prestabile, ținându-se cont și de situația epidemiologică din țară. Elevii s-au implicat activ în toate procesele aferente subdiviziunii unității economice, realizând obiectivele preconizate. Competențele profesionale dobândite de către elevi constituie un pilon esențial în activitatea lor ulterioară.
„Panda TUR” SRL	Parteneriatul încheiat între CNC al ASEM și „Panda TUR” SRL reprezintă un acord reciproc avantajos, deoarece, de la bun început, a presupus identificarea și pregătirea eventualilor angajați în structurile economice de stat și individuale, completarea lipsei de cadre din mai multe agenții. Și colegiul este beneficiar, având posibilitatea de a pregăti stagiarii din punct de vedere practic, de a realiza dezvoltarea abilităților lor profesionale și cunoașterea mai bună de către ei a viitoarei calificări. Grație colaborării reciproc avantajoase a angajaților de la „Panda TUR” SRL și a elevilor, pregătirea tinerilor specialiști se adaptează la cerințele realității economice din țară și la domeniul lor profesional de activitate în cadrul agențiilor de turism. Așadar, în cadrul agenției de turism „Panda TUR” SRL viitorii specialiști cu studii profesionale tehnice și-au dezvoltat un spectru complex de competențe necesare în activitatea ulterioară, de sine stătătoare, ca viitori angajați în domeniul turismului.
„Fourchette”	O componentă esențială în dezvoltarea competențelor profesionale ale elevilor din Colegiul Național de Comerț al ASEM o constituie implicarea acestora în aplicarea practică a cunoștințelor teoretice acumulate. Astfel, entitatea economică „Fourchette” a contribuit la dobândirea de către elevii-stagiari a abilităților practice; datorită profesionalismului și implicării competente și directe a specialiștilor din cadrul întreprinderii, „Fourchette” a creat condiții favorabile de integrare rapidă a elevilor în activitatea practică, chiar și în timp de epidemie. Acest parteneriat a permis valorificarea multiplelor posibilități de încadrare a elevilor în câmpul muncii în diverse subdiviziuni din entitate.
„PrimTravel Agency” SRL	Stagiile de practică la entitate, colaborarea eficientă și reală cu agenția de turism a scos în evidență interesul sporit al elevilor în procesul de cunoaștere, implicare și dezvoltare a aptitudinilor profesionale în activitatea turistică. Performanțele obținute de elevi pe parcursul efectuării practicii tehnologice și a stagiului de practică ce precedă proba de absolvire sunt direct proporționale cu implicarea lor directă în diverse activități turistice desfășurate în cadrul unității economice, la diverse seminare și conferințe, în timpul studiului aprofundat al destinațiilor de top, promovate pe piața turistică autohtonă.
„Pro BIZNET” SRL	În baza convenției încheiate între Colegiul Național de Comerț și SRL „Pro BIZNET” SRL - Centrul de Susținere a Bussinesului, au fost încadrate în practică opt persoane. Elevii au fost selectați în mod special de la programul de formare profesională Contabilitate, întrucât întreprinderea prestează servicii de contabilitate și consultanță financiară. Pe parcursul acestei practici, elevii au reușit să demonstreze cunoștințe teoretice profunde și să le aplice în practică. Elevii au fost expuși la diverse provocări, care le-au oferit posibilitatea de a căpăta o experiență utilă pentru formarea lor profesională. Astăzi, opt elevi sunt încadrați în funcție de contabil la locul de practică „Pro BIZNET” SRL. Putem remarca că doar într-un tandem educațional real și eficient – Colegiul Național de Comerț și „Pro BIZNET” SRL – pot fi create condiții favorabile pentru formarea profesională a tinerilor specialiști, care, datorită competențelor și perseverenței manifestate, au reușit să devină angajați ai unei entități prestigioase și să obțină o funcție extrem de responsabilă – cea de contabil.

Lucrarea de față a fost elaborată în baza analizei bunelor practici de organizare a

stagiilor de practică ale elevilor din Colegiul Național de Comerț al ASEM, a colaborării reale cu entitățile economice gazde ale instruirii practice a elevilor și a experienței de formare a competențelor profesionale ale elevilor din instituție în cadrul unităților economice. Drept exemplu în favoarea afirmațiilor enunțate mai sus sunt convențiile-cadru de colaborare, în special cu „Moldretail Group” SRL, „Panda TUR” SRL, „Fourchette”, „Prim Travel Agency” SRL, „Pro BIZNET” SRL și rezultatele elevilor de la stagiile de practică.

Administrația Colegiului Național de Comerț al ASEM își exprimă sentimentul de grație față de reprezentanții unităților economice care contribuie la desfășurarea stagiilor de practică ale elevilor și, implicit, la creșterea profesională a tinerilor specialiști în domeniul de formare profesională solicitat.

Concluzii

Se consideră că un program de practică face mai mult decât o tonă de teorie. Indiscutabil, este adevărat. Un tânăr care a acumulat în anii de studii cunoștințe teoretice își dezvoltă cu adevărat competențele profesionale în timpul practicii la entități concrete, exersând sarcini concrete.

Elevii din Colegiul Național de Comerț al ASEM beneficiază de entități economice deschise, cu specialiști practicieni competenți, și astfel își perfecționează dexteritățile profesionale, deoarece au

oportunitatea reală să simuleze sarcinile concrete ale viitorului post de lucru și realizează obiectivele stabilite pentru a deveni buni specialiști în domeniul studiat.

În opinia mea, stabilirea relațiilor de parteneriat cu entitățile economice pentru formarea profesională a elevilor va deveni o prioritate pentru instituție. Acest obiectiv devine stringent mai ales astăzi, în condițiile crizei epidemiologice de Covid-19.

Bibliografie

1. CEDEFOP (2015). Stronger VET for better lives: Cedefop's monitoring report on vocational education and training policies 2010-14.

https://www.cedefop.europa.eu/files/3067_en.pdf (vizitat la 05.05.2021).

2. NCVER (2013). NAIDU, R., STANWICK, J. & FRAZER, K. 2013 (eds.). Glossary of VET: Updated September 2013. National Centre for Vocational Education Research (NCVER), Adelaide, Australia.

3. A new impetus for European cooperation in Vocational Education and Training to support the Europe 2020 strategy. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Brussels, 9.6.2010. COM (2010) 296 final.

4. Comisia Europeană (2010 b). Comunicare a Comisiei către Parlamentul European, Consiliul, Comitetul Economic și

Social European și Comitetul Regiunilor: Tineretul în mișcare (...) Bruxelles, 15.9.2010: COM (2010) 477 final, p 5. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010D0477&from=RO> (vizitat la 05.05.2021).

5. Raport comun pentru 2015 al Consiliului și al Comisiei privind punerea în aplicare a Cadrului strategic pentru cooperarea europeană în domeniul educației și formării profesionale (ET 2020). Noi priorități pentru cooperarea europeană în domeniul educației și formării profesionale. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215\(02\)&from=LT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215(02)&from=LT) (vizitat la 05.05.2021).

6. Ordinul Ministrului Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova nr. 498 din 19 mai 2021 cu privire la acreditarea programelor de studii profesional tehnice. https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=126412&lang=ro (vizitat la 11.08.2021).

7. Cadrul de referință al curriculumului pentru învățământul profesional tehnic/Ministerul Educației al Republicii Moldova; grupul de lucru: Gremalschi Anatol, Dandara Otilia et al. LED Moldova. https://mecc.gov.md/sites/default/files/maket-a-curriculum_36pages_1.pdf (vizitat la 11.08.2021).

8. Regulamentul privind organizarea și desfășurarea stagiilor de practică în învățământul profesional tehnic postsecundar

și postsecundar nonterțiar, aprobat prin Ordinul Ministrului Educației nr. 1086/2016. https://mecc.gov.md/sites/default/files/ome_nr.1086_din_29.12.2016.pdf (vizitat la 1.08.2021).

Abstract

The article develops ideas on the need to form motivation for autonomous students' learning, a process aimed at the system of self-regulatory mechanisms, determined by motivating factors, focused on the study of needs and behaviors. Motivation being a strong force to stimulate the individual creativity of students, expresses, in fact, a set of motives: needs, interests, trends, intentions and ideals, levers triggering the motivation for learning, which allow the achievement of actions in line with vocational training objectives, designed in a social context. Explicitly and implicitly, the motivation for independent study is a dynamic landmark of the professional empowerment process.

Keywords: motivation for autonomous learning, students, vocational training, professional autonomy.

În sec. al XXI-lea devine evidentă „tendința emergenței științelor educației pe fondul extinderii obiectului său de cercetare la nivelul unei activități de autoformare-autodezvoltare profesională permanentă care valorifică o pluralitate de abordări metodologice, intra-, inter- și transdisciplinare” [1, p. 43]. Din perspectiva teoriei constructiviste și în acord cu prevederile documentelor de politici ale sistemului de formare profesională inițială a studenților, deducem că motivația pentru învățarea autodirijată constituie produsul unor interacțiuni multiple între poziționarea

Motivația pentru învățarea autonomă a studenților

Motivation for autonomous student' learning

Daniel Roman, doctorand,

UPS „Ion Creangă”, Chișinău

ORCID: 0000-0003-4202-2964

CZU: 378.14

DOI: 10.46727/jshs.2021.v49.i3.p86-90

Rezumat

Conținutul articolului prezintă idei privind necesitatea formării motivației pentru învățarea autonomă a studenților, proces ce vizează sistemul mecanismelor autoreglatoare, determinate de factori motivatori, centrați pe studiul nevoilor și al comportamentelor. Fiind o puternică forță de stimulare a creativității individuale a studenților, motivația exprimă, în fond, un ansamblu de mobiluri: trebuințe, interese, tendințe, intenții și idealuri, pârghii declanșatoare a motivației pentru învățare, care permit realizarea acțiunilor conform obiectivelor de formare profesională, proiectate în context social. Explicit și implicit, motivația pentru studiul independent constituie un reper dinamizator al procesului de autonomizare profesională.

Cuvinte-cheie: motivația pentru învățare autonomă, studenți, formare profesională, autonomizare profesională.

studenților în raport cu autonomizarea procesului de formare profesională și exigențele cadrelor didactice universitare care monitorizează acest proces în intenția de proiectare și realizare a studiului individual în context universitar. În această ordine de idei, se constată că aria definirii motivației este, în general, descrisă cu amănunte în literatura de specialitate, definițiile propuse de autori diverși subliniind anumite aspecte ale motivației, considerate esențiale. În literatura psihologică și pedagogică problema formării motivației pentru învățarea autodirijată a studenților i-a preocupat pe numeroși cercetători. O analiză psihologică sumară prezintă *motivația* ca fiind studiată sub diferite aspecte: determinată de trebuințe (Maslow, 1968, 1991); sub aspect psihosocial (Jung, 1971); generată din interior (intrinsec) (Deci, 1985); condiționată de autoconcepere (Snyder & Williams, 1982; Sullivan, 1989); ca proces ce lămurește scopul activității (H. Heckhausen, 1986); drept formațiune ce cuprinde sistemul de mecanisme autoreglatoare (Bandura, 1991). Abordările evocate din dublă perspectivă permit constatarea că motivația este „responsabilă” de modul în care acționăm, fiind un determinant evident (intern sau extern) al conduitei persoanelor, deoarece „*motivele de creștere* sau *metatrebuințele* presupun scopuri majore, legate de tendința de a-și autoactualiza potențialul și vizează nivelul superior al „*piramidei*”. Studenții care, pe

lângă disciplinele de specialitate, mai frecventează și alte cursuri, realizează și alte și activități suplimentare, pentru a-și lărgi orizontul, demonstrează o motivație în creștere pentru autonomizarea învățării profesiei [2].

Interesul sporit al cercetătorilor privind studiul motivației pentru învățarea autodirijată demonstrează importanța actualizării competențelor profesionale de studiu independent, necesare studenților pedagogi, fiind determinat de nevoia cunoașterii factorilor ce influențează acest proces. În virtutea faptului că motivația are la bază anumite nevoi – tensiuni, anumite acțiuni și comportamente pe care le realizează persoana, pentru satisfacerea nevoilor primare –, cercetătorii au grupat teoriile motivaționale în două mari categorii: centrate pe studiul nevoilor și centrate pe studiul comportamentelor. Frederick Herzberg a lansat o teorie a motivației determinată de două categorii de factori: motivatori și demotivatori. În acest sens, McClelland sugerează că atunci când o persoană are o nevoie puternică, efectul acesteia este de a motiva persoana, folosindu-se de comportamentele învățate pentru satisfacerea ei. Astfel, o persoană cu puternice nevoi de autorealizare își va propune obiective dificile și complexe, va munci mult și își va folosi aptitudinile și experiența pentru realizarea obiectivelor trasate [4, pp. 14-15].

Răspunsurile clare la incertitudinile create, în acest sens, rezultă din cercetările lui McClelland, în care se identifică și se explică caracteristicile performanțelor vizate. În această ordine de idei, comportamentul este orientat spre baza nivelului de aspirații. Succesul prin autogestionarea învățării este considerat ca fiind caracteristica societății moderne. Nivelul de aspirații definește nevoile de succes, care variază de la o persoană la alta și care sunt determinate de performanțele obținute anterior în mediul academic [6, pp. 124-125].

În contextul analizei motivației pentru învățarea autodirijată, subliniem că satisfacerea motivelor superioare îmbogățește lumea interioară, favorizând apariția sentimentelor de bucurie și fericire. Figura 1 prezintă corelațiile funcționale în modelul lui Vroom între expectanțele socioprofesionale, performanțele înregistrate și valența acestora în evoluția profesională a studenților.

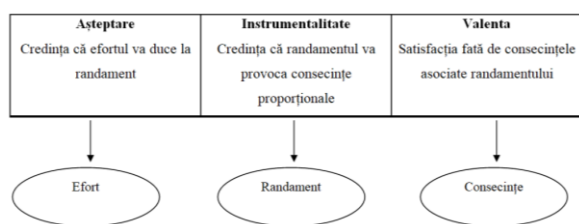


Figura 1. Modelul lui Vroom [7, p. 120]

A trăi la un nivel mai înalt al trebuințelor înseamnă eficacitate psihologică maximă, motive și tendințe de dezvoltare profesională afirmate în mediul universitar. Pe lângă aceste caracteristici, motivele de creștere profesională sunt de natură fină, ușor se blochează, sub presiunea condițiilor

sociale care intervin într-o manieră stresantă asupra specialistului în proces de formare inițială.

Analizând metacogniția ca paradigmă de cunoaștere, conștientizăm „rolul activ și autonom al subiectului în activitatea de cunoaștere în procesul de învățare, formarea prizei de conștiință, prin apelul la autocontrol, autoapreciere și autoperfecționare a cogniției proprii” [4, p. 176]. Motivația, în sine, este o puternică forță de stimulare a creativității individuale și sociale. Ea este una dintre cele mai puternice structuri socioenergizante, care declanșează, amplifică și întreține forțele vitale creative ale indivizilor și grupurilor. Tereza M. Amabile consideră că spiritul creativ se manifestă în toată plenitudinea atunci când oamenii sunt motivați în primul rând de interesul, bucuria și satisfacția activității respective, și nu de presiuni externe. Acest lucru autorul îl numește *principiul motivației intrinseci în creativitate* [5, p. 84].

Din perspectivă behavioristă, sursa motivației sunt consecințele comportamentelor anterioare; din perspectivă cognitivă, sursa motivației este întărirea și structura internă (schemele mentale, credințele); din perspectivă constructivistă, sursa motivației este curiozitatea studentului, capacitatea lui de control asupra mediului extern [2 p. 146]. Se identifică un număr semnificativ de *factori pentru a crește motivația studenților*:

- energizarea continuă a studenților, expectanțe clar formulate;
- fixarea unor obiective pe termen scurt, ce facilitează concentrarea atenției;
- aprecierea corectă și obiectivă;
- stimularea descoperirii, explorării, curiozității epistemice și participării active;
- înțelegerea nevoilor, trebuințelor personale ale fiecărui student;
- stilul didactic al profesorului;
- accentul pus pe calitatea activităților educaționale și nu pe cantitate;
- încurajarea participării la activitățile realizate în afara orelor de curs;
- cultura organizațională a instituției de învățământ (un orar și un program educativ flexibil);
- orientarea carierei;
- familia și atitudinea părinților [5, p. 91].

Este demonstrat faptul că **motivația exprimă un ansamblu de mobiluri** (trebuințe, tendințe, oferte, interese, intenții, idealuri) care susțin realizarea anumitor acțiuni, fapte, atribuții [1, p. 46]. O altă abordare prezentă în literatura de specialitate definește **motivația ca stare ce energizează comportamentul** și îi oferă o direcție, trăită subiectiv sub forma unei dorințe conștiente [3, p. 57]. În condițiile motivației negative în procesul de învățare autonomă, se constată influența distructivă a unor factori

motivaționali agresivi, deși aceștia reprezintă un tip primitiv de motivație, bazat pe amenințare, pedeapsă, blamare. Din aceste motive, poate apărea „demotivația, proces de alterare a motivației, generat de lipsa de interes, dificultate și disconfort psihologic în realizarea obiectivelor persoanei, în context profesional, în realizarea obiectivelor și sarcinilor funcției” [5, p. 3].

Abordările în înțelegerea motivației sunt diferite, pentru că mai mulți teoreticieni au dezvoltat propriile opinii și teorii cu privire la motivație. Nici una dintre teorii nu poate fi considerată ca fiind cea mai completă, fiecare însă aduce contribuție la înțelegerea limitelor comportamentului uman [1, p. 14]. În contextul studierii motivației pentru învățarea autodirijată a studenților, pornind de la acest deziderat, menționăm că „formarea profesională a cadrelor didactice devine importantă în societatea bazată pe cunoaștere, deoarece presupune valorificarea modelelor acționale specifice. Conceptul de „formare” permite, astfel, interpretarea corelației între activitățile de pregătire inițială și activitățile de perfecționare profesională” în scopul asigurării adaptabilității studenților la autodirijarea propriei formări profesionale [8, p. 52].

În concluzie, menționăm că tendințele actuale de evoluție a sistemului de formare pedagogică au condus la consolidarea opiniei privind valoarea incontestabilă a competențelor de autodirijare a procesului de

învățare profesională în societatea cunoașterii și presupune ajustarea permanentă a documentelor de politici ale educației pe direcția includerii unor prevederi specifice pregătirii studenților pentru învățarea autonomă. Adaptarea eficientă, pe măsura acestor transformări, fundamentate pe considerente teoretice și argumente praxiologice, pe strategii didactice inovatoare, în raport cu schimbările benefice ce alimentează autonomia profesională în termeni de autoevaluare în raport cu finalitățile, creează premise pentru autorealizarea și inserția profesională. Din această perspectivă, se constată că în învățământul superior pedagogic se reușește, actualmente, obținerea unor rezultate înalte privind studiul individual, adaptate cerințelor lansate de spațiul educațional european. Conform acestei analize, conceptualizarea atentă și formarea în mediul universitar a unor motive clare de proiectare a învățării autodirijate constituie o activitate oportună în proiectarea activității independente a studenților prin studiu individual. Progresul activității de învățare autodirijată este determinat de conjugarea eforturilor de planificare și aplicarea eficace a unor strategii didactice universitare orientate spre autonomizarea învățării, dar și de caracterul fertil al motivației studenților, afirmată în mediul universitar.

Bibliografie

1. CRISTEA, S. Instruirea/Procesul de învățământ – Colecția concepte fundamentale în pedagogie Vol. 6. București: Didactica Publishing House. 2017.
2. DULAMĂ, M.E. O nouă paradigmă în învățământul românesc: centrarea pe competențe. În: Revista de pedagogie. București, 2010, nr. 58 (3), pp. 95-110.
3. FOCȘA-SEMIONOV, S. Învățarea academică independentă și autoreglată. Suport teoretic și aplicație practică. Ghid pentru studenți. Chișinău: CEP USM. 2009.
4. MIHAI (STĂNCESCU), I. Metacogniție și motivație în dezvoltarea academică. Rezumatul tezei de doctor. București, 2011.
5. NEGOVAN, V. Autonomia în învățarea academică – fundamente și resurse. București: Editura Curtea Veche, 2004.
6. ȚĂMPĂU, C. Învățarea autodirijată. Rezumat al tezei de doctorat. București, 2018.
7. VOVNENCIUC, O. Dezvoltarea deprinderilor de lucru independent al studenților prin mijloacele învățământului electronic mixt de lucru (prezențial-distanță). Rezumatul tezei de doctor. Chișinău, 2013.
8. SADOVEI, L., BOȚAN, Al. Ghid de autoformare la studenți a culturii comunicării pedagogice. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2013.