

Iulian Boldea
(Coordinator)

**GLOBALIZATION
AND NATIONAL IDENTITY.
STUDIES ON
THE STRATEGIES OF
INTERCULTURAL
DIALOGUE**

**PSYCHOLOGY
AND EDUCATION
SCIENCES**

Arhipelag XXI Press

Arhipelag XXI Press
2016

Proceedings of the International Conference *Globalization, Intercultural Dialogue and National Identity* – 3rd Edition, 2016.

Edited by: The Alpha Institute for Multicultural Studies

Moldovei Street, 8 540522, Tîrgu Mureş, România

Tel.: +40-744-511546

Email: iulian.boldea@gmail.com

Published by: "Arhipelag XXI" Press, Tîrgu Mureş, 2016

Contents

THE PRESCHOOL PERIOD AND ITS CHALLENGING BEHAVIOURS	
Marilena Ticușan	
Assoc. Prof., PhD, "Spiru Haret" University, Brașov	9
THE CONNECTION BETWEEN DISTANCE EDUCATION AND LABOUR MARKET	
Roxana Ștefănescu	
Prof., PhD, "Spiru Haret" University.....	19
COMMUNICATION, ESSENTIAL ASPECT OF SOCIAL INTERACTION, CHARACTERISTICS OF COMMUNICATION TEACHER	
Doina David	
Assoc. Prof., PhD, "Dimitrie Cantemir" University of Tîrgu Mureș	30
B – LEARNING AGE IN TEACHING AND LEARNING ROMANIAN LITERATURE	
Luiza Marinescu	
Assoc. Prof., PhD, "Spiru Haret" University	42
CORRECTIVE INTERVENTIONS ON SCHOOL GROUPS	
Anca Olga Andronic	
Assoc. Prof., PhD, "Spiru Haret" University	62
AFFECTIVITY AND EMERGING PROSOCIAL BEHAVIOUR	
Răzvan Lucian Andronic	
Assoc. Prof., PhD, "Spiru Haret" University	70
MODELS AND THEORIES IN COUNSELING AND GUIDANCE ACTIVITY IN SCHOOL	
Alexandra Silvaș	
Assoc. Prof., PhD, "Petru Maior" University of Tîrgu Mureș.....	78
CREATIVE WAYS OF THE TEACHING STAFF IN LANGUAGE DEVELOPMENT OF SCHOOLCHILDREN	
Marilena Ticușan	
Assoc. Prof., PhD, "Spiru Haret" University, Brașov	90
LOCAL DEVELOPMENT STRATEGIES – BETWEEN PIONEERING AND STANDARDIZATION	
Răzvan Lucian Andronic	
Assoc. Prof., PhD, "Spiru Haret" University	97
COMMUNITY PSYCHOLOGY – AN INTEGRATIVE APPROACH	
Răzvan Lucian Andronic	
Assoc. Prof., PhD, "Spiru Haret" University	101
COUNSELING ACTIVITIES IN EU FUNDED PROJECTS	
Anca Olga Andronic	
Assoc. Prof., PhD, "Spiru Haret" University	109
THE RELATIONSHIPS BETWEEN TRAVELS, MIGRATION AND NATIONAL IDENTITY	

Simona Butnaru	
Assoc. Prof., PhD, Alexandru Ioan Cuza University of Iași	117
PSYCHOLOGY OF THE WORD, LOGICAL SEMANTICS AND POSSIBLE WORLDS THEORY	
Aurel Pera	
Assoc. Prof., PhD, University of Craiova	128
ATTITUDE-BEHAVIORAL DISCRIMINATIONS IN THE CASE OF PARENTS FROM THE CHILDREN RECOVERY AND REHABILITATION SERVICE “RAZĂ DE SOARE”	
Maria Dorina Pașca, Assoc. Prof., PhD; Ana Luciana Coca; Andreea Elena Iacob - University of Medicine and Pharmacy, Tîrgu Mureș	150
GAMES WITH CERTAIN TYPES OF ROLES AS PREDICTIONS OF SOME PROFESSIONAL OPTIONS	
Ioana Lepădatu	
Assoc. Prof., PhD, ”Spiru Haret” University, Brașov	163
THE PROCESS OF TEACHING – LEARNING	
Alexandra Silvaș	
Assoc. Prof., PhD, ”Petru Maior” University of Tîrgu Mureș.....	168
ASPECTS OF PSYCHOPEDAGOGY OF "AXIOMATIC METHOD" AND OF "CONSTRUCTION" IN MATH THINKING	
Aurel Pera	
Assoc. Prof., PhD, University of Oradea	174
CONTINUITY AND DISCONTINUITY IN THE TRANSITION PROCESS FROM PRIMARY SCHOOL TO SECONDARY SCHOOL	
Horațiu Catalano	
Assoc. Prof., PhD, ”Babeș-Bolyai” University of Cluj-Napoca.....	186
TRANSFERRING INFORMATION THROUGH BODY EXPRESSIVITY IN SYNCHRONIZED SWIMMING	
Camelia Daniela Păstoi	
Assoc. Prof., PhD, ”Constantin Brâncuși” University of Târgu-Jiu	192
A CURRICULA PROPOSAL BASED ON IDENTITY VALUES	
Silvia Negruțiu	
Assoc. Prof., PhD, University of Arts, Tîrgu Mureș.....	199
SOCIAL MEDIA IN HEALTH CARE SETTINGS	
Leon Laura Ioana	
Assoc. Prof., PhD, ”Gr. T. Popa” University of Medicine and Pharmacy, Iași.....	214
THE ROLE OF VIRTUES IN EDUCATION	
Ioan Scheau	
Assoc. Prof., PhD, ”1 Decembrie 1918” University of Alba Iulia.....	223
RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL INTELLIGENCE AND SPIRITUAL INTELLIGENCE	
Florin Vancea	
Assist. Prof., PhD, ”Spiru Haret” University	231
CHEATING IN SCHOOL – A CONSEQUENCE OF MALFUNCTION OF MORAL EMOTIONS IN A DECONSTRUCTED SOCIAL ENVIRONMENTS	
Claudia Marian	

Assist. Prof., PhD, Technical University of Cluj-Napoca – Baia Mare Northern University Center.....	245
THE EXPERIENTIAL APPROACH OF THE PSYCHOLOGICAL TRAUMA THROUGH “FILIA ALCHIMIC DANCE” PROGRAM	
Florin Vancea	
Assist. Prof., PhD, ”Spiru Haret” University	256
SCHOOL – THE AXIS OF KNOWLEDGE	
Denisa Manea	
Assist. Prof., PhD, ”Babeş-Bolyai” University of Cluj-Napoca.....	269
CLIMATIC CHANGES, THE INFLUENCE OF UV RADIATIONS AND THE GROWTH OF THE INCIDENCE OF CUTANEOUS CANCER DURING THE LAST YEARS	
Radu Ionuț Grigoraș, PhD Student; Alina Ormenișan, Assist. Prof., PhD, Adina Coșarcă, PhD; Constantin Copotoiu, Prof., PhD – University of Medicine and Pharmacy, Tîrgu Mureș.....	276
PERCEPTIONS OF FUTURE SPECIAL EDUCATION TEACHERS TOWARDS THEIR UPCOMING ROLES AND RESPONSIBILITIES	
Anca Luștrea	
Assist. Prof., PhD, West University of Timișoara	292
EDUCATIONAL COMMUNICATION AND ITS ROLE IN THE TEACHING PROCESS	
Claudia Florina Pop	
Lecturer, PhD, University of Oradea	304
CAUSES AND FACTORS OF JUVENILE DELINQUENCY	
Diana Chisalita	
Assist. Prof., PhD, “Vasile Goldiș” Western University of Arad.....	313
AUTONOMY IN THE FUNCTIONING OF STUDENTS, HIS ROLE IN SCHOOL IMPROVEMENT AND ITS EDUCATION	
Claudia Marian	
Assist. Prof., PhD, Technical University of Cluj-Napoca – Baia Mare Northern University Center.....	322
OPTIMIZATION STRATEGIES IN ACQUIRING OF READING AND WRITING IN PRIMARY SCHOOL	
Claudia Doina Grec, Assist. Prof., PhD and Olga Chiș, Assoc. Prof., PhD, ”Babeş-Bolyai” University of Cluj-Napoca.....	335
COMMUNICATION APPLIED IN QUALITY MANAGEMENT IN EDUCATION	
Cezarina Adina Tofan	
Assist. Prof., PhD, ”Spiru Haret” University, Bucharest	348
APPROACHES TO DISTANCE LEARNING COURSE	
Carmen Antonaru	
Assist. Prof., PhD, ”Transilvania” University of Brașov	361
THE SCHOOL AND THE EDUCATIONAL MODELS OFFERED BY FAMILY, FOR TEENAGERS FROM THE PRESENT	
Dorin Opreș	
Assist. Prof., PhD, ”1 Decembrie 1918” University of Alba Iulia.....	371
QUALITY MANAGEMENT OF EDUCATION – FROM PROCESS TO PRODUCT	

Remus Chină	
Assist. Prof., PhD, "Dimitrie Cantemir" University, Bucharest	382
WHAT DO ROMANIAN LANGUAGE TESTS DESIGNED FOR MINORITY STUDENTS ASSESS IN THE FRAMEWORK OF THE NATIONAL ASSESSMENT?	
Szántó Biborka	394
Assist. Prof., PhD, "Babeş-Bolyai" University of Cluj-Napoca	394
THE PRESCHOOLERS' WELLBEING – MAIN OBJECTIVE OF THE ACTIVITIES CONDUCTED IN KINDERGARTEN	
Alexandra Oltean	
Assist., PhD, "Babeş-Bolyai" University of Cluj-Napoca	404
PHYSICAL ACTIVITIES ROLE IN SOCIAL INCLUSION OF PERSONS WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER	
Gabriel Mareş, Assist., PhD Student, "Al. Ioan Cuza" University of Iaşi, "V. Alecsandri" University of Bacău and Dana Maria Ciocan, Assist. Prof., PhD, "Vasile Alecsandri" University of Bacău	412
APPROACHES OF THE DECISION- INVOLVED IN THE ACT OF HOMICIDE	
Cristian Delcea, PhD, "Victor Babeş" University of Medicine and Pharmacy, Timișoara and Camelia Stanciu, PhD, Assoc. Prof., "Dimitrie Cantemir" University of Tîrgu Mureş	
EDUCATIONAL RESILIENCE IN AT-RISK STUDENTS	
Ramona Elena Anghel, Lecturer, PhD and Conona Petrescu, Assoc. Prof., PhD, "Dimitrie Cantemir" University of Bucharest	433
RESEARCH REGARDING FAMILIAL ASPECTS OF THE ABSTINENT ALCOHOLIC, MARITAL AND PARENTAL STATUS, RELATIONSHIP WITH THE BASIC FAMILY, TRUST IN RELATIVES	
Mihók-Géczi Iános-Mátyás-Tamás	
PhD Student, University of Oradea	444
THE RELATIONSHIP DYNAMIC PERSONALITY ON LEARNING AND SCHOOL SUCCESS	
Teodor Pătrăuță	
Prof. PhD, "Vasile Goldiș" Western University of Arad	457
THE ROLE OF SOCIAL RESPONSIBILITY ACTIVITIES IN CREATING THE IMAGE OF A NEW HIGHER EDUCATION INSTITUTION	
Luminița Crăciun	
Lecturer, PhD, "Carol I" National Defense University, Bucharest	469
PERSONALITY AND COPING STRATEGIES OF PRE-UNIVERSITY TEACHERS	
Lucica Emilia Coșa, PhD, Lecturer, "Petru Maior" University of Tîrgu Mureş and Annamaria Porkolab, Psychologist, CJRAE Mureş	477
THE PROCESS OF DELIBERATION IN THE CASE OF INDIVIDUALS WITH ANTISOCIAL PERSONALITY DISORDER	
Cristian Delcea, PhD, "Victor Babeş" University of Medicine and Pharmacy, Timișoara and Camelia Stanciu, PhD, Assoc. Prof., "Dimitrie Cantemir" University of Tîrgu Mureş	487
CREATIVE APPROACHES TO THE UNDERGRADUATE TEACHING METHODOLOGY	
Carmen Mihaela Olteanu	
Lecturer, PhD, "Spiru Haret" University, Bucharest	497

THE METAPHOR OF TEACHING AND TEACHERS

Grigore Dan Iordăchescu and Teodora Popescu

”1 Decembrie 1918” University of Alba Iulia..... 508

ACADEMIC TRAINING PROGRAM OF INITIAL OPTIMIZATION FOR ACTIVITIES OF NURSING.
APPLICATIONS TO UMF CLUJ-NAPOCA

Alina Petronela Coblișan

Assist., PhD Student, ”Iuliu Hațieganu” University of Medicine and Pharmacy, Cluj-Napoca 519

FAMILY THERAPY – CONCEPTS AND METHODS

Cristiana Balan

Lecturer, PhD, ”Spiru Haret” University, Brașov..... 533

L’EXPÉRIENCE DE L’ENSEIGNEMENT EN COLLABORATION. UNE ÉTUDE EXPLORATOIRE PORTANT
SUR LE FORMAT DE L’INTERACTION ENSEIGNANT – ARCHITECTE EN ROUMANIE

Angelica Mihăilescu

Scientific Researcher, PhD, Institute for Education Sciences, Bucharest 539

THE EVOLUTION OF BACCALAUREATE RESULTS IN THE INTERVAL 2011-2015. COMPARATIVE
ANALYSIS

Ion Cozac

PhD, ”Petru Maior” University of Tîrgu Mureș 555

THE PHENOMENON OF ABUSED CHILDREN

Cristiana Balan

Lecturer, PhD, ”Spiru Haret” University, Brașov..... 566

WOMEN’S STRUGGLE FOR EDUCATION IN ISLAMIC WORLD

Mirela Radu

Assist., PhD, ”Titu Maiorescu” University, Bucharest 574

BETWEEN GNOSEOLOGY AND RELIGION

Mirela Radu

Assist., PhD, ”Titu Maiorescu” University, Bucharest 583

A MODEL TO ENHANCE THE ROMANIAN COMPULSORY EDUCATIONAL SYSTEM EFFECTIVENESS

Elena Doval

PhD, ”Spiru Haret” University..... 591

IMPORTANCE OF TEACHERS’ EMPATHIC CAPACITY

Angela Bogluț

Lecturer, PhD, “Vasile Goldiș” Western University of Arad..... 605

INVESTIGATION LEVEL OF ASSERTIVENESS AND SELF-ESTEEM RELATIONSHIP AMONG STUDENTS
AT SPECIALTY NURSING

Alina Petronela Coblișan

Assist., PhD Student, ”Iuliu Hațieganu” University of Medicine and Pharmacy, Cluj-Napoca 615

THE ROLE AND THE EFFECTS OF LABELING ON SCHOOL FAILURE

Elena Hurjui

Lecturer, PhD, ”Spiru Haret” University, Brașov

STUDY ON DEVELOPMENT WAYS OF PRESCHOOL CHILDREN'S INTELLECTUAL- COGNITIVE ABILITIES BY CAPITALISING THE MULTIPLE INTELLIGENCES THEORY

Elena Hurjui

Lecturer, PhD, "Spiru Haret" University, Braşov..... 635

ENGINEERING EDUCATION AND CREATIVITY IN A MULTICULTURAL CONTEXT: A CASE STUDY 642

Lucian Ogruţan, Prof., PhD, Eng. and Lia Elena Aciu, Assoc. Prof., PhD, Eng., "Transilvania" University of Braşov..... 642

INTERCULTURAL DIALOGUE: FOREIGN STUDENTS – ROMANIAN SOCIETY. OPINIONS, LIFE EXPERIENCES, A CASE STUDY

Alina Andreica

Assist., PhD, "Iuliu Haţieganu" University of Medicine and Pharmacy, Cluj-Napoca..... 654

INTENTIONALITY OF SELF-CONSCIOUSNESS IN RICOEUR'S CONTEXT

Cristina-Georgiana Voicu

PhD, Post-PhD Fellow, SOP HRD/159/1.5/S/133675 Project, Romanian Academy, Iaşi..... 663

DIGITAL NATIVES. NEW TECHNOLOGIES IN EVERYDAY LIFE AND FOR ACADEMIC STUDY

Onofrei Smaranda Gabriela

„Alexandru Ioan Cuza" University, Iasi 679

CREATIVE WRITING ACTIVITIES AT ACADEMIC LEVEL

Mihaela Badea

Assoc. Prof., PhD, "Petroleum-Gas" University of Ploieşti..... 687

THE PRESCHOOL PERIOD AND ITS CHALLENGING BEHAVIOURS

Marilena Ticușan

Assoc. Prof., PhD, "Spiru Haret" University, Brașov

Abstract: It is well known that in the development and evolution of the human being, in shaping of its personality, each age period has its significance, but many researchers believe that preschool and early school education is essential in the shaping the person. The preschool period, which overlaps the preoperative period identified by J. Piaget, is a period of intense development of the child, marked by outstanding acquisitions. The age of 4-7 years is known as the period of the most explosive, numerous and surprising aspects of mental development, representing a stage of child development where the main mental features specific for the psychological profile of each child are consolidated and gradually defined. The provision of favourable conditions for new acquisitions and progress in the cognitive, affective and psychomotor area is made once the child enters the kindergarten, being the first organized environment for maximum exploitation of multiple resources of children, for skill stimulation and their proper education. For the good conduct of educational activity it is necessary to know the children's mental and individual peculiarities. During preschool period the mental structures feed through / with challenging behaviours and situations that lead to the development of new mental features, but with differences in their development even in siblings living in the same family. To know the child means to have information on his/her physical, mental and social development level, compared to the standards of psychological age, knowledge that is obtained through a long-term, well-organized and systematized activity.

Keywords: preschool period, mental development, challenge

Introduction

As intelligence was one of the most disputed and discussed issues both in philosophy and psychology, finding a precise definition on which the psychologists agree was very difficult. "The idea of "intelligence" or "skill" is a mature and dominant concept in everyday life" (Ann Birch, 2000), being used to explain and describe the differences between people and their behaviour. In a broad sense, intelligence is defined as the ability to adapt to the environment, the ability to find solutions to new situations, thus an instrument of success.

The inventory of numerous theories and definitions, more or less verbal, proposed in recent decades to explain the psychological nature of intelligence leaves the impression of confusion. The multiplicity of meanings results also from the diversity of the definitions on intelligence. Thus intelligence is defined as the ability to adapt to problematic situations, an instrument of success, of knowledge, ability to acquire new capacities, instrument of abstraction, of combination, of synthesis etc. Two great periods can be observed in understanding intelligence: one from the perspective of cognitive psychology and one from the experimental perspective. If we compare various conceptions of intelligence, we find that those who have studied this field (Piaget's genetic psychology, classic psychometrics and cognitive psychology) started from its sense as a general skill, as a complex structure of operations or invariable heuristics, independent of the context in which they are activated or the contents on which are exercised. But psychologists agree on two aspects, namely: that intelligence is a capacity to be learned from experience and that it involves the individual's ability to adapt to the environment.

Psychologists have long studied intelligence by issuing a number of theories on its development, theories that can be classified into two categories: classical psychological theories and alternative theories of intelligence.

Development of intelligence in children aged 4-7 years

It is recognized that psychological development is achieved in stages, each being characterized by a prefiguration of mental processes and characteristics. The transition from one stage to another marks a leap, both within various mental components, and in the relationships between them, of the personality as a whole.

Following numerous studies and researches on genetic psychology, Jean Piaget formulated several stages or successive phases in the development of intelligence in children.

Piaget presents thus the development in terms of genetic development stages, perspective that implies:

- the order of the different acquisitions to be unchanged;
- the existence of an intrinsic structure of the stage and not just a juxtaposition of properties;
- this structure to reconvert previous acquisitions that don't disappear, but develop under another form (in regressive situation they may reappear);
- each stage to contain a point of preparation and one of stability;
- genetic development stages and dynamic development stages to be subdivided into sub-stages (approach by age).

The preoperative period is very interesting for our study, focusing on the age of 4-7 years that we normally find in preschool children and in children at the beginning of primary school.

No period of human mental development has so numerous and explosive, unpredictable features as the preschool period. Preschool brings important changes in the child's life, both in terms of somatic development, as well as in mental development, but also in terms of relationships, as it is a period of discovering physical reality, human reality, and especially a period of self-consciousness.

Preschool age is a crucial period for the further development of the child, as it is characterized by a complex and interesting development in terms of physical, cognitive, social and emotional levels.

We refer hereinafter to the cognitive development and in particular to the development of intelligence.

Preschool period may be divided into three sub-periods:

- Small preschool sub-period at the age of 3-4 years;

- Medium preschool sub-period at the age of 4-5 years;
- High preschool sub-period at the age of 5-6/7 years.

This period is considered a crucial step in the development of cognitive skills, acquired through specific preschool activity, namely through the game which is considered as fundamental activity for the preschool child.

Thinking is much more intuitive, the children form their point of view and cannot understand that others feel differently or think differently, leading to the conclusion that their thinking is dominated by egocentrism. Egocentric thinking is a pre-logical, intuitive and pre-conceptual thinking, being situated halfway between schemes and concepts. Egocentric thinking downfall through decentring occurs by the age of 5-6 years, when the child's reasoning changes, observing a decrease in egocentric responses with stronger accommodation to the objective external reality.

Objectives and working hypothesis

The main objectives of this study are:

- collecting data on cognitive, emotional, motor behaviours and on the children's aged 4-7 years ways to react in some contexts;
- capturing opinions and attitudes of parents regarding the education and development of their children;
- highlighting and analysing the differences occurring in preschool children's intelligence development based on the premise that:
 - the development of intelligence in preschool children is different depending on their age?
 - environmental factors influence the development of intelligence in preschool children?
 - children's gender influence the development of their intelligence?
- exploitation of research results by implementing an Intervention Plan relating to the psycho-intellectual development of preschool children.

Starting from the objectives set out above we have formulated the following research hypothesis:

- there are major differences in the development of intelligence in preschool children depending on their age;
- there are major differences in the development of intelligence in preschool children depending on their background;
- there are major differences in the development of intelligence in preschool children depending on their gender.

Depending on the specificity of preschool age, the following data collection methods have been used to assess children's intelligence:

- observation;
- questionnaire for parents to collect additional information about the children;
- Raven Colour Progressive Matrices test.

The observations recorded on the sheet allow us to make a continuous analysis of the progress of children, to obtain a real picture on their capacities. Children should not be compared between themselves, but with themselves in different periods, which can be performed after recording the observations. It was found that there are intellectually gifted children, but also children in the evolution of which various external factors with negative influence have intervened that led to a number of adverse aspects: poor verbal expression, incomplete acquisition, some show psychomotor instability, others are hardly mobilized, low volume of attention, thinking deficiency, decreased ability to focus and different behaviours of their personality develop in various rhythms and ways. The observations and information provided by this method can be used to better understand and plan activities to facilitate the development of the child.

Data interpretation

Knowing the child implies a systematic activity of the psychologist and educator to decipher the child's personal formula, i.e. to identify the child's bases for his/her becoming as personality and

to project educational strategies, favouring in every stage of development, the value and amplification of native potential. Knowing the child is not an end in itself but a means, a step - the first one - in the complex and continuous process of forming an authentic and harmoniously developed personality. In this context, I emphasise Piaget's thought: "From an intellectual and from a moral point of view, the child is born neither good nor bad, but as the master of his fate."

In the activity of psychological knowledge it is our task to use, knowingly, the data from psychology to be "inspired" in the educational approach, the psychological information being a tool for exploration and knowledge, a means to adapt and act on the child.

In the educational process, as a complex process of fixing the values of some skills, competencies and performances by comparing them to a set of criteria, standards or benchmarks, psychological knowledge is a necessary and mandatory condition.

For the smooth conduct of educational activity it is necessary to know the mental peculiarities of the age and the individual peculiarities of children.

Child development undergoes most progress both at physical and at mental and social levels between the ages of 4 and 7 years. Muscle development, coordination of movement and major progress in motor coordination is observed at physical level. At cognitive level attention, memory, intelligence, language are developed and at social level the social and emotional behaviours are developed. Knowing these changes is an aspect that should be handled by teachers to better organize and plan the activities they conduct with children.

Depending on the specifics of preschool age, for the evaluation of children intelligence the following data collection methods were used: observation, questionnaire for parents to collect additional information on children, Raven Colour Progressive Matrices test. Knowing the level of development of intelligence is important in evaluating the mental development of the child. The correlation between the development of intelligence by age, gender and environmental factors was highlighted in the study by analysing the results.

The statistical analysis reveals that gender does not influence the development of children's intelligence, but that there are significant differences in the development of intelligence in children aged between 5 and 6 years and those aged between the 6 and 7 years. It

was found that the environment from which children originate is another factor that can influence the development of their intelligence.

The child's mental development is therefore an extremely complex process, at the end of which we must find a mature person "armed" with everything that allows him/her to adapt to the society he/she belongs to. As noted, this process is active, dynamic, which is achieved as a result of the influence of external factors on the child's individual peculiarities.

Development of intelligence is clearly influenced by the way the child was raised, by the social environment, by the education received, by the child's membership to a socio-cultural environment, as the child is the product of the environment in which he/she was raised. Intelligence itself is not inherited because it is a unique combination specific to each person, and even if there is an optimal genetic predisposition, in absence of appropriate incentives the child will not capitalize on this potential and will not progress.

Regarding the differences in intelligence development by age we can say that the age actually affects its development, due to the child's general development.

It was found that for the group of 5-6 years new forms of mental activity are structured such as memory and imagination representations that give complex dimensions to anticipative and fantastic emotions, while for the group of 6-7 years perception of reality is much more emotionally charged and feeds the imagination and behaviours and mental strategies use more comprehensive symbolism, situational anchored in the surrounding reality. Also at this age there is a spectacular development in terms of sensory-perceptive plan. Perception at the age of 6-7 years becomes perceptive observation and is involved in all forms of learning. Practical logics of relations starts to reinforce in terms of size (large, medium, small), amount (more, less, not at all), sequencing and simultaneity (now, after, first, after, suddenly), comparison (same, equally), etc. In the age group of 5-6 years the child explores the surrounding reality, watching the common characteristics of objects and phenomena, makes descriptions, holds a conversation while at the age of 6-7 years the children are precise in their actions, detect links between objects and phenomena, extract the causes determining them, they describe and sustain a conversation using appropriate words and in various grammar contexts. At the age of 5-6 years the child uses complete sentences with grammatical structures often correct. The development of the

vocabulary understood by the child continues in this period and at the age of 6-7 years the child senses the cognitive meaning of words and sentences, using an increasingly richer vocabulary, show fluency and fluidity of speech and adequate speech rhythm. The required intervention plan relating to the psycho-intellectual development of preschool children, focuses on aspects related to the development of intelligence through activities conducted with children in the cognitive and psycho-motor field. It calls for the involvement of the child in a process of gradual learning to evolve from simple to complex, to enrich the plans of knowledge through all analysers, through object handling and actions, through reasoning in terms of perception, through language and thought, through all knowledge channels, through the most various activities carried out with the children. The work with children will become the structure of the game, the children being constantly asked, challenged to react, encouraged, even though the result will not be as desired. Learning will be achieved through practice, which requires the direct involvement of children in various cognitive experiences, proceeding gradually from simple tasks to demanding tasks, from concrete to abstract, from tasks that require attention for a short time to tasks requiring attention longer, through exercises aimed at various levels of knowledge, thus facilitating the exercise of the child's mental processes. The game, as specific form of activity for the preschool child, becomes a valuable means of education, of intervention in the child's intellectual development, giving thus the child the possibility to learn, to know and to practice mental faculties by unitarily and harmoniously combining learning-practicing tasks with specific learning functions. The essence of the game as a way of intellectual education for preschool children is that it achieves optimal combination between the objectives pursued, the content of activity and the mental peculiarities of preschool age through transposition of learning tasks into a game.

The game will aim at stimulating the children's initiative and inventiveness, determining the children to confront their opinions, to seek solutions on their own, to learn from their mistakes. It is very good not to impose on the children a certain working system, to aim at finding by himself, the most suitable process to act in the game, as stated by Jean-Jacques Rousseau: "the child should not know because you told him, but because he understood himself, science should not be taught but discovered".

Complex stimulation of children covers the following general objectives:

- development and stimulation of intellectual capacity

- development of attention to detail, research, expression and investigation of phenomena, facts, issues
- development and practice of divergent, critical and lateral thinking
- education and development of logical thinking;
- education of thinking qualities: independence, speed, flexibility, originality
- stimulation of the interests for knowledge
- sensory acuity improvement
- stimulation of the capacity to ask questions, to make connections and logical interactions

The stages of intervention are:

- Stimulation and intellectual development through complex training using all channels of knowledge: tactile, kinaesthetic, visual, auditory, language understanding;
- Development and stimulation of child's optimal communication with the environment and acquisition of higher adaptive capacity;
- Supporting the child to acquire the cognitive tools necessary for an optimal intellectual functionality level.

Each intervention stage encompasses therapeutic aspects, targeted learning activities and operational objectives by skill levels: minimum, medium and maximum.

BIBLIOGRAPHY:

1. Birch, A.,(2000), Psihologia dezvoltării, Editura Tehnică, București.
2. Birch, A., Hayward, S. (1999), Diferențe individuale, Editura Dacia, Cluj-Napoca.
3. Bonchiș, E., (2006), Teorii ale dezvoltării copilului, Editura Dacia, Cluj-Napoca.
4. Căpâlneanu, I.,(1978), Inteligență și creativitate, Ed. Militară, București.
5. Cîmpean, E.A., (2005), Pedagogia creativității și a excelenței intelectuale, Editura Dimitrie
6. Cosmovici, A., Iacob, L., (2005), Psihologie școlară, Editura Polirom, Iași.
7. Howitt, D., Cramer, D. (2006), Introducere în SPSS pentru psihologie, Editura Polirom, Iași.

8. Minulescu, M., (2005), Psihodiagnoza moderna. Chestionarele de personalitate. Bucuresti, Ed.Fundatiei Romania de Maine.
9. Minulescu, M., (2005), Teorie si practica in psihodiagnoza, Ed. Fundației România de Maine.
10. Mitrofan, N., (2009), Testarea psihologică. Aspecte teoretice și practice, Editura Polirom,
11. Muntean, A., (2009), Psihologia dezvoltării umane, Editura Polirom, Iași.
12. Sava, F., (2004), Analiza datelor în cercetarea psihologică, Editura ASCR, Cluj-Napoca.
13. Roco, M.,(2001), Creativitate și inteligență emoțională, Editura Polirom, Iași.
14. Sion, G.,(2006), Psihologia vârstelor, Editura Fundației România de Mâine, București.
15. Stan, A.,(2002), Testul psihologic. Evoluție, construcție, aplicație, Editura Polirom, Iași.
16. Tomșa, Ghe., (coord.), Chelaru, M., Ilade, C., Iurea, C., Mălureanu, F., Ștefănescu, C., Tomșa, R., (2005), Psihopedagogie preșcolară și școlară, Editura Coresi, București.
17. Țuțu, M.,(2006), Psihologia personalității, Editura Fundației România de Mâine, București.

THE CONNECTION BETWEEN DISTANCE EDUCATION AND LABOUR MARKET

Roxana Ștefănescu

Prof., PhD, "Spiru Haret" University

Abstract: The paper emphasizes the advantages of the distance education for all the categories involved in this process. Students are, first of all, in question, for them, distance education is meaning more freedom as concerns the access and as consequence a wider range of opportunities for education and qualification.

For the employers, distance education provides the possibility of organizing education and professional development at the work place, which is often more flexible and saves a multitude of adjacent costs.

The main elements and basic properties of the flexible, distance education and its most important points are also shown.

As concerns the quality of the distance learning educational programs in the higher education institutes, the existence of a consistency between what the university offers and the performance of the external environment, of the needs of education on the labor market must be had in view.

Keywords: formal education, economic and social function, labour market, employed population, flexibility

I. SPECIFICITY ELEMENTS OF DISTANCE EDUCATION AND ADVANTAGES GENERATED BY THESE

At present time, the importance of distance education is recognized for the educational development and competitiveness of the graduates of this form of education on the labour

market. The institutions that offer distance education play a crucial role in continuing professional education and lifelong learning.

The education system, including distance education, represents a *subsystem of the social system*, this being subordinated and integrated within and in the general structure of the society, having not only an internal structure, but submitting also to external, social impulses.

Distance learning emerged and developed initially as a solution to the need for professional development of the employees and expanded over time, both as scope and as field of applicability[1].

At present time, the distance education has a special economic and social function as concerns qualifications and education of those who are disadvantaged in terms of acceding the traditional methods of education.

The type of distance education is fitted to continuing education, education of adults and generally for different categories of beneficiaries in accordance with the specific needs of the labour market.

The distance education is the education alternative based on technology that offers a fast and easy access to resources, eliminates distances and involves personal responsibility of learning in the familiar, home environment.

The technology has changed the education landscape as concerns the way the information is provided, the speed of accessing the information and the terms of choosing the options of courses, programmes, universities. Due to new technologies, this type of education becomes more and more popular. This type of education is achieved by telecommunication, audio and videoconference or by e-mail. The major advantages of the distance and mobile education are aiming especially at acceding a more valuable and up to date information, and also increases the interaction with other persons and systems. Another important aspect connected to the distance education refers to the fact that it may generate an experience of learning which provides supplementary and more powerful means of coding, reminding and transferring knowledge. In addition it is important to underline that learning objectives, such as learning style, cognitive processes and student motivation are achieved.

Distance learning means for the graduates, a higher freedom as concerns the access, and as consequence, a higher range of opportunities for learning and qualification.

Distance education provides the opportunity for the employers to organize learning and professional development, at the workplace itself, which is often more flexible and saves the costs of transport, accommodation and meal allowances, etc. These advantages for the students and employers are important characteristics from the perspective of the government also. Traditionally, the governments have introduced the characteristics of distance education in order to increase the access to education and education opportunities, referring to what they provide as concerns updating, re-qualification and personal enhancement, improving efficiency by the costs of education resources, at the quality and variety of the education structures.

Distance education has a special importance in a world where the labour market is in a continuous and fast changing, due to encouraging lifelong education and the fact that this system ensures the continuous acquiring of new knowledge and skills.

An often-met situation may be of those who may not be distance education (DE) users and who know nothing about the subject. Because the majority of the members of the society are ranging in this last category, the education system, by its user's interface, must be able to explain to a completely not familiar with this notions user, but who may express at a certain time, the opinion of what e-learning itself and DE mean, providing certain correct and relatively complete notions that are possible to be retained and to improve the image of the on-line education systems generally; in this category may be listed, the managers, for example, who employ DE graduates or who might employ such graduates; if their perception about DE is affected negatively, it is possible to not employ anymore DE graduates, even if these represent exactly what the employers are seeking – because of a certain source of authority or not, had created a negative image about DE.

Distance learning is important for finding in an as good as possible job in two directions, and namely, on the one hand, increasing the chances to find a job for those who are not employed and on the other hand, decreasing the time and costs involved in finding better jobs for those who are employed.

This type of education, which may be described as a learning system which carries on outside the formal education system, differs from the formal education at least in two aspects: first, it is addressed to the needs of those who have no possibility to attend a formal education system and that it uses alternative methods of learning. A factor that had an essential role in spreading this education system was the extension and extreme increase of Internet, which contributed creating a new vision upon the administration and development of distance education.

Distance education makes possible the remote access to huge databases, to numerous courses; it also allows a distant cooperation, interactive conferences and videoconferences, extended and fast feedback, multimedia, etc.

In relation with the way of providing education, the traditional universities were based on four hypotheses, which were contradicted by the information technology and namely:

-The library is a physical place – but these are more and more extensively replaced by digital libraries, accessible everywhere in the world, practically by anyone

-The community of students grouped around the university library- will be replace soon by the communities of specialists connected electronically and independently of the geographic location

-The ideal groups, with a small number of students became difficult to support from material viewpoint and they cannot compete with the distance learning, on the same specializations

-The structure of various positions where the graduates will be employed have changed and the education cannot provide a career for the rest of the life, as it did until present.

Distance education may provide education and training for the employees in small and medium size enterprises, where training is not always paid attention, the women who re-enter labour market, those with law qualification and to jobless persons. Moreover, in comparison with the traditional education, distance education is more efficient from the costs viewpoint and both of the students and the organizations viewpoints.

In order to be successful, the organizations that provide distance education must reply to all the requirements of the labour market, all the fields of activity where the graduates will activate. This is the reason these are obliged to adjust constantly, to revise and to renew the courses. The request for education is directed towards methodological approaches, innovative courses and programmes.

The main reasons for which the trainees choose distant education are finding a job or finding a better job, as well as the potential increase of salary. A distance education programme allows to the employed students to stay at their workplaces, while they attend such a programme. They must not turn upside down there life in order to attend such a programme. The reduce costs are also an attracting reason.

Another positive aspect concerns the option for distance education, rarely or not at all emphasized, consists of the act that the employers see the graduates of the distance education as self-motivated persons and able to answer to complex challenges. These persons took also in their hand their own education. Ultimately, their success is determined by their own determination. These traits are very attractive for the employers.

The experience and the knowledge of the distance education providers and their capacity to conceive new courses proved often beneficial not only for the respective institutions and their students, but also for the education institutions which had not always the resources needed to conceive new courses in new education fields of study, not explored yet. Actually, the institutions, which provided distance education, put the basis for courses, which, in further stage, became part of the classical, formal education.

Hence, the role of distance education consists of transferring the education request of the labour market in new courses, in achieving efficiency by lower costs of the distance education and by implementing new developments in formal education institutions.

The planning problems on long and medium term must also not be neglected, both of the education organization- which must function both during the next academic year, but it is presumed that it will function also in the next 10-15 years, - and also of the education programmes and related courses - here interferes the ability of the management to foreseen the future interactions both at economic and at society level. In this direction, planning for the

process of lifelong learning- where the connection with powerful companies as well as SMEs, may ensure the continuation of bachelor's programme studies, which must be adjusted to immediate requirements, on short and medium term of these companies, is an important fail to provide the bond between the teaching activity and the economic activity. The education-planning process for sustainable development, for the "green" technologies as well as for the frontier fields, may also be mentioned.

Consulting services in choosing the job have also a special importance for the DE graduates and their employment or their acceleration on higher positions. Consulting may be produced in advance towards the education process- respectively, when registering the person who learns- and who may be helped to choose the preferred specialization- and until choosing a new job- when the graduate may be directed to an employer and may be prepared for the employment interview.

These trends are present in our country but within the entire European Union also. We may give an example here the non-profit organization EADL (European Association for Distance Learning) that represents over 500-distance education institutions in 20 of the European countries. This organization proposes to be a partner in the national discussion and of the European Unit, referring to the relation between education and the labour market and between labour market and between education and Information Technology.

II. IMPORTANCE OF QUALITY IN E-LEARNING AND DE

The quality is often approached rather as a concept than a technique and the implementation depends on each organization. In order to improve the quality, an important and necessary step in predicting the effects of changes is the identification of processes; therefore the process must consider all the aspects of the system, including the providers, the clients, the design and providing the education service.

For providing quality results achievement during DE process, interdependence, performance of the system depending on the entire education process must be taken into account.

A DE system must not satisfy only the requirements of direct clients (persons who learn) but also other interested persons and even the society as whole, including here the employers of DE graduates.

For DE type education services the main quality criteria must be considered the following:

-Performance – the finalised service must operate as the client desires, the desires of the person who learns, and who is the end user of the system, respectively.

-Characteristics – the attractive elements of the system, which must however not separate from the final objective and must be appropriate to it.

-Conformity – the provided education service must be compliant with the standards in the fields of activity and must use standard technologies, in this case using theories of education, respectively.

-Durability – the education system must be relevant and nondegradable in time (if definitely established principles, for example laws of physics, are taught) or which may be updated easily

-Easiness of providing complementary services for the main service

-Perceived quality – the finalised service must lead to the improvement of the image of the education organization.

The satisfaction of these quality criteria by an institution that provides DE type education services should lead to:

-Implementing a doubtless, measurable quality and that can be proved anytime for the education services provided by the institution;

-Implementing a organisational culture concerning quality, at the level of:

- The management – which must realize, develop the quality policies and follow/verify their implementation;
- The education content and education context developers- which must implement continuously these policies as in what they develop and to develop and demonstrate based on these policies the good practice procedures which allow their implementation;
- The teaching staff- which, at its turn, must implement these policies in its activity;

- The society, which must be made aware about the quality aspects specific to education;

-Accreditation of the education organization and its education programmes, so that the evaluators from the Competent Authority understands exactly what are the policies of quality of the organization and the specific way these are implemented in its education services.[3]

But, the accreditation and regular external quality assessment, programme regular self-evaluation focused on the teaching and learning processes and resources, the annual staff evaluation by students and peers, monitoring the students outcomes and last but not least, the annual institutional self evaluation report contribute significantly to the quality culture building and improvement but they do not guarantee it [5].

-Accepting DE type education service, service provided by the university, at the level of the society. It represent the „final test” [9] of the quality–test which demonstrates to the society that there is a real need of the society for the respective service and that the provided service has an at least comparable quality with similar services, from the state universities and the universities with similar specializations.

III. EVALUATION OF THE QUALITY OF THE DISTANCE EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF THE SOCIETY

The evaluation of the quality of the distance education from the perspective of the society has a key role, being of great help, because in the external environment of the education service there are potential employers. The evaluation of e-learning quality in particular, and of DE (DE-Distant education) generally from the perspective of the society may seem of secondary importance in the context of the general evaluation of e-learning quality. However, not only in Romania, but also in the developed EU countries [4] the problem of understanding and accepting the DE type education projects (processes) are an extremely complicated matter. If in the Anglo-Saxon countries the problems is already solved, and in the Netherlands also, where acceptance may be considered close to 95% [10] in the rest of Europe the false problem between the quality of the classical higher education, considered superior due to the physical presence in the classroom and the quality of the DE type education processes- remains still to be solved by a common approach.

The evaluation of the quality from the perspective of the society may be represented by the general diagram below.

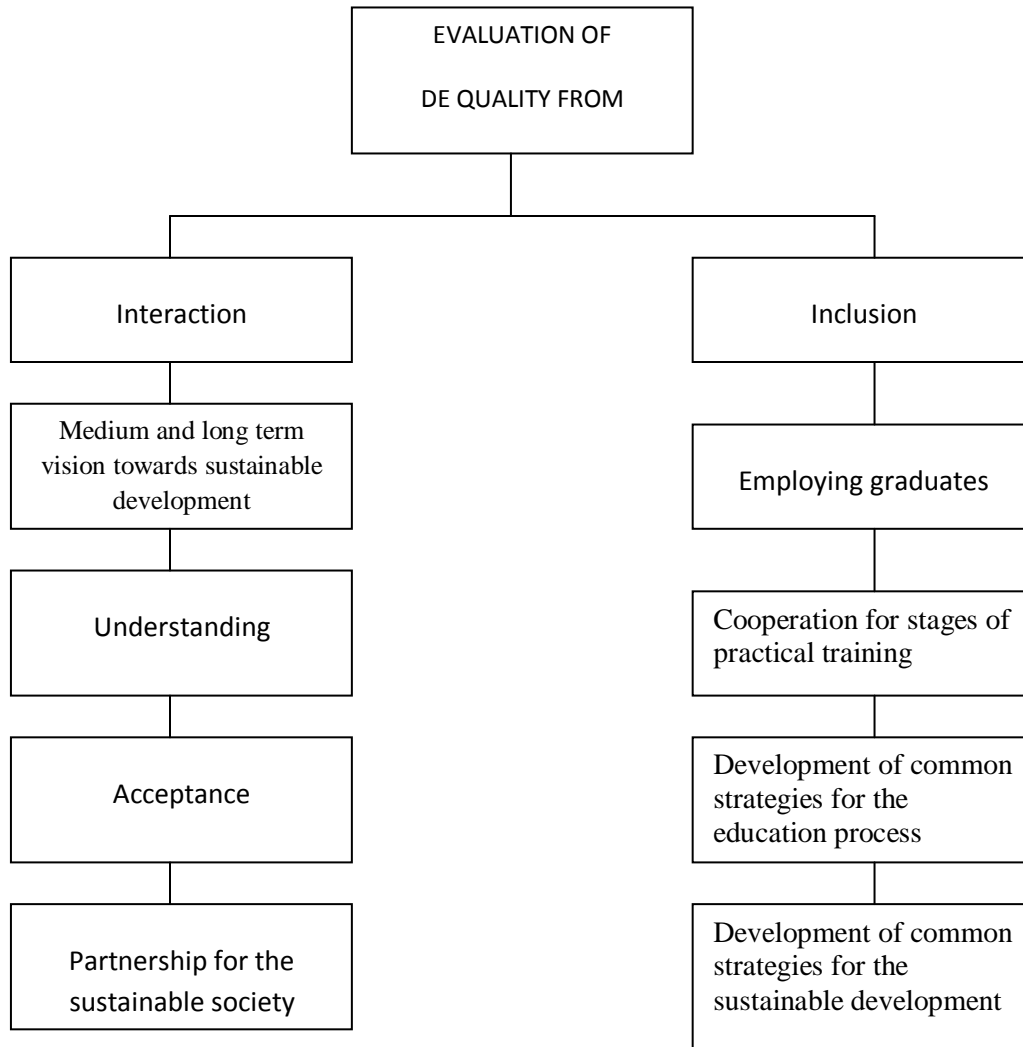


Figure 1. Evaluation of the quality from the perspective of the society

In the end, the following relationship existing between the society and the graduates must be emphasized: the society benefits of the presumable results of those who learn and at the same time it can direct these results depending on the general requirements of the society- the best example being the 1990 years when the subject of engineering of all specialization (mechanical, electrical, aeronautics, etc) lost much in favour of the humanities.

CONCLUSIONS

Distance education has a special importance in a world where the labour market is in continuous and fast changing due to encouraging lifelong education and due to the fact that this system provides continuous acquisition of new knowledge and abilities.

Distance education shows a special attraction for the employed people, because it provides a good flexibility, allowing to the student to not depend of the constraints concerning time, space and work rhythm.

Looking to a not very far off future it may be find that the development of the higher education institutions towards a system where the quality is a dominant criterion is obvious, especially under the new social-economic conditions.

We also find out that the higher education graduates and implicitly those of DE type, influence directly the quality of the activities within the private entities and public organizations.

BIBLIOGRAPHY:

1. Andronic,R.L, Andronic, A.O., Doval, E., Lepadatu, I., Negulescu, O., Raulea, C.,2012.
2. *Romanian Employers' Perception of Distance Education*, Procedia - Social and Behavioral Sciences, Elsevier Ltd. Volume 46, (2012),
3. <http://www.sciencedirect.com/science/journal/18770428/46/>, p. 2307-2311
4. Bickford, A., 2012. Six factors to quality e-learning design, <http://www.elearningacademy.com.au/blog/2012/01/six-factors-to-quality-e-learning-design/>
5. JBrahau, T., Pandemonium, S., 2004. Measurable educational quality, Print of Colorado University. Page 118-125
6. Donatelle, R., 2011. Acceptance pour l enseignement du distance. In Journal de la Pedagogie Francaise, Sorbona II, nr.11(201). Page. 211-216

8. Doval E, Bondrea E., Negulescu O., 2011. A model of university quality culture system: filling
9. in the gaps, *Journal of US-China Public Administration*, David Publishing, ISSN 1548-6591, USA ,
10. Volume 8, no.9, (71), sept.2011. p.1058-1067
11. Ilie, Gh., 2006. Securitatea mediului de afaceri, Editura, UTI Press. Bucuresti, Page 390-391
12. Ilie, Gh., Stefanescu, R., 2003. Interfata om-calculator, Editura Printech. Bucuresti. Page 76-78
13. Stefanescu, R., 2008. Romania priorities for continuing and the operational sectorial program for human resource development, In Proceedings of The 3rd International Symposium e_CEL3, Effects of continuing learning on the labor market and organizations competitiveness. Tomorrow's Romania Publishing House. Bucharest. Page 346-349
14. Rand Corporation Internal report 2007. E-learning societal importance. Page 88
15. JENETOSH newsletter, 2011. December. Page 4
16. Virtual Learning Environment (VLE). Available at:
http://www.jisc.ac.uk/index.cfm?name=mle_overview
17. e-Learning programme. Available at:
<http://europe.eu.int/comm/education/programmes/elearning>
18. Virtual companies. Net – learning and net – working will be common. Available at:
19. <http://www.checkpoint-elearning.com/index.php?co=8&aID=963>

**COMMUNICATION, ESSENTIAL ASPECT OF SOCIAL INTERACTION,
CHARACTERISTICS OF COMMUNICATION TEACHER**

Doina David

Assoc. Prof., PhD, "Dimitrie Cantemir" University of Tîrgu Mureş

Abstract: Regardless of our angle of approach, communication is the transmission of information, ideas, opinions, views or from one individual to another or from one group to another; Communication is an attribute of the human species; any activity, from mundane activities of daily routine that we live each of us daily through to complex operations at the level of organizations, can not be conceived outside communication process. Thus, communication becomes a fundamental component of all human existence and, in particular, and the whole process didactic. Orice default communication process and hence communication and teaching process has a threefold dimension: outward communication (verbal and non-verbal actions observed by interlocutors) , meta (which means beyond words) and intracomunicarea (communication achieved by each individual in his inner, from the self). The entire process of organizing and conducting training activity of students is covered by communication. Following fixing desirable behaviors of students and changing the undesirable by targeting teacher communication, while forming their communication skills. But to be formed, trained educators need themselves. To form communicative skills in students, educators themselves must also possess the skills and the process of communication with students is training himself to these means of communication skills. Therefore, the issue concerns communication skills both educators and educated, be it training for first, whether it's training and development for others.

Keywords: metacommunication, barriers communication, pedagogical communication, communication, interaction communication.

Societatea contemporană demonstrează tot mai mult că este una complexă, amplă, ce se bazează pe o complexitate de conexiuni, interacțiuni și interdependențe care pentru a le cunoaște, impun o abordare holistică (totală). Datorită acestei complexități implicit și comunicare se cere a fi una totală, care permite și conștientizarea unor segmente din ce în ce mai ample care permit drumul succesului în orice activitate sau domeniu care va obține valențe noi. În ultima perioadă, abordarea interdisciplinară a venit tot mai mult în sprijinul decodării posibile a informației lumii vii, capabile să lărgescă tot mai mult orizontul cunoașterii umane.

Teoria complexității și studiile bazate pe acestea au permis conștientizarea unor nivele complexe de înțelegere și aplicare ale elementelor comunicării. Azi, la început de mileniu al comunicării holistice, se pot folosi cu încredere tehnicile creative, intuitive, logice, imaginative în procesul de realizare a comunicării.

Comunicarea rămâne verigă esențială în funcționarea normală a oricărui sistem. În opinia noastră, comunicarea reprezintă ansamblul proceselor prin care se efectuează schimburi de informații și de semnificații între persoane aflate într-o situație socială dată. Prin comunicare se realizează schimb de informații și semnificații, astfel procesele de comunicare devin esențialmente sociale, întemeiate pe fenomene de interacțiune și determinare.

Orice comunicare este o interacțiune, fiind o interacțiune se prezintă ca un fenomen dinamic care implică o transformare, cu alte cuvinte este un proces de influență reciprocă între mai mulți actori sociali. Ceea ce este relevant pentru comunicare este că, niciodată nu se poate spune că s-a făcut totul pentru ca omul să poată înțelege mesajul. Comunicarea este un proces complex, iar dacă ea se realizează prin mijloace tehnice avansate (satelit sau Internet) chiar dacă mesajul din punct de vedere tehnic poate fi corectat, în ce privește conținutul, este nevoie de fidelitate în mesaj, claritate și o bună cunoaștere a acestuia.

În procesul de învățare, comunicarea poate fi considerată cauză sau condiție esențială a schimbării individului și implicit a schimbării sociale. Astfel, de la apariția tiparului ca principal mijloc de comunicare și transmitere a mesajelor până la mijloacele moderne aduse de calculator, internet, ziare electronice, toate impun o evoluție socială mai mult sau mai puțin continuă.

Din această perspectivă studiul nostru consideră că, o anumită informație, capătă un referențial pentru cel care o transmite, devine un mesaj ce reprezintă un factor comunicațional important. Un rol important în procesul de comunicare îl dețin căile, mijloacele prin care acesta se realizează.

Importanța tehnicilor de informare și comunicare, importanța tehnicilor de comunicare în procesul de învățare este evidentă sub aspect formator pentru elevi și studenți. În această ordine de idei, dincolo de accentul informațional care este un monopol al școlii și nu numai al acesteia, există aspectul formativ și comunicațional care se diversifică continu datorită dezvoltării tehnologiei.

Comunicarea reprezintă un aspect esențial al “*interacțiunii sociale printr-un sistem de simboluri și mesaje*” (George Grebner)¹. Astfel, cele două axe ale comunicării sunt: schimbul de mesaje și aspectul persuasiv.

Noile modele ale comunicării iau în considerare circularitatea comunicării (alternanța participanților la procesul de comunicare în rolurile de emițător și receptor), deosebirile individuale în stăpânirea codurilor de comunicare, rolul opiniilor și al atitudinilor în procesul comunicării, importanța contextului social și cultural al schimbului, inclusiv în cazul comunicării educaționale.

Particularitățile comunicării sunt evidențiate de multitudinea situațiilor de comunicare în care se plasează oamenii. Astfel, comunicarea are rolul de a-i pune pe oameni în legătură unii cu ceilalți, în mediul în care evoluează; în procesul de comunicare, prin conținutul mesajului, se urmărește realizarea unor scopuri și transmiterea anumitor semnificații.

Astfel, orice proces de comunicare se desfășoară într-un context, adică are loc într-un anumit spațiu psihologic, social, cultural, fizic sau temporal, cu care se afla într-o relație de independență. În acest context, procesul de comunicare are un caracter dinamic, datorita faptului că orice comunicare, odată inițiată, are o anumită evoluție, se schimbă și schimbă.

Indiferent de unghiul nostru de abordare², comunicarea este procesul de transmitere de informații, idei, opinii, păreri fie de la un individ la altul, fie de la un grup la altul; comunicarea este un atribut al speciei umane; nici un fel de activitate, de la banalele activități ale rutinei cotidiene pe care le trăim fiecare dintre noi zilnic și până la activitățile complexe desfășurate la nivelul organizațiilor, nu pot fi concepute în afara procesului de comunicare. Astfel, comunicarea devine o componentă fundamentală a întregii existențe umane și în particular, implicit și a întregului proces didactic.

¹ Pănișoară, I. O.,(2007), *Comunicarea eficientă*, Editura. Polirom, Iași, p. 15

²A se vedea, Ionescu, M. și Radu, I. (2001), *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca; Iucu, R. B., (2000), *Managementul și gestiunea clasei de elevi*, Editura. Polirom, Iași.; Leroy G. (1974), *Dialogul în educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Orice proces de comunicare și implicit și procesul comunicării didactice, are o triplă dimensiune: comunicarea exteriorizată (acțiunile verbale și neverbale observabile de către interlocutori), metacomunicarea (ceea ce se înțelege dincolo de cuvinte) și intracomunicarea (comunicarea realizată de fiecare individ în forul său interior, la nivelul sinelui).

“Acțiunea de a educa nu se poate exercita decât în cadrul unui raport de comunicare între educator și cel care educă.”³

Întregul proces de organizare și desfășurare a activității de instruire a elevilor este reglementat prin comunicare. Urmărind fixarea comportamentelor dezirabile ale elevilor și modificarea celor indezirabile, prin comunicare profesorul vizează, în același timp formarea capacităților comunicative ale acestora.

Dar pentru a putea *forma*, educatorii trebuie ei înșiși *formați*. Pentru a forma la elevi competențe comunicative, educatorii înșiși trebuie să posede asemenea competențe, iar procesul de comunicare cu elevii este el însuși mijlocul de formare la aceștia a competențelor de comunicare. Prin urmare, problema competențelor comunicaționale îi privește deopotrivă pe educatori și pe educați, fie că e vorba de perfecționare în cazul primilor, fie că e vorba de formare-dezvoltare în cazul celorlalți.

Comunicarea pedagogică/ didactică⁴ educațională este o formă specifică a comunicării umane, fiind un proces de emisie – recepție a unor mesaje sub formă de cunoștințe, sentimente, emoții, deprinderi, abilități etc. Acest tip de comunicare se bazează pe relațiile interpersonale dintre educator și educați, sub aspectul vehiculării informațiilor despre acțiuni, situații, despre participare, influențare, adaptare etc.

1. Comunicarea didactică⁵, formă a comunicării pedagogice⁶, caracteristici și definiții

“Comunicarea didactică este o formă a comunicării pedagogice, prin care se vehiculează conținuturi specific diferitelor discipline de învățământ, în vederea generării unui act de învățare. Comunicarea didactică, direct implicată în susținerea unui proces sistematic de

³ Crețu, D.; Nicu, A.,(2002), *Pedagogie pentru definitivat și gradul didactic II*, Editura Universității „Lucian Blaga”, Sibiu, p.231

⁴A se vedea, Cucos, Constantin, (1996), *Comunicarea didactică*, în: *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași;Ezechil, Liliana, (2001), *Comunicarea educațională în context școlar*, Editura Didactică și Pedagogică, București; Ferry Giles (trad.), (1975), *Dialogul în educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

⁵ A se vedea, Stan, E., (1999), *Profesorul între autoritate și putere*, Editura Teora, București; Abric, J., (2002), *Psihologia comunicării*, Editura Polirom, Iași; Cucos, Constantin, (1998), *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași;

⁶A se vedea, Șoitu, Laurențiu, (1997), *Pedagogia comunicării*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

predare-învățare, se instituie de regulă între profesor și elev, dar o putem regăsi și în raporturile elev – elev, elev – manual, părinte – copil etc.”⁷

Comunicarea didactică⁸ presupune o interacțiune de tip *feed-back* privind atât informațiile explicite, cât și cele adiacente intenționate sau formate în cursul comunicării. Tot aceasta stă la baza oricărei intervenții educative. Conținutul cognitiv predat-învățat în procesul didactic și influențarea formativă (asupra capacităților operaționale, formării morale, estetice etc.) presupun o interacțiune permanentă între educator și educat.

Funcționarea conexiunii inverse informează permanent emițătorul despre efectele comunicării asupra partenerului și fiecare dintre locutori își adaptează conduita comunicațională ulterioară în funcție de ceea ce receptează. Astfel, comunicarea didactică este bilaterală.

Reciprocitatea relației comunicaționale didactice trebuie înțeleasă și în sensul că inițiativa mesajului aparține și elevului. Elevul este, în egală măsură cu educatorul, agent al comunicării didactice, dar inițierea mesajului de către elev se referă mai puțin la conținutul cognitiv al științei pe care trebuie să și-l însușească și mai mult la *cum* poate face acest lucru.

Predarea ca formă de comunicare didactică, devine un sistem de operații de selectare, ordonare și adecvare la nivelul de gândire al elevilor, a unui conținut informațional și de transmitere a lui, folosind anumite strategii didactice, în scopul atingerii obiectivelor pedagogice.

Prin comunicarea didactică se realizează interacțiunea profesor-elev și o serie de relații care influențează procesul de predare: relații de schimb informațional, de influențare reciprocă, de cooperare, simpatetice față de emițătorul mesajului didactic.

Astfel, raporturile de comunicare produc o serie de efecte sub forma unor categorii de rezultate⁹: cognitive (cunoștințe, metode de lucru, mentalități, judecăți, formarea de noțiuni științifice și operații intelectuale etc.), rezultate afective (schimbări în dinamica stărilor emoționale și motivaționale, modificări de atitudini, interes, dispoziții, dezvoltarea unei palete largi de sentimente, valorizare și acceptare interpersonală etc.) și rezultate comportamentale (conduite expresive și emoționale, reacții adaptative, implicare în cooperare sau competiție, perfecționarea comportamentelor privind decizia, comunicarea etc.)

⁷ Idem, p. 232

⁸ A se vedea, Mucchielli, Alex, (2008), *Comunicare în instituții și organizații*, Editura Polirom, Iași; Mucchielli, Alex, (2006), *Teoria proceselor de comunicare*, Editura, Institutul European, București; Pânișoară, Ion-Ovidiu, (2006), *Comunicarea eficientă*, Ediția a III-a, revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași.

⁹ Dumitru, Gh., (1998), *Comunicare și învățare*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Comunicarea didactică are mai multe caracteristici, prin care se deosebește de alte forme de ale comunicării umane: se desfășoară între doi sau mai mulți agenți (de regulă profesor-elevi), mesajul didactic este conceput, selecționat, structurat logic de către profesor, urmărește efecte de învățare și dezvoltare la nivelul elevului.

Alte elemente de specificitate sunt surprinse astfel¹⁰: dimensiunea explicativă a discursului didactic, structurarea comunicării didactice conform logicii pedagogice, selecționarea și organizarea conținuturilor predate de către profesor, combinarea comunicării orale cu cea scrisă, combinarea comunicării verticale (profesori-elevi) cu cea orizontală (elevi-elevi) în forme organizate sau spontane, finalitatea accentuată a comunicării, subordonată obiectivelor didactice urmărite.

*„... Avem convingerea că nu se poate vorbi despre itemi specifici ai comunicării didactice, alții decât cei care caracterizează comunicarea umană în general, specificitatea celei dintâi apărând din contextul comunicării la clasă unde elementele în discuție capătă ponderi, gradiente diferite și sunt organizate într-o altă manieră”.*¹¹

Comunicarea didactică este o comunicare instrumentală, direct implicată în susținerea unui proces de învățare.¹² Scopul său este de a produce, provoca sau de a induce o schimbare în comportamentul „receptorului”.¹³ Cu toate acestea nu prezența personajelor „profesor-elev/elevi îi imprimă unei comunicări specificul didactic, ci respectarea legității proprii unui act sistematic de învățare.

O posibilă definire a comunicării didactice se poate structura pe ideea că aceasta este o comunicare instrumentală, direct implicată în susținerea unui proces sistematic de învățare”.¹⁴ Astfel, sunt eliminate orice restricțiile de conținut (pentru că învățarea este în egală măsură centrată pe dobândirea de cunoștințe, deprinderi, motivații, atitudini etc.), este generată în și de un cadru instituțional. În acest context, specificul comunicării didactice este determinat de cadrul instituțional în care se efectuează și de logica specifică a învățării, ca modalitate fundamentală de instruire și educare.

¹⁰ A se vedea, Iacob, L. (1998), *Comunicarea didactică, în Psihologie școlară*, Editura Polirom, Iași.

¹¹ Săucan, D., (1999), *Specificitatea comunicării didactice în contextual comunicării interumane, în Competența didactică*, Editura All Educațional, București.

¹² A se vedea, Iacob, L., *op.cit.* p.45.

¹³ Mucchielli, A., (2002), *Arta de a influența. Analiza tehnicilor de manipulare*, Editura Polirom, Iași.

¹⁴ Iacob, L., *Op.cit.*

2. Comunicativitatea

Comunicativitatea este o component esențială a aptitudinii didactice, care atunci când este instrumentată eficient, operează în mod constructiv. La unii profesori există o adevărată dispoziție comunicativă și de influențare cu componentele ei: *vorbire expresivă, gestică, capacitate de demonstrație instructivă și logică, expuneri semnificative și inteligente, dialogul colocvial antrenant*, totul concentrându-se pe activitatea mentală a elevului/studentului.

Specificul comunicării didactice este astfel imprimat de caracteristicile relației profesor-elevi, la clasă. În activitatea la clasă, profesorul competent conduce cu pricepere dialogul cu elevii, astfel încât el influențează cu tact pedagogic personalitatea elevilor și, în același timp, tot cu tact pedagogic, se lasă el însuși influențat de personalitatea acestora, stimulându-se, deci, reciproc. Astfel, elevii vor recepta mai eficient mesajul pornit de la profesor, iar acesta, la rândul lui, prin întrebările și intervențiile elevilor va obține un *feedback* adevărat în legătură cu eficiența sau deficiența actului de predare-învățare.

Astăzi actul comunicării este abordat ca o unitate a informației cu dimensiunea relațională, aceasta fiind purtătoare de semnificații, în funcție de situație și de relația dintre actorii comunicării (ex. o informație verbală imperativă: „citește!; vorbește!; spune!” poate fi poruncă, provocare, îndemn, sugestie, ordin sau sfat).

Perspectiva expozitivă a comunicării este înlocuită în prezent de modelul interactiv, care analizează actul comunicării ca o *relație de schimb între parteneri*, care au fiecare, simultan, un statut dublu: de **emițător** și de **receptor**, în același timp. Astfel, atribuirea rolului de emițător educatorului și a celui de receptor elevului, practicat în școala tradițională, devine în prezent discutabilă, în sensul că informația vine nu numai de la profesor spre elev, ci și de la elev spre profesor.

Analiza exclusivă a informațiilor codificate prin cuvânt, și implicit, prin mesajul verbal, pierde tot mai mult teren în fața abordării și cercetării diversității codurilor utilizate (gest, imagini virtual, mijloace multi-media, etc.) și a acceptării multicanalității comunicării, care dobândește tot mai mult alte valențe decât cele tradiționale cunoscute.

Comunicarea apare ca un circuit care se autoreglează permanent. Interlocutorii nu numai că aleg sau creează conținuturi, ei inventează procedee și modalități pentru schimbul lor. Profesorul nu trebuie doar să informeze, el trebuie să comunice cu elevii săi. Informațiile sale variază ca amplitudine și profunzime, în funcție de informațiile primite de la elevi.

Acestea fac dovada a ceea ce ei așteaptă de la profesorul lor, a ceea ce sunt dornici să afle. Astfel, profesorul este un *rezonator*, ca și elevul. Dacă profesorul nu decodifică la timp reacțiile elevilor săi și nu-și reglează la timp conduita comunicațională, întreaga activitate educațională poate fi compromisă.

Comunicarea didactică este instrumentul principal de realizare a procesului instructiv-educativ, dar și o experiență a dialogului, a relațiilor interumane și a colaborării. Actul comunicării în context școlar permite, implicit sau explicit, nu doar schimbul de informații, ci și de idei, noțiuni, atitudini, semnificații, dorințe, expectanțe, interese, sentimente etc. Mai mult, în situația didactică a actului comunicării subiecții urmăresc să fie acceptați, înțeleși, respectați, valorizați bilateral.

Comunicarea trebuie adaptată situației didactice date, prin alegerea celor mai potrivite forme de realizare, a unui limbaj specific, și totodată adaptată particularităților psihologice ale celor implicați, particularităților psihosociale ale grupului școlar, ca și specificității contextului fizic și temporal. Comunicarea didactică devine astfel un sistem deschis, supus influențelor mijloacelor, metodelor și formelor comunicaționale specifice postmodernității.

Dacă se dorește optimizarea actului educativ¹⁵ în ansamblul său, un punct de referință trebuie să îl constituie permanenta preocupare pentru prevenirea și înlăturarea disfuncțiilor din comunicarea didactică.

Pentru atingerea acestui deziderat este necesar ca mai întâi să fie identificați acei factori care pot favoriza apariția disfuncțiilor la nivelul comunicării, iar în al doilea rând să se identifice modalitățile concrete prin care putem îmbunătăți procesul comunicațional desfășurat în școală.

Ca și concluzie, comunicarea educațională conține câteva trăsături cu un caracter general și specific: se desfășoară cel puțin între doi parteneri de tipul, profesor-elev, elev-profesor, elev-elev; mesajul este conceput, organizat și structurat logic de către profesor, pe baza unor

¹⁵ A se vedea, Leroy G. (1974), *Dialogul în educație*, București, Editura Didactică și Pedagogică, București; Chiș, V. (2002), *Provocările pedagogiei contemporane*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca; Dospinescu, V., (1998), *Semiotică și discurs didactic*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

obiective; efectul învățării este acela de a influența, de a modifica, de a conferi stabilitate comportamentelor individuale sau de grup; generează învățare, educație și dezvoltare, prin implicarea activă a elevului în actul comunicării.

Astfel, comunicarea didactică este o formă complexă, pentru că, integrează diferite tipuri de comunicare, verbală, empatică, nonverbală-prin gesturi sugestive, descriptive, expresive, este o comunicare srisă, vizuală cu funcție informativă de stimulare a gândirii independente, a spiritului de observație și a creativității.

3. Comunicarea didactică, stimulente al potențialității cognitive a elevului

Comunicarea didactică este un tip de comunicare interumană. În această calitate ea se folosește de aproape toate celelalte forme de comunicare: comunicarea verbală, paraverbală, non-verbală și chiar comunicarea intrapersonală, interpersonal. Rămâne totuși să ne întrebăm; prin ce se diferențiază comunicarea didactică de celelalte tipuri de comunicare? Întrebarea este cu atât mai legitimă cu cât, după cum se știe, există multe alte tipuri ale comunicării interumane: limbajul imagistic (pictură, sculptură, coregrafie, cinematografie), limbajul figural-simbolic al muzicii, limbajul simbolic-abstract (care este caracteristic pentru matematică și logică), limbajul științei, cel cibernetic. Toate au caracteristici ce le diferențiază una de alta și le fac inteligibile, mai ales, pentru persoanele-receptoare din domeniile respective.

Comunicarea didactică este o comunicare instrumentală, direct implicată în susținerea unui proces de învățare.¹⁶ Scopul său este de a produce, provoca sau de a induce o schimbare în comportamentul „receptorului”.¹⁷ „O posibilă definiție a comunicării didactice se poate structura pe ideea că aceasta este o comunicare instrumentală, direct implicată în susținerea unui proces sistematic de învățare”.¹⁸

Conform acestei abordări, sunt eliminate restricțiile de conținut (pentru că învățarea este în egală măsură centrată pe dobândirea de cunoștințe, deprinderi, motivații, atitudini etc.), este influențată și determinată de cadru instituțional (comunicare didactică poate avea și manifestări informale), astfel, nu prezența personajelor „profesor-elev/elevi îi imprimă unei comunicări specificul didactic, ci respectarea legității proprii unui act sistematic de învățare.

Aici se conturează specificitatea și particularitatea comunicării didactice prin intermediul discursului didactic, care dobândește următoarele dimensiuni.

¹⁶ Iacob, L.,(1998), *Comunicarea didactică, în Psihologie școlară*, Editura Polirom, Iași.

¹⁷ Mucchielli, A.,(2002), *Arta de a influența. Analiza tehnicilor de manipulare*, Editura Polirom, Iași.

¹⁸ Iacob, L., *Op.cit.*p.26.

- **Dimensiunea explicativă** a discursului didactic este pronunțată, deoarece vizează prioritar înțelegerea celor transmise. De aici o „marcă” a comunicării în clasă, este axată pe „deblocarea” și antrenarea potențialității cognitive a elevului.

- **Structurarea comunicării** didactice conform logicii pedagogice, are ca primă cerință facilitarea înțelegerii unui adevăr și nu doar simpla lui enunțare.

- **Rolul activ al cadrului didactic** față de conținuturile științifice, profesorul organizează și personalizează conținuturile, ghidat de programa în vigoare și de manualul pentru care a optat.

- **Pericolul transferării autorității** de statut asupra conținuturilor. Pentru cei care învață apare riscul ca un lucru să fie considerat adevărat sau fals nu pentru că este demonstrabil, ci pentru că este enunțat de o sursă de autoritate.

- **Personalizarea comunicării** face ca același cadru instituțional, același conținut, același potențial uman să fie explorate și exploatate diferit și cu rezultate diferite.

În psihologia socială se precizează că orice act de comunicare interumană cuprinde: 1) persoana care inițiază și formulează mesajul; 2) sistemul de emisie, cu rolul de a codifica mesajele, transformându-le în semnale verbale, grafice, vibratorii sau impulsuri (acest sistem plus individul uman menținut la punctul 1 reprezintă „persoana-emițător”); 3) canalul (calea de comunicație) prin care se transmit semnalele; 4) aparatul de recepție; 5) destinatarul, care procesează informația primită, o decodifică, o înțelege (aceasta și cea de la punctul 4 rezultă „persoana-receptor”).

Tot psihologia socială precizează că pentru o bună comunicare prezintă importanță și distanța dintre partenerii comunicării, dispoziția așezării lor, tipul de cod (oficial, mass-media, didactic etc.), situația enunțiativă (lecție, interviu, dezbateri), feedback-urile, elementele de bruijaj. Toate acestea sunt valabile și pentru comunicarea educativă și didactică, dar care în acest tip de comunicare interumană dobândesc un anumit specific analizat și subliniat de numeroși autori.

Pe lângă circuitele de comunicare în clasă, blocajele¹⁹ comunicării didactice, randamentul acestei forme de comunicare etc., studiate în specificul comunicării didactice se înscriu și următoarele: efortul profesorului de a prezenta într-o formă logică materialul de predat, de a-l face inteligibil pentru elevi, ceea ce în comunicarea curentă dintre doi sau mai mulți parteneri se

¹⁹ A se vedea, Shapiri, D., (1998), *Conflictele și comunicarea*, Editura Arc, București; Lacombe, F., (2005), *Rezolvarea dificultăților de comunicare*, Editura Polirom, Iași.

resimte mai dificil. Cu alte cuvinte, în comunicarea didactică acest efort al educatorului devine sau trebuie să se configureze într-o veritabilă aptitudine didactică.²⁰

Blocajul comunicațional în educație poate fi generat și determinat de o serie de factori: **Compexitatea ideii abordate**, cu cât mai complexă este ideea cu atât mai puțin vor dori elevii să o înțeleagă, de aceea este nevoie să se țină cont de principiul didactic al graduării informațiilor, cunoștințelor, astfel pot fi utilizate grafice, suporturi audiovizuale pentru a facilita înțelegerea fără a prejudicia conținutul. **Competiția ideilor**, de obicei se acceptă greu ideile noi, radicale în raport cu cele cunoscute, deși în practica educațională procesul este invers, ideile noi le completează pe cele deja existente.

Bariere în trimiterea mesajelor, pot să apară atunci când sunt trimise mesaje inadecvate, cu un conținut neclar, deficitar, mult prea complex, dificil sau neinteligibil. **Bariere la nivelul receptării**, aparține în egală măsură celui care primește mesajul și mediului, în primul caz avem de-a face cu anxietăți, nevoi, credințe, valori, atitudini, opinii, expectații, prejudecăți, nivelul de atenție oferit unui sau mai multor stimuli; iar, în cel de al doilea caz, se conjugă cu stimulii existenți în mediu. **Barierile acțiunii**, presupun flexibilitate pentru schimbarea atitudinilor, comportamentului, caracteristicilor personale.

Chiar dacă barierele se regăsesc la nivelul tuturor componentelor actului de comunicare, pentru ca să fie eficientă comunicarea didactică aceasta implică din partea profesorului câteva aspecte: claritatea mesajului, precizia acestuia, limbajul adecvat și accesibil elevilor, prezentarea interesantă a conținutului, capacitate sporită de concentrare, cunoașterea limbajelor utilizate, motivare pentru formare profesională continuă.

Același lucru se poate spune despre realizarea persuasiunii și a convingerii. Acestea dobândesc forța necesară numai datorită calităților personale ale educatorului. Pentru că ele au o anumită putere după cum am arătat, în orice act de comunicare. Forța lor își are izvorul în temeinica pregătire de specialitate a profesorului, în capacitatea lui de persuadare și în cunoașterea particularităților individuale și de grup ale elevilor.

Un aspect, de asemenea, specific comunicării didactice, este pericolul transferării autorității de „statut” asupra „conținuturilor” prin argumentul autorității.

„Comunicativitatea”, componentă esențială a aptitudinii didactice, este astfel instrumentată încât operează constructiv. La unii profesori există o adevărată dispoziție

²⁰ Păun, E.,(1982), *Sociopedagogia școlară*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

comunicativă și de influențare cu componentele ei: vorbire expresivă, gestică, capacitate de demonstrație instructivă și logică, adecvare la timpanul mediu al elevilor, expuneri semnificative și inteligente, dialogul colocvial antrenant, totul concentrându-se pe activitatea mentală a copilului.²¹ Specificul comunicării didactice²² este imprimat apoi de caracteristicile relației profesor-elevi la clasă. În activitatea la clasă profesorul competent conduce cu pricepere dialogul cu elevii, astfel încât el influențează cu tact pedagogic personalitatea copiilor și, în același timp, tot cu tact pedagogic, se lasă el însuși influențat de personalitatea acestora, stimulându-se, deci, reciproc.

Astfel, elevii vor recepta mai eficient mesajul pornit de la profesor, iar acesta, la rândul lui, prin întrebările și intervențiile elevilor, va obține un feedback adevărat în legătură cu eficiența și defecțiunile actului de predare-învățare. Analizând arta vorbirii la clasă, în unele lucrări se subliniază și mijloacele prin care ea se realizează. De exemplu, important este și modul în care se frazează”. Astfel, „frazarea între două sensuri” nu numai că deranjează receptorul, dar induce și neclaritate în transmiterea mesajului.

De aceea, calitatea mesajului este asigurată prin „alegerea cuvintelor de valoare”, evitându-se astfel confuziile și neclaritățile. Modul în care sunt construite frazele comprimă o structură logică, clară comunicării profesor-elev, întrucât „*Cuvântul în sine nu e nimic față de ideea care îl domină, ea fiind aceea care dă valoare și semnificație*”.²³

BIBLIOGRAPHY:

1. Craia, S., (2000), *Teoria Comunicării*, Editura Fundației „România de Mâine”, București
2. Cristea D, (1984), *Structurile psiho-sociale ale grupului si eficienta acțiunii*, Editura Academică, Bucuresti.
3. Cristea Sorin, (1998), *Dictionar de termeni pedagogici*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
4. Cristea Sorin, (1996), *Pedagogie generala. Managementul educatiei*, Editura Didactică și Pedagogică, Bucuresti.
5. Cucuș, Constantin, (1998), *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași
6. Cucuș, Constantin, (1996), *Comunicarea didactică*, în: *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași.

²¹ Popescu – Neveanu, P.,(1978), *Dicționar de psihologie*, Bucuresti, Editura Albatros, București.

²² A se vedea, Postelnicu, Constantin., (2000), *Fundamente ale didacticii școlare*, Tipografia Universității din Craiova; Șoitu, Laurențiu, (1997), *Pedagogia comunicării*, Editura Didactică și Pedagogică, București;

²³ Săucan, D. St., *Op.cit.*

B – LEARNING AGE IN TEACHING AND LEARNING ROMANIAN LITERATURE

Luiza Marinescu

Assoc. Prof., PhD, "Spiru Haret" University

*Abstract: The paper **B -learning Age in Teaching and Learning Romanian Literature** consists of written productions and information about the culture of Romanian people, often restricted to those deemed to have artistic or intellectual value. Its Latin root *literatura/ litteratura* (derived itself from *littera*, letter or handwriting) was used to refer to all written accounts, but intertwined with the roman concept of *cultura*: learning or cultivation. The word television comes from Ancient Greek *τῆλε* (*tèle*), meaning "far", and Latin *visio*, meaning "sight". Reading, learning and teaching Romanian literature traditionally represent the first step for entering in the temple of knowledge. Having partial information about Romanian literature, the viewer discover that the television acts as a mean of construction of his/her holistic view, recognizing the pattern subject of Romanian literature, filling in the blanks the illusory contours in order to understand, to order and construct the world through stories. The paper has the following contents:*

- A. Romanian Literature in the B-learning Age
- B. *Why Should People Love Romanian Literature*
- C. A Case Study about the Role of Television, Digital Story Telling and University Romanian Literature teaching and learning

Keywords: Blended Learning, University Television in Romania, cinematic stories for teaching literature, Romanian literature, the digitization of libraries in Romania.

A. Romanian Literature in the B-learning Age

1. Conceptul de B –learning și predarea literaturii române

În literatura pedagogică și metodică din ultimul deceniu, conceptul de B-learning, prescurtare de la englezescul "blended learning,"(învățare amestecată) a determinat utilizarea în serie sinonimică a unor termeni precum instruire mediată tehnologic („technology-mediated instruction") sau învățare hibridă, („hybrid learning"). Îmbinând instruirea în care discipolul și dascălul se află față în față, cu mijloacele didactice create special pentru cei care vor să se instruiască (precum suporturi de curs, sinteze, tratate etc.) și cu instruirea mediată de computer sau televiziune, predarea literaturii române mijlocită de B-learning a devenit efectiv posibilă în România în mediul universitar începând din anul 1999, când pe de o parte România a început să beneficieze de rețeaua de internet la nivel național și din 1990, de când au început discuțiile referitoare la realizarea cataloagelor electronice ale bibliotecilor publice din România.

2. Când s-a „împrietenit” informatica cu filologia în România?

Colaborarea dintre filologie și informatică,cu ajutorul *Dacoromanica Biblioteca Digitală a României* (devenită în septembrie 2013 *Biblioteca Digitală a Bucureștilor*), ilustrează ideea că digitizarea patrimoniului cultural reprezintă o șansă a cercetării plurilingvistice și multiculturale, un obiectiv de perspectivă al colaborării dintre filologie și informatică pe plan mondial. Biblioteca Metropolitană din București, prin *Dacoromanica Biblioteca Digitală a României* împlinește visul de a salva publicațiile fondatoare în formatul de lectură al epocii în care cercetarea se poate face on-line. Scanarea în vederea afișării în format on-line este o importantă etapă a digitizării patrimoniului cultural, modalitatea prin care limitele de timp și de spațiu ale cunoașteri existente în trecut sunt dizolvate. Importantă este însă colaborarea dintre instituții cu preocupări înrudite.

Filologul care dorește să cerceteze on-line colecția digitizată a cărților și ziarelor românești din secolul al XIX-lea spre exemplu trebuie să dispună, pe de o parte, de informații clare din sursele de referință tipărite și, pe de altă parte, de competențe digitale și lingvistice, care nu se mai dobândesc toate în programele de studiu ale facultăților de profil. Cunoașterea alfabetului chirilic și de tranziție și transliterarea textului original în alfabet latin este o etapă ulterioară selectării materialului documentar din multitudinea de texte scanate în format .pdf. Decuparea,

copierea și printarea materialelor selectate în vederea realizării „traducerii” alfabetului chirilic în cel latin este urmată de transpunerea semnificației textului din limbaj de secol al XIX-lea în limbaj de secol XXI. Această abilitate presupune, pe de o parte, înțelegerea atmosferei și climatului epocii și, pe de altă parte, detectarea filoanelor de interes pentru explicarea coerentă, sintetică a punctului de vedere care interesează cercetarea. Instrumentele de căutare care funcționează cu ajutorul alfabetului latin nu sunt de folos pentru că ele nu detectează echivalentele lor în alfabet chirilic. Practic, cercetătorul utilizează căutarea manuală în interiorul documentului cunoscând alfabetul chirilic. Pornind de la standardele internaționale din domeniul catalogării legate de descrierea bibliografică adoptate ca standarde române indicele SR ISO 9:1997 referitor la „Informare și documentare. Transliterarea caracterelor chirilice în caractere latine. Limbi slave și neslave” are drept corespondent internațional ISO 9:1995 (***) *Lista de standarde*: 2). Pentru profesorul de literatură română care cercetează aceste documente on-line convertirea documentelor dintr-un alfabet în celălalt nu e făcută deocamdată automat.

3. Noile vase comunicante ale cercetării B-learning europene: traducerea, informatica, filologia și televiziunea

În vederea deschiderii orizontului de cunoaștere și traducere al literaturii române vechi și premoderne, în cazul limbii române scrise cu alfabet chirilic și de tranziție ar trebui adaptat un soft de transformare a scrierii în alfabet latin în alfabet chirilic plecând de la standardul internațional menționat și de la modelul de transliterare creat în secolul al nouăsprezecelea lingvistul britanic James Curtis Hepburn pentru transcrierea cuvintelor din limba japoneză utilizând grafia latină. Acest sistem a fost numit romași – în traducere literală înseamnă scriere utilizând grafia romanilor. Pe lângă consoanele și vocalele existente în grafia latină și care pot fi utilizate pentru redarea exactă a caracteristicilor fonetice și fonologice ale limbii japoneze, există anumite particularități pentru care Sir James Curtis Hepburn a creat reprezentări grafice particulare, devenite ulterior convenții – cum ar fi spre exemplu, notarea vocalelor lungi cu o liniuță deasupra vocalelor obișnuite (spre exemplu vocalele „o” sau „u”) sau dublarea literelor în cazul geminării consonantice. Un model în acest sens este adaptarea softului Lexigolos cu aplicarea standardul ISO 9 (1995) care transliterează caracterele rusești (chirilice, slave) în caractere latine și care funcționează pe site-ul http://www.lexilogos.com/keyboard/russian_conversion.htm. Un astfel de soft pentru alfabetul

de chirilic de redacție românească și de tranziție ar micșora distanța dintre cititorul român actual și cel din secolul al XIX-lea. Un astfel de soft de transliterare există și e funcțional. De asemenea, un soft cuprinzând gramatica, pronunția, dicționarul referitor la echivalențele arhaismelor de secol XIX în limba română contemporană ar scurta timpul de învățare al limbii române, de realizare a traducerilor de calitate în limbi de circulație internațională.

Transpunerea într-o limbă de circulație internațională a textului vechi românesc presupune colaborarea cu un specialist și cunoașterea tuturor traducerilor din limba de circulație internațională aleasă referitoare la subiectul ales. Din acest punct de vedere, o traducere standard în limbile de circulație internațională a tuturor titlurilor operelor literare din istoria literaturii române reprezintă un pas important în vederea măririi gradului de vizibilitate internațională.

O literatură prea puțin cunoscută, odată digitizată, înseamnă un potențial filologic de dezvoltare, înseamnă opțiuni de cercetare multiple, înseamnă oportunități infinite. Într-o lume efervescentă în care nimic nu se pierde, nimic nu dispare, ci totul se transformă, e foarte clar că și în universul filologiei avem două opțiuni: fie să ne adaptăm la schimbare, fie să generăm schimbarea: prin re-vizitarea și utilizarea vechilor idei valoroase și de actualitate pentru crearea unor noi idei, prin generalizare pornind de la faptele date, prin asocierea informațiilor provenite din mai multe domenii, prin anticiparea concluziilor, prin concluzionarea într-o manieră inedită, prin evaluarea importanței teoriilor, a prezentărilor, prin adoptarea unor decizii fondate pe raționamente, prin verificarea valorii faptelor și prin recunoașterea subiectivității, prin reorganizarea părților într-o manieră originală, prin surprinderea unor sensuri ascunse, ne-revelate, prin identificarea unor filoane insuficient exploatate de cercetători. Citite fără reperatele cunoașterii istorice și culturale ale zonei est-europene în care și-au făcut apariția, articolele din ziarele românești din veacul al XIX-lea, merită comparate cu cele din alte ziare europene ale perioadei pentru evidențierea elementelor de noutate și a celor comune din istoria gazetăriei europene.

B. Why Should People Love Romanian Literature

4. De ce să iubim literatura română ? B-learning și formatul emisiunii TVH

De câteva decenii în cercetarea filologică internațională se conturează tot mai clar curentul care a concluzionat că limba română este cea mai veche dintre limbile europene. În interviul de la postul TVR Cluj, în decembrie 2012, Miceal Ledwith, fost consilier al Papei Ioan Paul al II-

lea, unul din oamenii care au avut acces la cei 230 de kilometri de rafturi cu cărți din arhiva bibliotecii Vaticanului și fost membru al Comisiei Teologice Internaționale, a făcut o declarație clară: „Chiar dacă se știe că latina e limba oficială a Bisericii Catolice, precum și limba Imperiului Roman, iar limba română este o limbă latină, mai puțină lume cunoaște că limba română, sau precursora sa, vine din locul din care se trage limba latină, și nu invers. Cu alte cuvinte, *nu limba română este o limbă latină, ci mai degrabă limba latină este o limbă românească.*”

Literatura română este în sine expresia artistică a acestei evoluții lingvistice și spirituale. Carme Jiménez Huertas, specialistă spaniolă și catalană în lingvistică și tehnologia limbajului, precizează că „limbile romanice împărtășesc o aceeași tipologie lingvistică ce ne trimite la un strămoș comun, dar care nu trece prin latină. ... Faptul că în România se vorbește o limbă romanică pe un teritoriu mult mai extins decât cel ocupat de romani și că această limbă converge cu romanicele occidentale, cu care nu s-a aflat în contact în ultimii două mii de ani, ne trimite la o limbă mult mai veche, de tip compozitiv, pe care o putem reconstitui prin toponime, descoperind anumiți formați care au supraviețuit în limbile romanice actuale.” (Jiménez Huertas, 2016) Cercetători străini au demonstrat că după ultima glaciațiune, se cunosc doar două centre de locuire umană, „unul în vest, în aria Pirineilor (plus Grimaldi) și altul în est, în aria Carpaților”. (Mansuelli, 1978), că în momentul cuceririi Daciei pe locurile respective „exista o civilizație ce își avea rădăcinile departe, în trecut în epoca neolitică” (Davies, 1923), că munții „Carpații sunt într-o regiune a lumii în care se situa centrul european al celei mai vechi culturi cunoscute până în ziua de azi” (Ruzo, 1974), că „tăblițele de la Tărtăria reprezintă prima dovadă de scriere din istoria omenirii” (Adam Falkenstein 1906-1966), că „drumul parcurs de arienii carpațici până la ajungerea în India i-a purtat prin nordul Mării Negre și al celei Caspice”(Cambridge History of India, 1922). Despre importanța și răspândirea prin intermediul migrației a limbii române au scris: Felix Colson (*Starea prezentă și viitorul Principatelor*, Paris, 1839), Daniel Ruzo (1900-1991), William Schiller, arheolog american, profesorul englez John Mandis, V. Gordon Childe (1892-1957), Per Olof Ekström (1926-1981), Marija Gimbutas (1921-1994).

În acest context, cunoașterea și studierea literaturii române reprezintă un material filologic inestimabil. Interesantă apare din acest punct de vedere ideea platformei de tip B-learning, în care, alături de materialele de patrimoniu scanate și accesibile comunității, lumea academică să

fie îndrumată să studieze. Facultatea de Litere, USH, București a inițiat acest demers în perioada 2002. Studiul literaturii române va trebui integrat și mai mult pe viitor prin intermediul programelor de studii cu cel al informaticii și al limbilor străine de circulație internațională sau regională, și asta pentru că formatul bibliotecilor contemporane se modifică într-un ritm alert.

Biblioteca Metropolitană din București dispunea până în 2013 de un patrimoniu video rezultat din filmoteca proprie, ce conține conferințe ale personalităților culturale ale momentului antrenate în diverse congrese sau conferințe internaționale. Problema e că în 2016 site-ul nu funcționează permanent.

„În lipsa unei strategii naționale coerente și științifice care să stabilească liniile directoare ale procesului de digitizare a patrimoniului cultural, Biblioteca Academiei Române și Biblioteca Metropolitană București și-au asumat această misiune pe care au îndeplinit-o cu succes. Legitimitatea istorică este conferită de faptul că *BAR* este instituția emblemă a culturii române în domeniul biblioteconomiei și deține patrimoniul culturii scrise al țării, iar Biblioteca Metropolitană București este o instituție care are, în consecință, o tradiție impunătoare în domeniul cercetării științifice. Perspectivele digitizării partajate au fost structurate în două direcții: regrouparea virtuală a corpusurilor complementare și complementaritatea colecțiilor. Reperele cronologice ale acestui proces de digitizare sunt: martie 1999: *începutul selecției pentru digitizare și realizarea unui material digitizat de 6500 pagini*; 2001: *organizarea Dacoromanica I și publicarea proiectului în formă de caiet de sarcini în vederea susținerii licitației*; 2002: *republicarea proiectului Dacoromanica I în formă de caiet de sarcini cu scopul susținerii licitației*; 2005: *redactarea Chartei Documentara pentru Dacoromanica II*; 2007: *organizarea versiunii actuale Dacoromanica II, cu documente din domeniul public și din colecții particulare românești și din străinătate.*” (<https://arhiva-romanilor.blogspot.ro/2012/01/biblioteca-digitala-romaniei.html> consultat la data de 10 mai 2016)

Biblioteca Digitală a Bucureștilor este sincronă cu celelalte biblioteci similare din Europa, care s-au înscris, la câțiva ani distanță, pe traiectoria programelor de digitizare sistematizată dezvoltate începând din 1997 de Biblioteca Națională a Franței și din 2002 de Biblioteca Națională a Portugaliei.

Bibliotecilor digitale GALLICA și Biblioteca Nacional Digital li s-au alăturat astfel în timp importante biblioteci europene, precum HISPANICA, lansată din 2008 de Biblioteca Națională a

Spaniei, eLUXEMBURGENSIA, British Newspapers British Library, on-line din 2009, dezvoltate de Biblioteca Națională a Luxemburgului, respectiv de Biblioteca Națională a Marii Britanii. În prezent, majoritatea bibliotecilor naționale și metropolitane din Europa dezvoltă propria bibliotecă digitală, constituită independent sau în consorții naționale.

Constituită din 2007 în contextul programelor derulate la nivel european privind conservarea patrimoniului cultural și asigurarea accesului deschis la resursele digitale, Biblioteca Digitală a Bucureștilor, denumită inițial Dacoromanica, a fost sprijinită și finanțată integral de către Primăria Municipiului București, care a înțeles importanța capitală a acestui proiect pentru destinul culturii române și a dispus organizarea în cadrul BMB a unui departament dedicat acestor activități. „Au urmat anii 2001 și 2002, când proiectul *Dacoromanica*, preluat de către Ministerul Culturii și Cultelor, a avut un buget anual de 1.500.000 euro. În fapt, acest proiect reprezenta dezvoltarea variantei de la *Biblioteca Metropolitană București* prin transformarea acesteia într-un portal, pentru început realizat în baza unui parteneriat între cele 4 mari biblioteci bucureștene: *Biblioteca Academiei Române*, *Biblioteca Metropolitană București*, *Biblioteca Centrală Universitară* și *Biblioteca Națională* fostă *Biblioteca Centrală de Stat*. Proiectul a eșuat. După depășirea acestei perioade de stagnare și în virtutea imperativelor erei digitale care impune cooperarea bibliotecilor patrimoniale, în decembrie 2007, s-a semnat cel mai important parteneriat și singurul din întreaga istorie a bibliotecilor românești, între *Biblioteca Metropolitană București*, cea mai importantă bibliotecă publică din România și *Biblioteca Academiei Române*, deținătoarea depozitului legal, a patrimoniului culturii scrise române și, *de jure* și *de facto*.

Complementar acestui parteneriat s-a semnat, în 2008, un acord cu *Biblioteca Municipală Chișinău* și *Biblioteca Municipală Sofia*, iar în 2009 cu *Comunitatea armenescă din București*. Legătura programului *Dacoromanica* cu rețeaua de biblioteci partenere constituie o necesitate majoră. Din aceste motive, au fost purtate discuții în 2008, la Râmnicul Vâlcea, cu bibliotecile județene din *Euroregiunea Oltenia*, iar la Ploiești, cu bibliotecile județene din *Euroregiunea Muntenia Sud*. De asemenea, s-au organizat întâlniri, în 2009, cu scopul semnării unor parteneriate în vederea digitizării cu *Societatea Română de Radiodifuziune* și cu *Arhiva Națională de Filme*.

Mizele cooperării sunt: apropierea virtuală a unor ansambluri fizice separate care câștigă în coerență și deschide piste inedite pentru cercetare; găsirea de complementarități colecțiilor; favorizarea formării unei viziuni îmbogățite a patrimoniului. De asemenea, se pot pune în practică:

- legături cu colecții deja digitizate de parteneri externi specializați din țară și din străinătate;
- partajarea rolurilor între instituțiile care ar avea capacitatea de a indexa într-o manieră rafinată pentru cititorii specialiști ai unei discipline și BAR sau BMB, instituții care ar furniza textele corespunzătoare. Întregul dialog s-ar face pe Web în beneficiul utilizatorilor.”

(<https://arhiva-romanilor.blogspot.ro/2012/01/biblioteca-digitala-romaniei.html> consultat la data de 10 mai 2016)

Circulația textelor în bibliotecile celui de al treilea mileniu se face atât cu ajutorul cunoștințelor și al aparatului informatic, cât și prin intermediul televiziunilor culturale sau de învățământ. Construită pe o platformă profesională de ultimă generație, având integrate toate standardele, protocoalele de comunicare și interoperabilitate cerute la nivel internațional,

De curând în lumea bibliotecilor digitizate au început să intre și manuscrisele vechi românești. Proiectul „*Medievalia – Texte fundamentale ale culturii române medievale*” face parte din Programul PA16/RO12 „Conservarea și revitalizarea patrimoniului cultural și natural” – Schema de granturi mici, finanțat prin Mecanismul Financiar SEE 2009-2014 având ca Operator de proiect Ministerul Culturii – Unitatea de Management a Proiectului. Inițiatorul proiectului este Asociația Excelență prin Cultură în parteneriat cu Biblioteca Academiei Române. Prin acest proiect în parteneriat cu Biblioteca Academiei s-a identificat un corpus prioritar de manuscrise (60) în domeniul literaturii române vechi din secolele XV-XVII, ce conțin texte extrem de valoroase pentru epoca medievală românească, pentru a le oferi mediului de cercetare virtual și pentru integrarea lor în portalul cultural *Europeana*.

C. A Case Study about Romanian Literature teaching and learning: the Role of University Television and Digital Story Telling

5. Cum se alcătuiește un scenariu de emisiune și *De ce să iubim literatura română* ?

La Facultatea de Litere, USH București, la care predau literatura română ca titular din 1999, s-a pus problema realizării unui învățământ centrat pe student, în care educația *face- to- face* să se adapteze într-o epocă în care digitizarea informației era încă un vis, televiziunea de învățământ TVH tocmai fusese dotată cu posibilitatea de difuzare a programelor sale în întreaga țară, iar utilizarea programului informatic Blackboard Academic Suite abia începuse. Am avut norocul să fac parte dintr-o generație de profesori universitari din România, care a înțeles că, dacă nu înveți ceva nou în fiecare zi, nu îți dăruiești toate șansele să „reinventezi” modalități de învățare, să „rescrii” despre noile posibilități ale educației de lungă durată și despre nevoile studenților. În primii zece ani, corelarea sistemului de televiziune cu Blackboard Academic Suite și efortul susținut de a crea conținut științific într-o formă adecvată schimbării de suport a necesitat mai multe etape de adaptare a personalului didactic universitar care, treptat, a inovat într-un domeniu în care în România se făceau primii pași. Misiunea cadrelor didactice de la Facultatea de Limba și Literatura română și apoi de la Facultatea Litere de reimaginare a scenariilor educației pentru studenți aflați la distanță de centrele universitare USH a condus la ideea creării a 53 de centre (redenumite centre tehnologice, centre de suport sau centre e-learning) pentru învățământ la distanță, care au funcționat în țară, dar și la Berlin, Madrid, New York, Toronto sau Paris până în 2009. Cursurile, sintezele, testele de evaluare, materialele (blended learning) create de profesorii facultății de Litere și puse la dispoziția comunității academice românești în format liber a generat o situație în care, lipsite de brand, materialele publicate liber în spațiul virtual au devenit un model pentru următoarele platforme de instruire ale celorlalte centre universitare din România, fapt care a contribuit la îmbogățirea experienței de predare-învățare în spațiul virtual românesc.

Formatul emisiunilor de televiziune referitoare la predarea literaturii române a evoluat. Dacă în anii 2001- 2002 au funcționat emisiunile de o oră în care profesorii își țineau cursurile în fața camerelor de luat vederi, singuri într-un studio de televiziune, între 2003-2010 au funcționat programele *Academica* în format de 30 de minute, în care protagoniștii erau moderatorul, profesorul invitat și studenții invitați. Treptat, ca urmare a perfecționării în diverse instituții de învățământ de televiziune am început să realizez în 2015 emisiunea *De ce să iubim literatura română* emisiune de 30 de minute, structurată în următoarele rubrici:

- 1 Atlas literar: autori, cărți și locuri 10’;
- 2 Traducerile din literatura română 5’;
- 3 Literatura română și media (televiziune, film, teatru) 5’;
- 4 Educație și inovație în predarea învățarea literaturii române 5’;
- 5 Concurs 5’.

Corelată cu blogul <http://decesaiubimliteraturaromana.blog.com> pe care sunt publicate întrebările concursului de fidelitate pentru telespectatorii și cu materialele tipărite (cărți, dicționare, tratate) sau în format digitizat de pe site-urile www.bibmet.ro și www.medievalia.ro.

6. Ce deosebire este între o televiziune comercială și una de învățământ, știință și cultură?

Despre televiziunea comercială se spune că este o metodă de livrare a reclamelor cam în felul în care țigara furnizează nicotina. Inclusă în prețul pentru țigară este și dependența de aceasta. Costurile de difuzare a reclamelor sunt considerabile și se recuperează imediat din vânzările de țigări.

Nu același lucru se întâmplă în cazul televiziunilor culturale. Când televiziunea difuzează învățământ, știință și cultură, costurile nu se acoperă imediat, pentru că furnizarea serviciilor educaționale are loc într-o durată de trei ani, deprinderile de învățare se creează în timp, iar utilizarea televizorului pentru a învăța este cu totul diferită de statul la televizor propriu-zis în vederea recreării.

Învățarea cu ajutorul televiziunii nu se face oricum, ci cunoscându-se cu precizie psihologia învățării, stimulându-se ierarhizarea capacităților de învățare în mod ordonat și logic. Formatul emisiunilor de învățământ diferă de cel al emisiunilor comerciale, de știri. Până în momentul de față, în anul 2016 adică, nu au fost publicate suficiente materiale care să explice legătura dintre catedră și jurnalismul didactic de radio sau televiziune, în ciuda faptului că învățământul la distanță a luat amploare în România (Corlățeanu, 2010).

În lumea modernă, foarte puține universități din România și-au permis să folosească televiziunea ca mediu de informare și învățare. Pentru acest lucru e nevoie de formatori și cum

televiziunea pentru învățământ este o noutate absolută în domeniul specializării, foarte puțină lume știe ce înseamnă ea de fapt. Profesorii Universității *Spiru Haret* sunt de fapt pionieri în domeniul învățământului, care utilizează televiziunea, oameni care au avut șansa de a se specializa învățând în permanență. De la început, cursurile profesorilor noștri au utilizat tabla electronică și programul Power Point, pe care le-au integrat pentru prima dată în formatul emisiunilor didactice, deoarece echipamentul IT le era familiar, după cum familiară devenise și modalitatea de utilizare a computerului în predarea propriu-zisă. Din păcate multe dintre aceste emisiuni de pionierat pentru învățământul universitar din România nu s-au păstrat, pentru că din motive economice, peste ele au fost făcute alte înregistrări. Pe bază de voluntariat, toți profesorii universității au lucrat la începuturi pentru perfecționarea acestor cursuri televizate. Feed-back-ul acestor strădanii, a acestor jertfe de timp și de energie a venit din partea studenților, interesați de noutățile tehnicii, atrași de ineditul informației completat de imagine, care avea rolul de a fixa cunoștințele în mod sistematizat. Între timp, în anii 2000 Universitatea Spiru Haret a achiziționat pentru prima dată și țara noastră și performantul și la fel de costisitorul program *Blackboard Academic Suite*, care permite încărcarea pe platforma didactică a acestor emisiuni didactice televizate. Acest program folosit cu succes la Universitățile din America permite deopotrivă și verificarea cunoștințelor studenților, realizându-se astfel un sistem de evaluare computerizată, în care predarea prin intermediul televiziunii a devenit posibilă prin sincronizarea cu publicarea cursurilor tipărite de către titularii disciplinelor

Întotdeauna gustul pentru calitatea conținutului face diferența. **Se spune și că televiziunea este pentru ochi, ceea ce guma de mestecat este pentru gură: ceva dizgrațios, fals gustos și nu tocmai sănătos, la care renunți repede; ceva enervant, dacă e privit din afară și cu care nu poți și nu trebuie să vorbești.** În ultimii ani studiile de neuropsihologie au luat o amploare și au pus în evidență rolul pe care instruirea cognitivă în regim on-line îl are asupra îmbunătățirii performanțelor din timpul sesiunilor de examene prin dezvoltarea memoriei și controlului atenției (Schmiedek, F., Lovden, M., Lindenberger, U., 2010; Jaeggi, S.M., et al. 2008; Jobe, J.B., et al. , 2001; Jaeggi, S.M., et al. 2011; Ebbinghaus, H. , 1885/1913).

Televizionarea de acasă sau chiar din mijloacele de transport în comun a cursurilor la care s-au înscris cu ajutorul propriului computer sau a propriei tablete le permite studenților noștri o îmbunătățire a capacităților externe de învățare. Practic, la orice oră studentul are posibilitatea de

a-și descărca cursurile predate de profesor, de a asculta și de a recapitula cunoștințele predate la Facultate. Această modalitate de învățare folosită de student în mod rațional îl ajută să asimileze mai ușor cunoștințele predate de profesor, să interacționeze cu acesta, să înțeleagă mai ușor explicațiile din cursurile tipărite și să obțină rezultate bune la testele de evaluare.

Întotdeauna pentru a reuși este necesar ca dorința de a obține succesul să fie mai mare decât frica prăbușirii. Într-o lume în care media îl convinge pe spectatorul cititor că este liber, există sute de studii care acuză televiziunea că îl înrobește pe om înainte ca acesta să își dea seama. Mai puțin cunoscute și popularizate în lumea educațională românească sunt studiile medicale, care descriu rezultatele bunelor practici ale utilizării televiziunii, ale imaginii de un anumit tip în învățare. (Klingberg T. , 2010) Lectura nu poate și nu trebuie înlocuită de imaginea televizată. Corespondența între „imaginea lumii din afară construită de mass-media și imaginile din mintea” (Dobrescu, Bârgăoanu, 2001) spectatorului student se realizează prin intermediul acestor programe interactive care au darul de a sistematiza cunoștințele, de a antrena capacitățile de învățare și de a amplifica capacitățile umane, de a le modela și de a le conduce spre succesul evaluării universitare finale, spre succesul învățării de lungă durată. Prin intermediul televiziunii se fac trimiteri către sursele bibliografice de actualitate necesare învățării.

S-a spus că „televiziunea a preluat treptat o mare parte a funcțiilor pe care Biserica, școala, comunitatea și tradiția le îndeplineau în viața oamenilor” (Gheorghe, 2008). Prin intermediul combinării proporționate a studiului individual la bibliotecă, cu prezența la cursuri, cu programele interactive de televiziune educațională studentul are posibilitatea de a-și utiliza și dezvolta toate puterile intelectuale și sufletești.

De obicei, critica televiziunii în general pornește de la disproporția timpului petrecut în fața micului ecran în comparație cu cel petrecut pentru treburile individuale, astfel încât uitarea de sine, pasivizarea și stăpânirea pe omul irațional în alegerile sale. La începuturile sale, televiziunea de învățământ TVRM micșora distanțele de sute de kilometri dintre sălile de curs și studenții dornici de învățare, suprima costurile de transport și întreținere pentru realizarea acestui deziderat al tinerilor. Cu alte cuvinte, le permitea să câștige: timp, bani, informație, puterea de a comunica, de a analiza, de a înțelege. Capacitățile interne de învățare pe care le prezintă oamenii reprezintă pentru psihologie condițiile interne ale învățării (Robert Gagné), iar condițiile externe,

independente de subiect pot reprezenta tot atâtea tipuri de învățare. Un număr de opt tipuri de învățare a reușit să identifice și să ierarhizeze Robert M. Gagné, (Gagné, 1970): 1. învățarea de semnale; 2. învățarea stimul-răspuns; 3 învățare de tipul înlănțuirilor; 4 învățarea asociativă-verbală; 5 învățarea prin discriminare; 6 învățarea noțiunilor; 7 învățarea de reguli sau de principii; 8 învățarea socială. Toate aceste tipuri de învățare trebuie să se regăsească în designul educațional de care este responsabil profesorul care realizează programul de televiziune.

În general, studiile despre televiziunea de învățământ pornesc de la experimente și de la modele de bună practică, care sunt popularizate. Trebuie amintit faptul că, la început, timpul real de emisie era echivalent cu timpul unui curs universitar. Cu vremea, timpul de emisie a fost adaptat nevoilor sistematizării și ale comprimării de tip recapitulativ, ținându-se seama de necesitatea abordării interactive a emisiunilor educaționale televizate (emisiunea *Telemfiteatru*). De la început, primele cursuri se filmau și erau difuzate „crude”, adică fără a fi montate, fapt ce impunea codul spontaneității în predare.

Televiziunea România de Măine (TVRM) a inițiat încă din anul 2000 difuzarea unor emisiuni cu format nou, neînregistrat OSIM, preluat de toată comunitatea academică de la USH și nu numai, în care spre deosebire de învățarea clasică, față în față cu profesorul, metodologia de predare a fost combinată cu activități mediate de computer sau cu ceea ce din 2012 s-a numit *Blended learning* sau pe scurt B-learning (Staker, Horn, 2012). Formatul unei emisiuni de televiziune este un concept larg care se referă la premisele și brand-ul de copyright al unei emisiuni de televiziune. Acest format este licențiat de anumite posturi de televiziune pentru ca respectiva emisiune să poată fi produsă în diverse versiuni croite în funcție de publicul dintr-o anumită țară și de audiență. Când în anul 2000 a început difuzarea experimentală a cursului pilot de *Istoria literaturii române*, acest curs era conceput de autoarea sa, Luiza Marinescu, pentru studenții de la zi și pentru cei de la învățământul la distanță. Aceste cursuri pilot au fost realizate într-o comunitate academică semi alfabetizată IT (examenul de competențe digitale nu fusese introdus la bacalaureat), în care nu începuse încă digitalizarea bibliotecilor în România (fapt dezvoltat ulterior de dacoromanica prin scanarea cărților de patrimoniu accesibile la www.bibliotecametropolitana.ro/articole.aspx?catId=184&c=2) și în care cunoașterea surselor de informare pentru reușita universitară era absolut o cerință a progresului și a calității învățământului din acel moment.

„Explozia” informațională generează imense beneficii, legate de accesarea în timp util la informația relevantă, urmată de selecția acesteia. Educația la distanță a câștigat și în România tot mai mult teren, datorită unor avantaje certe, pe care aceasta le oferă. Ideea măririi comunității virtuale din România și a diversificării produselor de e-learning presupune alfabetizarea IT a comunității academice, colaborarea dintre specialiștii diverselor instituții interesate, stabilirea unor standarde de realizare a produselor destinate învățării. TVRM a reprezentat și reprezintă un moment de popularizare a acestei intenții, căci pentru a stabili un parteneriat este necesară cunoașterea reciprocă, înțelegerea și aplicarea inovativă și constructivă a principiilor și avantajelor sistemului "e-learning".

7. Cursurile pilot de istoria literaturii române de la TVRM din anul 2000

La începuturi, într-un curs pilot televizat de istoria literaturii române, autoarea Luiza Marinescu se folosea constant de calculator și de programul de prezentare din acel moment (Power Point) pentru ilustrarea informațiilor de obicei aride și foarte greu de reținut. Acest lucru se datora și unei probleme de infrastructură: România nu beneficia în acel moment de legătură permanentă prin internet pe tot teritoriul său. Era momentul în care marile companii de telefonie mobilă abia își dezvoltau investițiile în România. Aceste ilustrări ale discursului referitor la istoria literaturii române au fost făcute pe baza unei documentări riguroase, care durează foarte mult timp și care utilizează materiale de obicei indisponibile consultării la toate bibliotecile publice. Comunitatea academică de la Universitatea Spiru Haret s-a ocupat cu identificarea uneltelor cele mai indicate: tehnologic, pedagogic, instituțional, de evaluare, în privința resurselor, ca interfață cu utilizatorul, în privința managementului. Profesorii care s-au implicat în dezvoltarea cursurilor on-line au studiat modurile de predare și de învățare implicate în e-learning. Au identificat uneltele de software care pot fi utile în educația la distanță (Skype, YouTube, Google, Picassa, Wikipedia, Twitter, Facebook, Moodle, Blogger, Flickr etc...) Ei au început structurarea categoriilor de conținut pe care trebuie să le conțină cursurile on-line a informațiilor utile din punct de vedere profesional și al învățării de lungă durată. Faptul că s-a publicat gratuit pe site munca voluntară a profesorilor pentru cursurile on-line a stimulat iradierea novatoare științei în comunitate. Faptul că ceilalți reprezentanți ai comunității academice nu au încărcat mai apoi pe site nimic din conținutul cursului înainte de a fi publicat cu ISBN, chiar dacă este vorba doar de link-uri, a reprezentat o evoluție firească a conceptului de drepturi de autor pentru materialele on-line în România mileniului al doilea.

Cursurile on-line pe platforma Blackboard și cele realizate la TVRM urmăreau să îi familiarizeze pe studenți cu tehnica de lucru pentru studierea și asimilarea materiei, oferind o imagine sintetică a subiectelor. Cursurile televizate erau realizate în concordanță cu programele de studiu, cu materialele tipărite sub formă de cursuri universitare. Deși propriu-zis filmările erau de aproximativ o oră sau chiar două ore, aceste cursuri ofereau comunității de studenți un control asupra timpului și locului unde puteau descoperi materialele utile informării. Concepute sub formă de prelegere, cursurile aveau în permanență în vedere rolul dialogului și al utilizării gândirii ca experiențe fundamentale ale dezvoltării umane. În anii următori, formatul emisiunilor *Academica, Consultații, Teleamfiteatru* a stabilit timpul de difuzare pentru o emisiune cu conținut pedagogic la 30 de minute. În această emisiune erau invitați de către un moderator unul sau doi profesori, care răspundeau la întrebările adresate de către comunitatea de studenți. De cele mai multe ori întrebările acestea erau adunate de către profesor prin intermediul emailurilor pe care le primea din partea studenților sau prin intermediul Forumului, care luase naștere pe site-ul oficial al Instituției. Uneori, studenții telefonau direct în timpul emisiunii, iar răspunsurile erau date de către profesor în mod direct.

În anul 2001 principala diferență dintre generații se vedea cu ochiul liber la nivelul reprezentanților comunității didactice, care se luau la întrecere pentru asimilarea tehnologiei informației, în ciuda faptului că specializarea lor nu avea prea mare legătură cu IT^{ul}. În paralel cu această activitate de înregistrare, realizată pe bază de programare, fără a fi remunerată, profesorii scriau și cursurile ce urmau a fi tipărite. Această activitate era pe cât de fascinantă pe atât de stresantă (imaginea „pe sticlă” este și o imagine sub lupa reluărilor, fiecare autovizionare revelând noi modalități de îmbunătățire a propriei imagini și de actualizare a conținutului informativ).

Așa cum cei care produc emisiunile se formează, se instruiesc, se documentează, se perfecționează, tot așa și cei care privesc au posibilitatea să compare, să înțeleagă, ceea ce privesc. De cele mai multe ori unii dintre studenții noștri au învățat împreună cu profesorii lor ceea ce înseamnă imaginea „pe sticlă”, pentru că ei au participat în mod direct la pregătirea prin documentare a emisiunilor care au fost destinate învățământului. Cu timpul telespectatorii studenți au înțeles televizionarea într-un mod diferit, prin intermediul codului referitor la gestică, expresie vocală, limbaj verbal și al trupului. În acest context, într-o lume din care nu lipsesc

calculatoarele, cunoașterea fenomenelor televizionării și adoptarea unui mod de viață care să asigure confortul învățării și dezvoltării cunoașterii este cheia utilizării televiziunii de învățământ.

Televiziunea comercială este criticată și pentru că telespectatorii fără număr, precum praful încarcerat dintr-o locuință, sunt ființe umane care renunță primii la sufletul lor. TVRM, televiziune de învățământ știință și cultură și-a propus și a reușit să impună pe piața media sloganul noii denumiri a televiziunii TVH: „Noi începem cu o televiziune de bun simț”. Într-o lume în care media nu are (încă) nici o responsabilitate de educație socială, singura preocupare fiind audiența, postul de televiziune TVRM și-a schimbat denumirea în 23 februarie 2012 în TVH 2.0. Această schimbare făcea parte din proiectul România 2.0, finanțat integral de Universitatea *Spiru Haret*, care pune accent pe „schimbarea modului de comunicare publică în societate” (http://economie.hotnews.ro/stiri-media_pub...ctiv-rcsrds.htm consultat la data de 10 mai 2016) și care includea mai multe componente: postul de televiziune TVH 2.0, un post de radio HFM 2.3, fostul Student FM, Institutul Român de Studii Sociale care urma să prezinte sondajele publice efectuate și platforma on-line, care urma să fie un centru de evenimente și urma să cuprindă și o școală pentru lideri politici. Noul post de televiziune TVH își păstrează modulul educațional orientat spre zona socială și politică. Conform sursei citate mai sus (http://economie.hotnews.ro/stiri-media_pub...ctiv-rcsrds.htm consultat la 10 mai 2016) postul de televiziune accesat și de pe internet urma să fie retransmis de RCS_RDS digital și analogic și de UPC digital.

TVRM, TVH2.0 sau TVH sunt denumirile televiziunii universitare, care pentru prima dată în România a promovat televiziunea educațională sau Learning showurile. Acestea se referă la utilizarea programelor de televiziune în domeniul învățământului la distanță. TVRM redenumit TVH2.0 sau TVH este un canal al unei televiziuni particulare, care a transmis de la început din anul 2000 programele sale prin furnizorii de televiziune prin cablu și care apoi, adaptându-se costurilor pieței locale a fost nevoită să se reprofileze spre transmisia pe internet. Dacă pe canalele publice și private de televiziune din România programele de educație a adulților pentru publicul de vârstă medie lipsesc cu desăvârșire, în România neexistând concepția că televiziunea educă, totuși canalele pentru copii difuzează uneori emisiuni special create de și pentru un anumit segment de public. De cele mai multe ori desenele animate seduc și

de/dez/in/formează gustul neformat. Reglementările audiovizuale din ultimul timp „protejează” orar copiii, în sensul că anumite emisiuni, secvențe sunt sancționate dacă încalcă regula orară a timpului de difuzare. De cele mai multe ori cursurile înregistrate de acest post de televiziune au fost difuzate și reluate la ore la care publicul căruia îi erau destinate aceste emisiuni abia avea răgazul să le urmărească. Difuzarea la miezul nopții a unei emisiuni didactice nu își atinge ținta: audiența.

8. Perspectivile B-learning în cadrul comunității științifice

Preocupările prezente ale comunității științifice de la Universitatea Spiru Haret se îndreaptă către:

1. standardizarea profilelor profesionale (manager de sistem, manager de proiect, e-autor),
2. popularizarea regulilor de bună practică în privința B-learning,
3. acreditarea profilului de instructor on-line, European net training
4. fundamentarea competențelor în privința calității formării de profesori capabili să utilizeze B-learning,
5. inițierea unor cursuri: de net-trainer, în care Universitatea să devină furnizor de net-training, e-guide (proiectul de evaluare on-line), Know-How (proiectul referitor la cele mai eficiente modalități de învățare cu ajutorul B-learning).

Comunitatea academică a USH își atinge obiectivul de implementare a B-learning în România prin crearea și perfecționarea următoarelor instrumente:

1. implementarea unor programe de „Formarea formatorilor” în domeniul B-learning;
2. popularizarea informațiilor despre infrastructura tehnologică pentru sprijinirea procesului de învățământ cu ajutorul B-learning;
3. perfecționarea strategiei de diseminare și de valorizare a bunelor practici în domeniul B-learning;
4. protocoale inovatoare de practică profesională bazate pe web, e-learning, B-learning;
5. popularizarea platformei de comunicare on-line.

Comunitatea academică a USH se orientează să îndeplinească următoarele obiective care au legătură cu proiectele de cercetare finanțate din fonduri europene:

1. îmbunătățirea calității și creșterea cooperării dintre instituții, organizații, întreprinderi, parteneri sociali și alte organisme relevante, care oferă oportunități de învățare utilizând B-learning;
2. facilitarea dezvoltării de practici inovatoare în domeniul educației cu ajutorul B-learning și formării profesionale și transferul acestora, inclusiv de la o țară parteneră la alta;
3. îmbunătățirea transparenței și a recunoașterii calificărilor și a competențelor, inclusiv a celor obținute prin programe non-formale;
4. sprijinirea dezvoltării de conținut inovator bazat pe TIC, de servicii, pedagogii și practici de învățare pe tot parcursul vieții.

Din punct de vedere social, în ultimii 16 ani TVH a oferit comunității un dar neprețuit. În adevăratul sens al cuvântului, emisiunile sale dedicate învățământului, științei și culturii au acoperit un segment de piață foarte slab reprezentat sau nereprezentat absolut de loc în media capitalismului sălbatic din România postdecembristă. Este vorba despre educația prin media a studenților.

În privința aspectelor sociale ale televiziunii educaționale, TVRM a oferit și oferă astăzi sub numele de TVH comunității multiple avantaje, în sensul că reprezintă o unealtă extraordinară de profesionistă și potrivită, dacă este utilizată cu înțelepciune. Prin intermediul programelor sale TVH i-a ajutat pe studenți să își descopere locul în societate, să dezvolte relații mai apropiate și să înțeleagă mecanismul complex al comunicării sociale.

În cursa lui infernală timpul descoperă tot ceea ce era ascuns și acoperă tot ceea ce era dezvăluit. Este un fel de a spune că TVRM devenită TVH a fost doar un mijloc prin care profesorii comunității academice au avut șansa de a descoperi noi oceane ale cunoașterii, având curajul de a se îndepărta foarte mult de țărmuri. Ei au avut înțelepciunea și experiența vieții care le-a spus că trebuie să aștepte cu răbdare și să descopere singuri viitorul. Și au făcut-o și continuă să o facă cu un profesionalism deplin.

BIBLIOGRAPHY:

1. Buschkuehl, Jaeggi, 2010: Buschkuehl, M. et Jaeggi, S.M. *Improving intelligence: a literature review. Swiss Medical Weekly: Official Journal of the Swiss Society of*

Infectious Diseases, the Swiss Society of Internal Medicine, the Swiss Society of Pneumology, 140 (19-20), 266-272.

2. *** *Cambridge History of India*, 1922
3. Corlățeanu, 2010: Corlățeanu, Aniela Ioana *Aparatura și producția de televiziune: programe de televiziune: manual pentru învățământul la distanță*, Sibiu, Editura Universității "Lucian Blaga", 2010 Antetitul : Facultatea de Jurnalistică. Departamentul **pentru** Învățământ la Distanță, Universitatea "Lucian Blaga" Sibiu, ISBN 978-973-739-968-7, BAR II 889149
4. Davies, 1923: E.C. Davies *Enciclopedia Peoples of Nations*, 1923
5. Dobrescu, Bârgăoanu, 2001: Dobrescu, Paul Bârgăoanu, Alina *Mass-media și societatea*, Editura SNSPA, Facultatea de Comunicare și Relații Publice, București, 2001, 155.
6. Ebbinghaus, f.a.: Ebbinghaus, H. (1885/1913) *Memory: A Contribution to Experimental Psychology*, 1885/1913. New York, NY: Teachers College, Columbia University.
7. Gagné, 1970: Robert M. Gagné, *Conditions of Learning Instructional Design*, *Conditions of Learning* (Robert Gagné)
<http://www.instructionaldesign.org/theories/conditions-learning.html> consultat la data de 15 iunie 2015.
8. Gheorghe, 2008: Gheorghe, Virgil *Efectele televiziunii asupra minții umane*, ediția a II-a, Editura Prodromos, București, p. 161
9. Gimbutas, 1997: Marija Gimbutas, *Civilizația Marii Zeițe și sosirea cavalerilor războinici : Originea și dezvoltarea celor mai vechi civilizații europene (circa 7500-700 î.e.n.)* traducere din limba engleză de Sorin Paliga, București, Editura Lucrețius, 1997
10. Gordon Childe, 1925: V. Gordon Childe, *The Dawn of European Civilization*, Kegan Paul (London)
11. Gordon Childe, 1929: V. Gordon Childe, *The Danube in Prehistory*, Oxford University Press (Oxford).
12. Gordon Childe, 1929: V. Gordon Childe, *The Most Ancient East: The Oriental Prelude to European Prehistory*, Kegan Paul (London).
13. Gordon Childe, 1950: V. Gordon Childe, *Prehistoric Migrations in Europe*, Aschehaug (Oslo).

14. Gordon Childe, 1958: V. Gordon Childe, *The Prehistory of European Society*, Penguin (Harmondsworth).
15. http://economie.hotnews.ro/stiri-media_publiciv-rcsrds.htm consultat la data de 10 mai 2016
16. Jaeggi, et al. , 2011: Jaeggi, S.M., et al., Short- and long-term benefits of cognitive training. *PNAS*; 108 (25):10081-10086.
17. Jaeggi, et al., 2008: Jaeggi, S.M, et al., Improving fluid intelligence with training on working memory. *PNAS*; 105 (19): 6829-6833.
18. Jiménez Huertas , 2016: Carme Jiménez Huertas *Nu venim din latină*, Editura Geto Dacii, București.
19. Jobe, et al., 2001: Jobe, J.B, et al., ACTIVE: a cognitive intervention trial to promote independence in older adults. *Controlled Clinical Trials*; 22(4) 453-79.
20. Klingberg, 2010: Klingberg, T., *Trening and plasticity of working memory. Trends in Cognitive Sciences*, 14 (7), 317-324.
21. Mansuelli, 1978: Guido A. Mansuelli *Civilizațiile Europei vechi*, Ed. Meridiane, Buc.,
22. Ruzo, 1974: Daniel Ruzo *Marcahuasi: la historia fantástica de un descubrimiento : los templos de piedra de una humanidad desaparecida*, Editorial Mundo Hispano, Lima, 1974.
23. Schacter, 1999: D.L. Schacter, The seven sins of memory: Insights from psychology and cognitiveneuroscience. *American Psychologist*; 54(3):182-203
24. Schmiedek, Lovden, Lindenberger, 2010: Schmiedek, F., Lovden, M., Lindenberger, U., Hundred days of cognitive training enhance broad cognitive abilities in adulthood: findings from the COGITO study. *Frontiers in aging neuroscience*; 2(27): 1-10.
25. Staker, Horn, 2012: Staker, Heather Horn, Michael B. *Classifying K-12 Blended Learning* Innosight Institute, May 2012, www.innosightinstitute.org/.../2012/.../Classifyi... consultat pe 15 iunie 2015

CORRECTIVE INTERVENTIONS ON SCHOOL GROUPS

Anca Olga Andronic

Assoc. Prof., PhD, "Spiru Haret" University

Abstract: In the current psychopedagogical assistance system the focus is on individual counseling activities and less on interventions that target educational groups. This approach can be explained primarily by the fact that access to psychological services is usually made in the individual manner, but also by a lack of concern regarding the dynamics of school groups from decision makers. Although the media constantly reports about negative phenomena generated or maintained in school groups, therefore knowledge of the dynamics and corrective interventions (subject of this article) are made rather reactive than in a preventive manner.

Keywords: education, small group, cohesion, competition, group climate.

1. Particularities of the class-group

The class-group has specific characteristics and its own system of interaction. This specificity appears to be obvious when making comparisons between different school groups (classes): in a school, with the same team of professionals, with identical materials conditions and a unitary curriculum, the school results may be very different. In common language, we hear about "good" or "bad" school classes (groups), about "optimal" or "conflictual" school climate without in fact the process of knowing and helping them to appeal to the knowledge of group dynamics.

With the development of research in the field of group dynamics in the psycho-sociology of educational process the idea that the teacher-student interaction is not the only interaction impacting students' cognitive progress became more present (Neculau and Boncu 1999, 235-236): "Social psychology studies have highlighted the huge importance of the emotional climate

of the informal group for attending school and the efficient interaction between students for the learning process”.

In the traditional pedagogy, interaction and cooperation between pupils were regarded with reluctance, unlike contemporary pedagogy that fosters and promotes them. Currently, it starts from the idea that in many cases, the group mediates the student-teacher relationship.

Significant for this change of perspective is the definition of group-class proposed by Adrian Neculau (1995, 257) "The class of students is a specifically working group composed of a number of members equal between them (students), and an animator (teacher), whose relationships are governed formally by the type of task and operating rules. "

The importance of studying the classroom of students in terms of a social group derives from its importance in the life of every child of school age, due to some specific psychosocial characteristics of the class group:

- it is a group with a high stability, manifested over the years. There are a lot of cases where its composition is almost the same for the primary and secondary education;
- it possesses all the characteristics of the primary group offering plenty of potential for interactions face to face (Andronic and Andronic, 2006, 74)

As a social group, the class performs the following functions (Neculau and Boncu, 1999, 236):

- Social integration: the class of students has a great contribution in the process of socialization; a good integration within it provides the individual with psychological comfort;
- Security: is a favorable environment perceived as secure, the students being able to manifest;
- Regulating the relations within the group: the group through various reactions, has the power to sanction the behaviors of its members;
- Regulating intra-individual relationships - which lead to the construction of self-identity from the perspective of group membership.

2. Psychosocial phenomenon within school groups

In the psycho-sociological literature, approaching the phenomena that occur within school groups is not only of theoretical interest, but it is also a pragmatic necessity: there is an unquestionable social stake on how school groups meet their educational objectives and achieving the objectives of education is directly dependent on the proper functioning of the school groups. We will be presenting three such phenomena: homogeneity vs. heterogeneity in class composition; competition and cooperation in school groups and school climate.

Homogeneity vs. heterogeneity in class composition. In the school group there is a tendency towards homogeneity, due primarily to the equal status of its members, but also to other socio-demographic factors (distribution of the origin families in the same area, ethnic or religious similarities, etc.)

The option for forming homogenous or heterogeneous classes in terms of learning skills has important psychological, educational or social consequences, measurable in terms of school success or failure or teacher and teaching efficiency.

The ethical or legal aspects are not at all negligible: the trend toward homogeneity implies the exclusion of students with different learning potential from the beginning (hence negating the possibility of integrated education) and to emphasize heterogeneity may be an obstacle in carrying out teaching activities by teachers who do not have the support of a psychologist.

Although research has not led to definitive results regarding the choice between and heterogeneity, some trends can be outlined: " Homogeneity seems to favor good grades, although, as we can ascertain, some authors will say that the interaction of good students with less good ones will bring benefits to both groups. In what concerns the interaction of students, both formal and informally, heterogeneous classes are decidedly more effective "(Neculau and Boncu, 1999, 240).

Cooperation and competition in the classroom: although the importance of positive affective relationship between students is always mentioned, the school environment has in general a competitive organization. There is a heated argument between the advocates of competition and those of cooperation as desirable educational practices in schools.

The tendency toward competition among students is due, at least partially, to the fact that grading is done by reporting to the group (reporting to all other group members) and not individualized (by reference to individual performance).

Up to a point, competition has some beneficial motivational effect in terms of learning, but it can easily be associated with some side effects that can lead to conflict or even manifestations of aggression among group members.

In learning under circumstances of cooperation some more varied forms of interaction may manifest, where the teacher not only manifests his traditional role (of "absolute owner" of the information), but also of a facilitator and a consultant. In this regard, there have been developed a series of teaching methods, which aim to eliminate the negative aspects induced by competition manifested among students.

Emil Păun (1999, 115) defined climate as " The intellectual and moral atmosphere that reigns in a group, the whole collective perceptions and emotional states existing within the organization." The same author noted that in relation to social groups the term moral is synonymous with the term climate, but the two terms are not interchangeable, "while climate refers exclusively to collective realities (groups, organizations), the term moral may be a descriptor for the individual as well. Thus, we can talk about a group climate, but not the climate of an individual ".

The climate is the subjective dimension of the organization, being a latent variable, difficult to identify in the behaviors of individuals. However, climate is a powerful mobilizing factor (or demobilizing) of employees of an organization (school).

School climate is influenced by several factors (Păun, 1999, 117-119):

1. Structural: how the members are grouped and interact in order to achieve the objectives of school organization (human size and composition of the school have an important impact);
2. Tools: conditions and means of achieving organizational goals (physical environment, material conditions, intra-community relations, etc.);

3. Socio-affective and motivational, of which the most significant concerns the affective contamination of interpersonal relationships (in the sense of accepting, rejecting or indifference) and manifestation of some subgroups.

The director (manager) has the main role in managing the climate of schools. While in theory it is unanimously recognized the importance of psychosocial knowledge in substantiating the decision, the practice of school organizations does not reveal this and also there are a lot of cases of "managing" the climate based on the known political principle formulated by Macchiavelli "Divide et impera" ("Divide and conquer!").

3. Group-class and socialization

Socialization refers traditionally to childhood and adolescence, including subjects as acquisition of skills, values and basic rules.

In the current social situation, such an approach is incorrect due to frequent changes which are subject individuals, the trajectory of life is no longer linear, as in the past, but assuming a restructuring permanent learning and conditioning social which was subjected to individual prior.

Therefore, socialization is currently conceived as a process that takes place throughout life, entries successive new social positions are the result of processes of socialization (where cultural contexts - original and assimilated - are in a great measure different) often accompanied by desocialising (out of a particular status-role complex, waiving the conditions attached to it).

Socialization process begins with a smile as social response in the newborn and ends with the last aspects of existence.

Socialization is a process with universal manifestation, but there are important differences, given cultural factors (inter- and intraculturale) due to social class, gender differences (gender socialization) to which the individual belongs to numerous historical differences.

All these differences are reflected in different contents socializing agents that are acquired using the courts and socializing.

These factors of socialization differ from case to case, but are invoked in all cases, four main categories (Rotariu Iluț, 1996):

1. The first (chronologically) and the most important source consists of people who take care of that person in the first years of life (usually biological parents). In the first years of life, quantity and especially the quality of interaction with these people (verbal and nonverbal components) is a strong potential source of child development. The children gradually internalized socialized content provided by parents.

2. Groups of similarity (equivalence) - "peer groups" - gives the child, adolescent and then adult, a number of relations with equals (as opposed to those within the family that, no matter how democratic they are, they an inevitable dose of hierarchy).

These groups help to structure a whole range of behavior (reaction and adaptation to authority, attraction to members of the opposite sex, etc.), replacing parents for short and medium-term choosing options in life (such as leisure, clothing, etc.). Parents are still the reference for long-term orientation options (such as those relating to education and career).

3. School (various forms of formal education) has, at present, a large part of the formal aspects of socialization (there are extensive professionalized forms of education, from pre-school to post-graduate level) by socializing content they offer and through relationships with teachers (who can take special forms, such as mentoring).

4. The media have the power to capture and channel public opinion and to impose its political priorities and social ("agenda-setting" function of the media), to modify the way they represent the world those subject to media messages.

The social environment densest in terms of interpersonal actions namely the group is the space in which the most effective socialization occurs. As such, the group is the most important social factor, providing individual security and opportunities for affirmation.

Whether individual action takes place in a group or outside it, it is reported to the group. Social learning process involved individual to assume changes in personality structure, changes in the group who "invites" him (offering her in this model) and to validate socially by paying positions in the community (through the role status).

Within the group, learning how to achieve social status is dynamic role.

Ralph Linton (1936) defined status (from an anthropological point of view) as "individual's place in society," described as a collection of rights and duties, with a kind of legal and institutional designating therefore economic position and professional individual.

In current psychosocial approaches status is defined as:

- the position of the individual in a social group (associated with the set of their own individual expectations of this position);
- in relation to the distribution of prestige within the group (by meeting here and limiting sense, denoting a high social position of a given individual);
- in relation to the distribution of rights, obligations, power or authority in the frame of the group.

The status is determined by a number of criteria and standardization that community accepts and considers that defining social position.

Any reference to the status of the occupant can not disregard personal manner updating the status (status in action) called social role.

Individual behavior in a social context appears as being organized in entwining of two aspects: the quantitative (status) and one qualitative - role (as a personal way, creatively fulfilling the requirements of a specific status).

Currently, one can not speak of a role singular, but by a set of roles in the interaction, the role is a fusion of elements related to individual and collective (social) merger that gives quality to the role, ensuring a adaptation is its owner.

The role and status can not be conceived than concurrently by a continuous reporting of the two words. It is impossible to design a status itself without relate him to a whole range of people who satisfy him or meet him. Similarly, we can not talk about a role in the absence of any reference to individuals trying concretely to fulfill a designated position.

Role – status dynamic expressed in each individual case, a means of personal affirmation and growth in qualitative sense of personality, being at the same time a number of ways of reporting interpersonal and relationship between people.

"In modern psycho-sociology speaks of the existence of two types of theories about social roles: a) structural role theory, based on a static vision of the person and social structure; b) interactional role theory, which emphasizes the social processes, not social structures; as such, the role no longer appears as something given, but as something which constructs, changes and develops even in the implementation of the act. "(Chelcea, Iluț 2003, 319).

BIBLIOGRAPHY:

1. Andronic, Răzvan-Lucian și Andronic, Anca (2006). *Elemente de psihologia educației*. Sibiu: Editura Psihomedica.
2. Chelcea, Septimiu și Iluț, Petru. (coord.) (2003). *Enciclopedie de psihosociologie*. București: Editura Economică.
3. Neculau, Adrian. (1995). Psihosociologia grupurilor școlare. În Adrian Neculau și Teodor Cozma. (coord.) *Psihopedagogie (pentru examenul de definitivat și gradul didactic II)* Iași: Editura Spiru Haret.
4. Neculau, Adrian și Boncu, Ștefan. (1999). Perspective psihosociale în educație. În Andrei Cosmovici și Luminița Iacob. (coord.). *Psihologie școlară*. Iași: Editura Polirom.
5. Păun, Emil. (1999). *Școala – abordare sociopsihopedagogică*. Iași: Editura Polirom.
6. Rotariu, Traian și Iluț, Petru. (coord.) (1996). *Sociologie*. Cluj-Napoca: Editura Mesagerul Transilvan.

AFFECTIVITY AND EMERGING PROSOCIAL BEHAVIOUR

Răzvan Lucian Andronic

Assoc. Prof., PhD, "Spiru Haret" University

Abstract: prosocial behavior has become a distinct theme in the field of social sciences in the last half century, social psychology research having a key role in strengthening this particular area of research.

The article describes the relationship between emotional states and prosocial behavior in terms of research on the type of emotion that can generate this type of behavior and empathy-altruism relationship.

Keywords: prosocial behavior, empathy, affection, altruism, emotions.

1. Prosocial behavior in psychosociology

The interest in prosocial dimension of human behavior is relatively recent, being present in several social sciences. Peter Ilut stated that expressing focus on this type of behavior is the prerogative of social psychologists who have created and imposed the term 'prosocial' in the vocabulary of these sciences (Ilut 2004, 79).

The same author also noted that the number of articles on this topic issued in field magazines in the US and Europe have increased in an exponential manner in the recent years: by 1996 over 500 articles had emerged and at the beginning of the 21st century their number went over 10,000 (Ilut, 2004, 80).

The same trend was noticed by John F. Dovidio (1995, apud Chelcea 2003/2004, 183) showing that more than 98% of the psychosociology research on prosocial behavior were published after 1960.

2. Altruism vs. selfishness

Regardless of the cultural universe, there is a long history of behavioral observation and narration of different acts performed by people (of different occupations, age, education level, etc.) in the exclusive benefit of other people, behaviors that were carried out without waiting for reward from the help.

The debate on the origins of altruism is an old subject in the science. Auguste Comte described (in 1875) two types of behavior relief based on different motivations (apud Franzoi, 1996, 476): selfish type ("form of relief in that the ultimate goal of those who grants is to an increase of their own welfare ") and altruistic type (" form of relief in that the ultimate goal of providing assistance is to enhance the welfare of each other without getting anything in return").

The existence of altruism was challenged both by philosophers (under the "hedonic paradox" where even acts the least selfish of an individual can produce a form of reward for that matter) and psychologists (especially those targeting behaviorist who categorically reject the idea that there is a repeated behavior that can occur without any form of reward).

Currently, the controversy over the nature of 'true' altruism has subsided in favor of a more pragmatic approach, aimed to studying and promoting social acts of altruism in cultural contexts clearly defined, whether they may be considered "pure" or hedonic. As the initial controversy, they were developed several theoretical frameworks meant to explain altruism (on the biological, psychological and sociological levels of explication).

Biological level. In the three decades that have elapsed since the enunciation of principles of sociobiology, defined as "the systematic study of the biological basis of all social behavior" (Wilson, 1975/2003, 26), the effects of this approach have made their presence felt in addressing key psihosociologiei themes. Regarding altruism, this is "the central theoretical problem of sociobiology."

Explained by the influence of genetic factors, altruism can be understood by appealing to the principles of evolution. Such as mechanism is encountered in other species, based on "kinship selection" - whereby individuals tend to support their inbred relatives to survive, thereby increasing the chances of perpetuating the common genetic heritage. Another mechanism underlying altruism and may have broad fundamental principle of reciprocity is anticipated that the individual tends to behave towards others as they expect others to behave towards his own person (reciprocal altruism).

Given that each individual would respect this principle, all individuals could benefit - in a reasonable time – of an helpful behavior. On a given population, assuming a set of moral obligations on mutual altruistic acts will create a population with a genetic adaptation generally increased.

The main criticisms to sociobiology is the fact that the genetic heritage of the human species does not change as rapidly as changing environment and - especially - that basically human behavior is not determined solely by genetic inheritance. People have conscience, that allows them to anticipate the consequences of their behavior and act in selfless manner, sometimes in completely different situational contexts than in the past.

Psychological level. According to the theory of social exchange, interactions between people are guided by economic reasons, and each individual applies to so-called "minimax" strategy: minimizing costs in obtaining maximum personal benefit.

In this context, altruism is explained as possibly, depending on interest, whenever its granting benefits (including recognition, reward and reducing stress levels) are perceived as higher than the costs involved.

Although made in intuitive manner, explaining acts of altruism in social exchange theory are intensely criticized. They can be raised at this point at least two types of arguments:

a) it is unlikely that most people have an accurate perception of cost / benefit within each social interaction;

b) interventions in emergency situations are made frequently in circumstances that do not allow the use of deliberative processes or contain no elements which could suggest some major benefits to the person providing aid.

Sociological level. Regarding the influence of social norms in producing acts of altruism, most frequently cited is the norm of reciprocity and social responsibility, made in relation to the assessment mode of social justice and cultural differences (Franzoi, 1996, 480-481).

i. Norm of reciprocity supposed to be helping those who offered, in turn, help. This rule (designed to maintain fairness in social relationships) explains the discomfort of people who have received help in the past and can not respond with the same "currency".

ii. Social responsibility norm postulates that should help when others are in need and dependent on aid. In this respect, the aid should be proportionate to need it dependent person.

iii. Social justice plays an important role in how aid is granted. A person who believes in the existence of a just world / "just-world belief" award aid only when you believe that the other deserves help. As such, they are excluded those who "deserve" fate, no matter what states other social norms.

iv. Cultural differences are increasingly being addressed in prosocial behaviour studies. Although it could not be proven clear differences between the degree of manifestation of behavior relief different societies, in the public opinion of collectivist type of society (eg. India) the intended relief is present at a much higher level than in an individualistic society (USA).

Normativity theories explaining the emergence of pro-social behavior, but does not exhaust the phenomenon and does not provide adequate behavioral weather.

All the above theories (of the biological, psychological or sociological) have in common the fact that provides effective systematization of the various observations made over time to acts of altruism in various cultural contexts.

Although most studies on the behavior of aid not directly validate these theories, addressing altruism based on the three levels of explanation (biological, psychological, sociological) has the

advantage of offering a perspective very wide on the manifestation of altruism in the human species.

3. Psychological states generating prosocial behaviors

Since the inception of prosocial behavior in psychosociology approach, special attention was paid to mental states, favoring prosocial behavior to occur. A systematization of this research is conducted by John C. Brigham (1990/1991, 291):

Type of motivation	Mental state which influences the motivation for offering help	Final goal of the person offering help
Selfish	The desire to avoid punishment for not intervening (shame, guilt).	Getting in a better mood: good feelings about oneself, self-gratification
Selfish	Positive mood.	Maintaining current state: extending the good mood.
Selfish	A general negative emotional state (bad mood, sadness, depression).	Obtaining a better mood: the negative mood disappears.
Selfish	Negative emotions caused by the needs of the person concerned.	Obtaining a better mood by reducing the level of negative emotions.

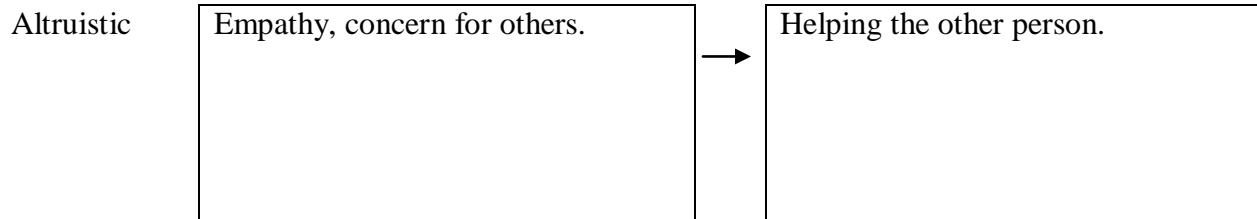


Fig. 1. Psychological states which may lead to prosocial behaviors (after Brigham, 1990/1991, 291)

There is a lot of research on the influence of the factors mentioned above, focused on two directions (Andronic, 2012, 34-35): the relationship between affective state and helping the other person (Berkovitz, 1972; Carlson and Miller, 1987; Carlson, Charline and Miller, 1988 etc.) and the relationship between altruism and empathy (Batson, 1992/1998; Batson, 1997; Cialdini et. al., 1987 Batson and Oletson, 1991; Davis, 1994, etc.).

In general, people who experience positive emotions show a more accentuated trend to help others, a trend that has multiple explanations: the positive affective state leads to a more generous assesment of personal resources (which may be involved in intervention), correlates with a high level of attention to social stimuli, increases the confidence of the person concerned, including in terms of their ability to help others.

There are also negative emotions that may favor the emergence of prosocial behaviors, which in this case are motivated by the need to improve the emotional state of the person offering help ('selfish' altruism), accoring to the model of eliminating the emotional state. In this context, Wilhemina Wosińska (2004/2005, 262) stated that this model works only on negative emotions which impact on one's mood is in one's power to change: *'One of these is represented by guilt that can be estinguished by doing a good deed... Another emotion that triggers prosocial actions is sadness.'*

4. The empathy-altruismrelationship

The fact that the person who offers help has a certain understanding of the situation of the one in need is a postulate which leads all explanatory theories of prosocial behavior (Ilut 2004, 88), including sociobiology (which sees empathy as a specific feature for beings living in a community, obtained by natural selection). Moreover, there is a long list of great thinkers of the world (Plato, Aristotle, Toma d'Aquino, David Hume, Charles Darwin, Herbert Spencer, etc.) who discovered that empathy by itself leads to altruistic acts.

This statement has been empirically tested by G. D. Batson (1997), who formulated 'the hypothesis of empathetic altruism': empathic emotions produce a motivation which has as ultimate goal the benefit of the person empathy is felt towards. In other words, empathic emotions produce altruistic motivation.

Currently, empathy is addressed in psychosociology as a multidimensional concept. Robert A. Baron and Donn Byrne (apud Ilut, 2004, 89) refers to three dimensions of the concept:

- 1) The cognitive dimension, the ability to understand what a person feels and why;
- 2) The affective dimension, the ability of representing the emotional states of others and their experience;
- 3) The conative dimension (called 'sympathy' by Baron and Byrne), which involves, in addition to feeling the same as the other, also feeling that you have to do something for them.

Empathetic potential is an innate trait, but it is not present in equal proportion at birth and is encouraged differently during primary socialization. Thus, from the age of two years, the differences in individual empathic capacities become obvious (Davis, Luce and Kraus, 1994).

Generally, people know that establishing an empathetic relationship leads to altruism, as suggested by the experiments studying the phenomenon of avoiding empathy, which is the tendency of subjects to evade from coming into contact with people in distress (or from receiving messages about their situation), knowing that they will feel compelled to help them.

BIBLIOGRAPHY:

1. Andronic, R.-L. (2012). *Comportament prosocial și voluntariat în România postdecembristă. O abordare psihosociologică a programelor de intervenție*. Sibiu: Editura Psihimedia.
2. Batson, C.D. (1997). Self-other merging and the empathy/altruism hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 517-522.
3. Brigham, John C. [1990] (1991). Behaving positively toward others: prosocial behavior and altruism. În J. C. Brigham. *Social Psychology* (pp. 274-319). New York: Harper Collins Publishers.
4. Chelcea, Septimiu. [2003] (2004). Comportament prosocial. În A.Neculau (coord.) *Manual de psihologie socială* (pp. 182-199). Iași: Editura Polirom.
5. Davis, M.H., Luce, Carol și Kraus, Stephen J. (1994). The heriability of characteristics associated with dispositional empathy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 3, 369-391.
6. Franzoi, Stephen L. (1996). Prosocial Behaviour: Helping Others. În S. L. Franzoi. *Social Psychology* (pp. 473-513). Dubuque, IA: Brown & Bechmark Publishers.
7. Iluț, Petru. (2004). Comportamentul prosocial și altruismul. În P. Iluț. *Valori, atitudini și comportamente sociale. Teme actuale de psihosociologie* (pp.79-106). Iași: Editura Polirom.
8. Wilson, Edward O. [1975] (2003). *Sociobiologia*. București: Editura Trei
9. Wosinska, Wilhemina. [2004] (2005). Comportamentul prosocial. În W. Wosinska. *Psihologia vieții sociale* (pp. 255-274). București: Editura Renaissance.

MODELS AND THEORIES IN COUNSELING AND GUIDANCE ACTIVITY IN SCHOOL

Alexandra Silvaş

Assoc. Prof., PhD, "Petru Maior" University of Tîrgu Mureş

Abstract : In this paper I opted for the models and theories of counseling and guidance activity in conformity with developed educational counseling practices.

Through counseling, in this paper, we understand the activity of intervention, prevention, remediation, correction and improvement of the situation, behaviors or attitudes of students, activity achieved by the teacher.

Keywords: counselling, theories, intervention, improvement, behaviours.

R.Bertrand et L.Valois (1982), cités par E.Vrăjmaş (Vrăjmaş. E., 2002) identifient trois paradigmes socio culturels et éducatifs qui sont à la base des modèles d'intervention sur la famille, vues comme des métras images de la société. En même temps, E.Vrăjmaş présente trois modèles de comportement qui peuvent être appliqués dans l'activité de conseil et orientation, inspirés du J.P.Pourtois et C.Boutin (1994):

1. Le modèle éducatif rationnel
2. Le modèle éducatif humaniste
3. Le modèle éducatif simbio énergétique

Après les spécialistes en éducation, on peut repérer quelques lignes directrices qui sous-tendent les interventions socioéducatives et à l'aide desquels on peut influencer le comportement du sujet éduqué. Elles sont:

1. La perspective comportementaliste, qui vise le changement des comportements
2. La perspective des interrelations, qui vise l'amélioration du système relationnel

3. La perspective qui se concentre sur le développement des processus cognitifs.
4. L'approche intégrative, celle qui fait une synthèse des approches
5. La théorie des constructions personnelles
6. La méthode expérimentale
7. Le sensualisme et le rationalisme.

La perspective comportementaliste met l'accent sur le changement des comportements et sur le renforcement des changements désirés dans l'intervention qui s'adresse aux difficultés d'apprendre. Cette approche se réfère aux comportements observables et non pas aux idées et aux pensées du conscient et inconscient. Elle envisage la disparition des certains comportements et l'acquisition des autres, appropriés au processus d'apprentissage. Elle s'inspire du courant béhavioriste promu par J.Watson, B.Skinner, A.Bandura, R.Stats, B.Raynor (Cf.Vrășmaș, E., 2002). On peut décrire ainsi la technique appliqué: premièrement on observe le comportement que nous voulons à l'installer ou le faire disparaître. Puis nous pouvons appliquer certaines pratiques de modélisation ou de transformation qui renforcent progressivement la réponse du sujet graduellement qu'il s'approche du comportement désirable.

Le béhaviorisme social, représenté par A.Bandura et R.Staats est basé sur des études réalisés sur des enfants en observant leur comportement dans des situations structurés et non structurés. Ils attirent l'attention sur l'imitation qui marche des indications fournies par des autres et soutiennent que l'**imitation**, le changement et l'apprentissage par l'observation constituent une conne partie des patterns de l'enfant.

Toutes les formes du behaviorisme se caractérise par le fait qu'elles mettent l'accent sur les comportements observables. Le modèle de l'apprentissage social soutienne que la plupart des comportements adaptés ou non adaptés viennent de l'apprentissage effectué dans des interactions constantes de l'organisme avec l'environnement. (Vrășmaș, E., 2002 ; Apud O'Dell, 1974). L'enfant gagne une certaine chose ou comportement s'il essaye de l'imiter. Ainsi *communication*, au commencement, la mère enseigne l'enfant de rire, en lui riant toujours.

A. Mattelart, M. Mattelart, dans leur étude, « *L'histoire des théories de la communication* » en analysant, les comportements collectives, affirment qu'ils peuvent surligner le meilleur le double processus fait dans des relations complémentaires et concomitantes : l'association et la dissociation. La première correspond à la capacité de l'individu de s'associer et constitue une base pour la sécurité de l'individu, qui sent qu'il fait partie d'une totalité. A son tour, la notion

d'interdépendance sous-tend à l'idée d'une communication nécessaire. La deuxième correspond à la capacité de disjonction et lui permet arriver à un autre ordre de signification (Mattelart, A., Mattelart, M., 2002). Les auteurs mentionnés se réfèrent à la psychologie sociale de G. Tarde, qui en 1906, par les *lois de l'imitation*, a essayé construire une théorie sociologique basé sur l'imitation et qui discutant les rapports sociaux, affirme que l'individu est fortement influencé par la suggestion et la suggestibilité, et ses notions d'imitation et contre imitation, sont elles aussi liées des premières, comme l'invention. Ces idées, peuvent souligner le meilleur le double processus de l'association et la dissociation. Cette conduite de l'individu, par laquelle celui-ci quitte l'individualité et se laisse suggestionné par les autres, est expliqué par Freud par la nécessité de l'individu d'être en accord avec les autres que en opposition avec eux. Mais il peut accepter actionner conformément aux sentiments d'attachement pour le groupe. Par l'intermède d'un processus d'apprentissage de la conformité, l'élève devient le porteur d'une culture, dont les valeurs et symboles il les intériorise. Ainsi il deviendra un « programmé », en ce qu'il interprétera certaines contextes et situations scolaires et il réfectionnera à eux en fonction du code axiologique acquis (Freud, S., 1973). À cet égard, G. Tarde spécifie qu'on n'appartient qu'à une seule foule, mais on peut faire partie des plusieurs publiques en même temps Cf. (Mattelart, A., Mattelart, M., 2002). Et par « foule » on comprend un seul pattern, modèle, et par « publiques » on comprend une série d'influences spécifiques.

Contrairement aux auteurs mentionnés, les sociologues (Schifirneț, C., 1985, 2002); (Constantinescu, C., 2003) définies la collectivité de ce qui est mis en place et des structures telles que la famille, l'école, les groupes d'intérêts. Dans le contexte de la salle de classe, par exemple, l'enseignant influe sur le comportement de l'élève par le système de sanctions, encouragement, notes. L'espace de salle de classe offre un terrain favorable pour le déroulement des certaines processus d'influence sociale qui peuvent se localiser au niveau d des interactions enseignant-élève et élève-élève.

La capacité de l'influencer, d'ordonner à l'autre est décrite par Serge Moscovici dans son étude *La psychologie sociale des relations avec les autres* par la notion d'assertivité (Cf. Mattelart, A., Mattelart, M., 2002).

Cristina Neamțu, en citant T. Parson, qui a étudié les processus d'influence au niveau de la salle de classe, montrent que l'influence se manifeste dans des nombreuse situations d'activité éducative soutenue et concertée par des objectives. Un individu qui a besoin d'informations pour

s'adapter ou pour inter actionner avec l'environnement inter actionnera avec les autres pour obtenir les informations. L'influence se produit lorsque la personne accepte l'information de quelqu'un d'autre, la condition essentielle d'influencer étant la disposition de l'individu d'accepter des informations d'un autre. Cette disposition est déterminée par la quantité de confiance accordée par l'individu à la source d'information. À son tour, la confiance dépend des connaissances de l'individu sur la source d'information et de la capacité de la source de satisfaire les nécessités de l'individu; plus la confiance est plus élevée, plus l'influence est plus élevée (Neamțu, C., 2003). D'ici résulte la nécessité de modèle que le professeur par sa compétence axiologique peut et doit offrir en instituant aux adolescents une conscience axiologique. Pour influencer, cette disposition est déterminé par le degré d'acceptation, d'essayer la qualité d'information et de la capacité de la source d'identifier les nécessités des adolescents.

En ce qui concerne la relation entre l'école et la collectivité d'adolescents, les buts de l'organisation, dans le cas du lycée, sont: l'adaptation scolaire qui implique aussi avoir des performances scolaires que l'accommodation au groupe scolaire, par l'assimilation des valeurs sociales et des normes morales (Enescu, R., 1985). Du point de vue sociologique, les notes ne constituent pas seulement le niveau des compétences cognitives de l'élève, mais, surtout, montrent la façon où celui-ci se conforme aux exigences scolaires. Le rôle de l'école est, premièrement, de faciliter à l'élève un ensemble d'expériences sociales qui ont le rôle d'assurer l'internalisation des valeurs (adaptabilité, responsabilité) qui préparent l'élève comme futur adulte, avec un certain statut dans la société, avec beaucoup de rôles (collègue, ami, piéton, fils/fille, patient, client, employé etc.) engagé dans un projet personnel de développement.

Aspects comme l'autorité morale des professeurs, l'accent qu'ils mettent sur la conformité et sur l'engagement pour obtenir des acquisitions académiques peuvent être des facteurs d'influencer et de façonner le comportement des adolescents.

Les classes de conseil et orientation se désirent être un espace de la confiance, du respect, de l'acceptation, où on permet à l'élève de se révéler aux autres, d'expérimenter des expériences qui l'aident comprendre, accepter et grandir. (Coșa, E., L., 2012, p.12)

B Ficeag, citant J. Piaget dans son étude *Techniques de manipulation*, mentionne que l'école, avant d'être un moyen de communication des connaissances, c'est l'institution qui:

- habitue les élèves avec l'esprit de subordination à l'autorité, représentée par les enseignants, les inspecteurs, les jurys d'examen. En raison de cet exercice, plus tard l'adolescent peut se conformer aux lois et à diverses réglementations, respecter les chefs et les autorités de l'Etat;
- habitue l'élève avec le sens de la responsabilité, pratiqué et développé par la nécessité de faire leurs devoirs dans un certain temps, pour présenter ses résultats à une période de temps spécifique, ce genre d'exercice l'aidera à s'intégrer dans le système social, de remplir les obligations familiales, professionnelles et sociales, pour se consacrer à résoudre tous les problèmes desquels dépendent la réussite de son problème;
- habitue l'élève avec la nécessité de respecter un programme strict; qu'il doit être présent à l'école tous les jours, être ponctuel, respecter les leçons et les pauses, les vacances et les semestres aide l'élève d'accepter et de respecter plus facilement un programme professionnel plus tard;
- promu l'esprit de compétition; les notes, les qualificatives, les prix et d'autres types de récompenses qui développent aux élèves une image positive de lui-même (récompenses matériels: livres, cassettes audio-vidéo, des jeux, des équipements sportifs, récompense exprimée par des diverses activités: randonnées, visites, fêtes, récompenses sociales: l'appréciation du public, des responsabilités); la participation à des compétitions scolaires crée l'habitude de lutter pour la promotion professionnelle (Ficeag, B., 1997).

En catégorisant, attribution, influence sociale et affiliation résoudre que dans le domaine de la salle de classe, il y a deux microgroupes: le groupe d'élite et le groupe déviant, fortement polarisé du point de vue de leur confrontation à des fins scolaires. Cette disposition reflète les relations d'association et de dissociation. Les élèves façonnent leur identité sociale par l'intermédiaire de leur appartenance à un de ces groupes.

Auteurs de référence tels que J. Piaget, A. Mattelart, Mattelart M., J. Dewey notent que la notion *d'imitation* dans la formation / la réglementation des comportements sociales des individus ne peut pas être négligée sans parler de la psychologie collective. Pour parler d'une société, dans notre cas, une communauté, celle des élèves, on doit reconnaître que la loi d'imitation fonctionne. La salle de classe ne peut exister en tant qu'un groupe hétérogène, dans lequel on observe la tendance de l'adolescent de s'affirmer et de copier les modèles. Ceux attirés par excentrisme, de la mode imiteront les interprètes et les chanteurs en vogue, tandis que le reste, les êtres équilibrés, se pencheront vers des modèles offerts par des grandes personnalités

du monde de la culture universelle. Selon cette théorie, la réglementation à l'âge adolescente appuie sur leur tendance instinctive de copier les actions, les vêtements, les gestes, la langue de ceux admirés par le public.

L'instinct de l'imitation n'est pas forte à tous les adolescents. Beaucoup de jeunes tendent de se trouver eux-mêmes et s'imposeront par l'originalité, voulant délibérément de n'imiter et de n'être pas imités. Leur tendance n'est pas de se conformer aux modèles, mais de prendre les valeurs qui correspondent à leur niveau de moralité et philosophie de vie. Ils deviennent eux-mêmes des modèles pour leurs collègues, sinon indignent par leur non-conformisme aux tendances de la mode. Ils ont rarement des problèmes, ils savent comment maintenir l'équilibre mental et émotionnel. Leur amitié est souhaitée, et leur présence est tonique. Certains sont timides et réservés, mais confiants dans leurs valeurs spirituelles. D'autres débordant de bonne humeur et de gaieté. Les personnes vulnérables ont donc besoin de conseils, *ceux qui dans la famille qui n'ont pas reçu d'affection, de chaleur et de soutien moral.*

Les adolescents inscrits dans le système éducatif sont tempéramental différents. Ils comprennent entre eux selon les affinités, ils tendent à agir guidés par des idées primordiales dans la famille, prises des adultes qu'ils les aiment. Soumis aux exigences unitaires - la ponctualité, la préparation, l'évaluation, les tâches - ils sont obligés à répondre positivement et de façon responsable. Dans un groupe on peut enregistrer des manifestations violentes dans une autre indifférence aux normes et valeurs scolaires, ainsi que l'absentéisme scolaire est une source d'imitation.

Ces habitudes peuvent être résolues si l'action éducative consciente joue un rôle dans l'approbation et la désapprobation de ces types de comportement et impose des mesures de conseil et de réglage en faisant une liaison entre l'école et la famille.

Parmi les différents facteurs les causes qui conduisent à cet effet de déviance scolaire se remarque la contrainte et la coercition. Une personne qui vient d'un milieu social désorganisé, se sent privé de jalons et des influences positives pour le guider, pour l'équilibrer. Le Soi-même intérieur et le Soi-même extérieur est en conflit. Le conseiller a le rôle de créer un état d'esprit positif au sein du groupe ainsi que chaque trouve le confort d'âme nécessaire. L'enseignant doit traiter différemment chaque adolescent, ainsi qu'il assure un développement harmonieux de sa personnalité en fonction de ses dominants d'intelligence et d'aspiration. Exposés aux multiples

occasions, les élèves acceptent qu'ils ont le droit et l'obligation de contribuer à leur propre formation ainsi que leur performance est toujours en hausse.

L'instinct de l'imitation peut être un facteur de développer une action négative. La nécessité d'imitation dans le milieu éducationnel institutionnalisé, à l'âge de l'adolescence, se réfère à conseiller et orienter les comportements humaines: le degré d'insertion de celui-ci dans une certaine culture, la culture scolaire et l'acquisition des divers rôles et statuts sont des actes qui permettent des certaines inclinations comportementales qui peuvent être imités.

Dans les approches psychanalytiques, les relations humaines, en particulier, les intragroupes et intergroupes sont des déterminants importants de la performance dans les processus cognitifs en tenant compte des situations de la concurrence ou de coopération, et sur les processus de motivation. (Vrăjmaș E., 2002)

La perspective des interrelations envisage les activités axées sur les dimensions interrelationnelles. Il y a de nombreuses approches qui expliquent différents les processus relationnels entre les individus: approche psychanalytique, approche humaniste qui met l'accent sur les dimensions positives de la façon de stimuler et d'orientation du développement. Les sciences de la communication sont également des pièces des modèles.

La perspective humaniste (après Rogers) est centré sur la personne. Elle met l'accent sur les relations interpersonnelles, vues comme un moyen et comme une aide à la résolution de problèmes. Ses promoteurs sont G.Allport, Ch.Boühler, A.Maslow (1972), C.Rogers (1968,1985), E.Gendlin (1975). Le dernier a réalisé une théorie du développement de l'homme basée sur la compréhension des forces positives et sur sa capacité de auto-développement dans un contexte permissif. Cette approche est basée sur la thèse que chaque homme a tout ce qui lui permet de se développer, donc, il a la capacité d'évoluer.

Par conséquent, le rôle et la responsabilité conseiller, même psychologue, éducateur ou enseignant, est d'encourager le potentiel inné de l'élève, ***depotentialiser des aptitudes et des compétences*** et non pas lui permettre de se dissiper. Il peut effectuer cette tâche si les actions sont faites sans cesse:

- encourager l'expression libre des sentiments, des opinions de l'élève;
- reconnaître et surligner les sentiments/les opinions exprimés par l'élève;
- exprimer l'empathie sur les questions de l'élève;
- soutenir l'élève dans des actions;

- la permissivité pour l'élève qu'il se prononce/qu'il choisit/qu'il prend des décisions en chaque situation provenant dans son éducation;
- attitude caractérisée par la compréhension et la tolérance, de l'acceptation inconditionnelle des bénéficiaires de l'intervention (Vrăjmaș E., 2002)

A. Rotaru, en se référant au psychologue américaine C. Rogers, se concentre sur deux directions théoriques « d'orientation centrée sur la personne, » qui développent une « approche non-directive » et « théorie rationnelle émotive » (Rotaru, A., 2002).

L'objectif principal du conseil est de développer la personnalité dans son évolution vers la maturité. Le développement se fait mieux quand l'individu se sent accepté et compris. L'attitude de conseiller est l'une de compréhension basée sur l'écoute et l'attention donnée à celui conseillé. On rencontre la même approche à P. Iluț auteur qui travaille avec des notions *d'auto site / Ego* et le *concept de soi / image de soi*. Le concept synthétiseur *de soi* est le correspondant au terme de l'identité, qui chez nous prend la forme linguistique de soi.

Tiré de la langue des disciplines socio-humaines, le terme *identitèa* été opérationnalisé par l'identification des personnes avec le groupe ou catégories sociales (âge, sexe, classe, ethnicité) (Iluț, P., 2001). LE SOI a besoin de l'objectivation grâce aux relations avec les autres. L'adaptation est conçue étroitement liée à l'image de soi. Ainsi qu'une image négative de soi apparaît si l'individu est ignoré, non pris en charge, manqué de respect. Ou, le conseil est basé sur l'appréciation et l'estime des autres. Une personne se sent digne de respect, si les valeurs personnelles et celles qui sont imposées de l'extérieur sont respectés et reconnus par le milieu de vie. S'il y a des conflits entre ces valeurs, le développement de la personnalité souffrira. Donc, le conseil conçu de la perspective de cette approche doit accomplir des conditions comme : considération, empathie, confiance.

La théorie des constructes personnelle, dont l'auteur est G. Kelly (Rotaru, A., 2002) exprime l'idée que chaque individu construit son monde, où il vit par l'intermédiaire des expériences personnelles. Le plus diversifié ils sont, plus riche sera le fonde des représentations sur le monde. Correspondant à cette théorie on a construit une méthode cognitive comportementale en consultation. À cet égard, A. Rotaru indique quelques-unes des étapes que le conseiller doit traverser:

- La collecte de données, l'analyse du comportement;
- Définir le symptôme le plus important;

- Choisir la stratégie, stimuler la participation à la communication;
- Mettre en œuvre les méthodes et les techniques les plus appropriées;
- Résiliation de la relation quand elle a atteint le résultat escompté.

Le terme *constructes personnelles* est acquis sur la base de la propre expérience et est impliqué dans des décisions. La totalité des facteurs de personnalité représente la substance même de la personnalité qui se confronte avec le monde. Par conséquent sur la base de la connaissance des *constructes personnelles* on peut faire des prévisions sur les réactions et les comportements du sujet dans une situation donnée ou devant une tâche qui lui est présentée. Le Soi, comme formation psychologique, est défini par trois verbes: *être, avoir et faire*, ou ce que A. Schopenhauer notait par *ce que quelqu'un est* (la beauté, la santé, l'intelligence et son développement, le caractère moral), *ce que quelqu'un a* (la matière, la propriété ou la fortune dans tous les sens) et *ce que quelqu'un présente ou représente*, c'est à dire comment les autres le représente (l'honneur, le rang et la gloire) (Schopenhauer, A., 1994). Le Soi se développe en confrontant la conscience de soi avec la conscience du monde. Mais le Soi ne peut pas se connaître et s'analyser exclusivement lui-même, mais il doit admettre qu'il **est en fonction** de se rapporter aux autres. Le travail en équipe est une activité de conseil, aussi, car, ici les élèves peuvent constater qu'ils ont appris les uns des autres.

L'approche adlérien, inspirée par la psychologie adlérienne des années 30, du XXe siècle, est considéré comme une psychologie individuelle. Le rôle des conseillers est comme le rôle de l'éducateur / enseignant pour montrer au bénéficiaire quels sont les limites de réel et de l'engager dans des actions qu'il peut faire et ne pas l'engager dans des actions qui le mettent en infériorité ou le démotivent. Les enfants peuvent apprendre les uns des autres et ils peuvent se soutenir réciproquement dans les programmes pour surmonter les difficultés d'apprentissage (Cf. Vräjmaş E., 2002)

L'approche éco systémique a l'origine dans la symbiose des deux orientations: la systémique et l'écologique. Bronfenbrenner (Vräşmaş, E.,2002) est celui qui s'occupe de l'écologie du développement humaine. Il la perçoit comme un hébergement progressif et réciproque de l'individu à son environnement, immédiate, en constante évolution. Cette approche met en évidence la diversité des situations d'apprentissage et les variables dont il faut tenir compte dans les interventions.

La perspective cognitiviste est apparue comme un corollaire de la psychologie actionnelle cognitive. J. Piaget est le plus connu promoteur de cette approche. A partir de la psychologie du développement ont décrit divers programmes d'intervention précoce. Parmi les plus populaires techniques utilisés sont: la résolution des problèmes, l'action directe, l'expérience, la capacité de tester des solutions aux problèmes d'apprentissage.

Tous constituent un point de départ dans le développement de la créativité aussi. En outre, les enfants qui apprennent à résoudre leurs propres problèmes sont mieux adaptés à l'école, quel que soit leur quotient intellectuel et la région d'origine. Ceux qui obtiennent de bons résultats à la stimulation de la résolution des problèmes sont moins impulsifs, plus calmes et plus sociables. (Vrășmaș, E., 2002; apud Shure et Spivack, 1978].

La perspective intégrative est de plus en plus présente dans le conseil de ces dernières années. Les nouvelles perspectives de compréhension non catégoriale des difficultés d'apprentissage, d'accepter le rôle qu'il joue contextuel socio-culturel dans le développement des élèves, accepter la diversité humaine et la diversité des problèmes, la nécessité de partenariat éducatif et l'implication familiale dans l'éducation formelle ouverte par l'école inclusive, comme école pour tous, détermine une approche curriculaire comme perspective intégrative d'action (Vrășmaș, E., 2002; apud Shure et Spivack, 1978).

Le sensualisme et le rationalisme mettent l'accent exclusif sur l'aspect particulier et général. Dans le processus de connaissance authentique, disent-ils (Kant, Im., 2002), se corrobore la fonction de particulariser avec la généralisant. Tout fait qui suit être connu et dont la signification n'a pas encore été découverte, se présente comme un fait particulier. Au lieu de cela, ce qui est maintenant connu, s'il a été utilisé avec l'intention de l'appliquer à la maîtrise intellectuelle des certaines particularités nouvelles, a la fonction de général.

La raison en est rien, mais la capacité d'appliquer le matériau de l'expérience précédente à la perception de la signification des nouvelles expériences. Un homme est jugé raisonnable dans la mesure où, généralement, il est sur le point de voir un événement ordinaire, ce qui l'affecte pour l'instant, non pas isolément, mais en relation de l'expérience globale des autres. L'erreur que J. Dewey trouve à ces écoles sensualistes et rationalistes est qu'aucun d'entre eux n'a observé que la fonction de la stimulation sensorielle et de la pensée est liée à réorganiser l'expérience en appliquant les anciens éléments vers les nouveaux, préservant ainsi la continuité et la cohérence

de la vie. Nous croyons que l'aspect essentiel de cette théorie est de maintenir la continuité la connaissance avec l'activité de modification de l'environnement.

La connaissance, dans son sens strict, consiste en nos ressources intellectuelles, en toutes compétences qui font que nos actions soient intelligentes. La vraie connaissance, disait J.Dewey, « c'est la seule qui a été ainsi organisée que nous permet à adapter l'environnement aux nos nécessités et nous permet également d'adopter nos objectifs et désirs à la situation dans laquelle nous vivons (Dewey, J., 1972). La connaissance, comme action, c'est le processus de conscience des certaines d'entre nos compétences, pour enlever un état brumeux, pour établir le lien entre nous et le monde où nous vivons. (Dewey, J., 1972).

La méthode expérimentale. Les empiristes A. Lincoln, P. Jacob, J. Locke, D. Hume, G. Berkeley, R. Conradt, Im. Kant sont ceux qui disent que le développement de la méthode expérimentale c'est le dernier grand instrument qui a mené à la transformation de la théorie de la connaissance. Même si elle n'a pas été totalement acceptée, elle a réussi valoriser deux aspects:

- 1) d'un côté, elle interdit le droit de catégoriser quelque chose comme connaissance, sans induire certains *changements* dans l'objet recherché, dans ce cas, à l'adolescent. Sans ces changements, nos opinions ne sont que des hypothèses, des suggestions, des présomptions;
- 2) d'un autre côté, la méthode expérimentale est utile seulement en mesure où l'anticipation des futures conséquences est faite sur l'observation comprenant les conditions actuelles.

Comme source scientifique, comme moyen de connaissance, sa signification tient surtout de l'expérience. Mais ça ne constitue pas un expérience qu'en mesure où les conséquences, les résultats sont visibles pour les prévisions et les planifications futures. La vraie connaissance suppose, dans une relation de conseil et orientation toute la valeur pratique des compétences actives. Le premier aspect est la puissance augmentée de réglage et contrôle. Ce qui ne peut pas être maîtrisé directement, peut être guidé indirectement, ou nous pouvons interposer des barrières entre le sujet et les conséquences imprévues. On peut éviter si nous empêchons. Dans l'activité de conseil, la méthode expérimentale consiste en l'observation provoquée et en l'utilisation des divers théories comme moyen principal de connaissances. (Stanciu, I., Gh., Nicolescu, V., Sacalis, N., 1971)

BIBLIOGRAPHY :

1. Allport, G.W., *Structura și dezvoltarea personalității EDP*,. 1991, București

2. Constantinescu, C., Probleme sociologice ale educației, Ed. Universității din Pitești, 2003, Pitești
3. Cosa, L.E. , Consiliere si orientare, Editura Napoca Star ,Cluj Napoca, 2012,p. 12
4. Dewey, J., Democrație și educație, EDP, București, 1972
5. Enescu, R., Ab urbe conditia. Eseuri despre valoarea omului și umanismul valorilor, Ed. Facla, Timișoara, 1985
6. Ficeag, B., Tehnici de manipulare, ED. Nemira, București, 1997
7. Iluț, P., Abordarea calitativă a socioumanului, Ed. Polirom, Iași, 1997
8. Iluț, P., Sinele și cunoașterea lui. Teme actuale de psihosociologie, Ed. Polirom, Iași, 2001
9. Kant, IM., Despre pedagogie, Paideia, 2002, București
10. Mattelart, A., Mattelart, M., Istoria teoriilor comunicării, Ed. Polirom, Iași, 2002
11. Neamțu, C., devianța școlară, Ed. Polirom, 2003, Iași
12. Piaget, J., Psihologie și pedagogie, EDP București, 1972
13. Rogers, C., Developpement de la perssonne, Dunod, Paris, 1968, Paris
14. Rotaru, A., M., Consiliere și orientare, Ed. Arves, Craiova, 2002
15. Schifirneț, C., Sociologie, Ed. Comunicare. ro, București, 2002
16. Shopenhauer, A., Asupra înțelepciunii în viață, Ed. Enciclopedică Ghe. Asachi, Chișinău, 1994
17. Silvaș, A., Consiliere și orientare, Ed. Napoca Star, Cluj, 2011
18. Silvaș, A., Pedagogie, Ed. Eikon, Cluj, 2013
19. Silvaș, A., Coșa, L., E., Psihopedagogie pentru studenți și cadre didactice, Ed. Eikon, 2015
20. Stanciu, S., Istoria învățământului din România. Compendiu, E.D.P., București, 1971
21. Vrajmaș, E., Consilierea și educația părinților, Ed. Aramis, București, 2002

CREATIVE WAYS OF THE TEACHING STAFF IN LANGUAGE DEVELOPMENT OF SCHOOLCHILDREN

Marilena Ticușan

Assoc. Prof., PhD, "Spiru Haret" University, Brașov

Abstract: Teenagers in today's society spend much time alone, parents' struggle for survival entails failure to supervise children, reduced and superficial communication, and almost inexistent time spent together, severity. If we add to this context the consumption of alcohol, quarrels and fights between family members, a poor neighbourhood, the minor's personal and professional trajectory is easy to trace. In such an environment only strength of character rarely wins over negative patterns and group pressures.

The desire is lately to adapt institutions to customer needs, of the school to the student, but this adaptation is often misunderstood or put into practice in a questionable manner. One reason is the disparity between the ministry orders and the reality in schools. In schools there are irresponsible, absent young persons, without moral values, focusing on drinking, transient relationships and immediate and effortless gain. What should be our way of adapting and responding to the needs of these young persons and what's the most common response? When facing such children, the teachers remain speechless, resort to exigent rules, fail to listen the students, punish their behaviours, appearance and attitudes without trying to see their substrate, all this further strengthening their feeling that they do not belong in school, that they are "stupid", that they can only rely on themselves.

Keywords: teenagers, moral values, behaviour, attitudes

Introduction

This emotional immaturity is characterized by increased suggestibility due to lack of emotional autonomy, underdeveloped emotional control and hence a reduced awareness of emotional reactivity, lack of empathy, poor development of higher emotions and feelings, especially moral ones.

The psychological features of the delinquent in the opinion of some authors are: emotion-action instability, emotional immaturity, frustration, emotional instability, aggression, emotional indifference, social maladjustment, particular sensitiveness, duplicity in behaviour, egocentrism, inferiority complex, intellectual immaturity. We can add to this emotional conflicts, emotional ambivalence, lack of emotions and altruistic inclinations. Emotional instability suggests fluctuation of emotions, moodiness, high degree of suggestibility, lack of inhibitions, unpredictability in actions. The degree of emotional instability influences the delinquency threshold, for those with a low threshold only some reduced external instigation is required to resort to delinquency.

Emotional immaturity is expressed by mental inflexibility, with the domination of the principle of pleasure, the individual has an inconsistent attitude towards real and important problems and is unrealistic. Emotional immaturity is correlated with exhibiting childish behaviours (tantrums, crying) to satisfy a minor need and low tolerance for frustration. Emotional immaturity associated with intellectual immaturity predisposes the individual to serious antisocial behaviours.

The delinquents' egocentrism is manifested by the fact that they relate all events to themselves, they believe that they are always at the centre of all situations and are unable to see beyond their own desires and interests. Where they cannot be achieved they become jealous, domineering and even despotic. They believe to be always right, do not accept the superiority of others and minimize their flaws and failures.

The inferiority complex is experienced as a state of incapacity, personal failure, for the overcoming of which the delinquent resorts to compensatory, antisocially oriented behaviours. The inferiority complex arises from real or imagined deficiencies which are augmented by contempt and disapproval of others.

Frustration as emotional experience of failure is felt by the delinquent when it's deprived of certain rights, satisfactions, or when obstacles are in the way of its wishes. It appears as a state of crisis, pressure, which undermine, on the spot, the cortical activity, overexciting the

subcortical activity. Emotional disturbances lead to increased vulnerability to frustration; and given that conflicting emotional phenomena are present in 75% of juvenile delinquents in the study of Glueck spouses, we conclude that tolerance to frustration, in case of delinquents, is weak. The cited author refers also to the studies of Rouart, 1954, showing that largely criminal acts of minors are explained by frustration that they have felt since a young age. The accumulation of frustration leads to lower tolerance to frustration, therefore, in tense situations, minors and young persons resort to aggressive reactions that appear as an immediate solution to the problem and result in rapid discharge.

Adolescence is known as the "age of great burst", "the age of juvenile enthusiasm", "the age of social integration", "the age of crisis, anxiety and insecurity," "the age of drama", a stage in which biological, psychological and spiritual changes shape and settle personality. In terms of cognition, this is a stage of formal thinking and abstract reasoning. In terms of emotion, the emotional balance is established, with prevailing strong feelings that influence the entire behaviour, instead of emotional instability and affective contrasts. The need to share affection and to offer affection to others is amplified; inter-gender relationship acquires new dimensions, there is only one step from friendship to love, the feeling of love being reflected in the entire personality of the adolescent and mobilizing its entire personality. In today's society the lack adequate supervision of parents is manifested in most families, resulting in much time spent by the children on their own, in front of the TV. The effects of media on the behaviour are increasingly studied. Children left home alone, unsupervised, watch all kinds of movies and TV shows without parental consent. These movies and TV shows, on a basis of susceptibility to influence and suggestion of adolescent age, can be taken as examples of conflict and problem resolution, by identification with the characters and following their behaviour. However, we cannot say that watching movies with high levels of aggression and aggressive behaviour causes criminality but it rather "feeds" it. Within the group, the teenager is fully accepted as a member, the group becomes thus a shelter - for some, an expression of rebellion - for others, a medium, a way to protest and speak out against the adult symbolized by the school, institution, family. The group discharges its member from individual responsibilities or improves them, giving him a new force.

The pressure of the group can be very high, succeeding in most cases to impose on its members. The main factors which support violence of groups in school are: lack of information or

ignorance of school authorities, the feeling of helplessness or fear shown by school management and teachers, lack of cohesion within the school, delays in implementing measures, simplistic measures, inconsistent control and discipline, misled prevention –focusing on violence and not education, failure to understand the phenomenon of gangs – failure to impose observance of territory. For the society to function it needs a set of rules or laws that can be written or unwritten. The individuals in the society, comply with these rules in varying degrees. The violation of one rule falls within the scope of what we call deviant behaviour also encountered in terminology as anti-social behaviour because it violates social rules. Thus, this incompliance with the social model by resorting to socially unaccepted means to satisfy some moral or material goals, falls under the category of deviance. From the legal point of view, the term of delinquency is defined by criminal-law criteria, being called delinquent the individual who practiced acts that resulted in a conviction by the court of law. The behaviours considered delinquent include offenses such as crimes, if committed by an adult or illegal because of the young age.

From the sociological point of view, delinquency refers to the manifestation of behaviours that are considered to be in opposition to society's norms. Hence the use as parallel term for delinquency of the concept of anti-social behaviour. The distinction between the terms delinquency and juvenile delinquency is provided by the age of the person included in the pattern of such behaviours. Juvenile delinquency refers to anti-social behaviour of young persons up to the age of 18.

Given the increase in crime in recent years, more and more researchers and practitioners are interested in the explanation of deviant behaviour, especially of the criminal behaviour. For a long time the theories on deviance were classified based on the hereditary or mixed nature of deviant behaviour but today most of them recognize that deviance appears as a result of the interaction between biological factors and psychological and social factors. Another classification was made according to the field in which theories have been developed and in this respect there are the biological, psychological, psycho-pedagogical, psycho-social, criminological, sociological, economic theories, and so on.

The purpose of the research consists of the acquisition of skills for an assertive management of situations, for improved relations within the group based on the existence of delinquency risk factors.

The objectives are:

- intensification of experiencing positive emotions and diminishment of negative emotions;
- multiplication of positive social relations within the group;
- identification of prevailing factors for delinquency.

Research hypotheses

-Positive emotions experienced by children in delinquency risk situations are intensified following intervention and negative emotions are diminished.

- Intervention mitigates aspects such as negative social relationships and behaviours characterized by anxiety and aggressiveness in the studied group.

- Intervention influences the validation frequency of delinquency risk factors.

There are 27 subjects of the intervention. The age range is between 17 to 18 years, of which 19 subjects are aged 17 years, all boys. The relationships in the classroom were characterised from outside the group, by the teachers, they saw the class as one where students do not communicate with one another, do not cooperate, ignoring each other, most of them being individualists. The group is the main reference at the age of adolescence, but groups are conditioned not only by physical spatial closeness of individuals but also by similar experiences, by the existence of affinities, shared interests. But all this is revealed only through interaction and hence communication.

Social structures, including school, have the leading role in determining a certain behavioural career. The specific pre-delinquency values and skills are acquired in a specific environment that would allow the fulfilment of a certain role and supporting its maintenance after it is learned. Keeping this role in time makes the individual to become gradually from a simple teenager, a pre-delinquent and then, a real delinquent who can adapt to all requests.

The data indicates that the proposed intervention program impacts the emotional experiences of subjects. Positive emotions like happiness, vivacity, energy, dynamism, optimism intensify as a result of the intervention. We can talk about some connection between intense experience of positive emotions and decrease of tense relations in the group, good disposition facilitating good communication and positive relations between individuals.

The delinquency risk factors are numerous and relate both to the internal environment of the subject and to the external one. Hence the complexity and difficulty of finding "weapons"

and suitable alternatives. Among them, we can mention: the level of intelligence, type of personality, family environment, close social environment, group of friends, school, economic level, politics. Rebellion against adults is "normal" in adolescence, hence the difficulty of transmitting information from the adult to the teenager and finding a more efficient method of communication.

Unfortunately, juvenile delinquency continues to be topical and therefore the continuous study of this issue is relevant. The investigation of the factors associated with this phenomenon is an important step in terms of theory and practice, and in terms of prevention and intervention. A future approach of this issue might consider finding behaviour alternatives in dealing with such factors.

Conclusions

This research is an action for an extremely important and unfortunately common issue, namely: attitudinal and behavioural deviations of adolescents leading to pre-delinquency and delinquency. The phenomenon of pre-delinquency has multiple causes and multiple implications and expressions, among them being also the school environment. All this comes to emphasize the importance of research in this field and the need in our society and community for intervention programs adapted to the needs of students and young people coming from risky environments. There have been reported difficulties in motivating subjects to be open to activities, their reluctance to new and to sharing their thoughts and emotions. These difficulties can be somehow explained by the fact that all subjects are teenage boys. And although the novelty of activities had an inhibitory role, it also ensured the success of the action and the presence of subjects within the action.

BIBLIOGRAPHY:

1. Albu, E. (2002), *Manifestări tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenți. Prevenire și terapie*, Editura Aramis Print, București.
2. Atkinson & Hilgard, Edward E. Smith, Barbara L. Fredrickson, Susan Nolen-Hoeksema,
3. Butoi Badea Tudorel (2009), *Criminologie Comportamente Criminale* , Editura Solaris Print, București.
4. Ciornei-Donighian, C., Batcu, I. (2006), *Probleme ale minimizării delincvenței juvenile: aspect sociale – Teză de doctorat*, Chișinău.

5. Dindelegan Camelia Maria (2006), *Elemente de psihopatologie și psihologie clinică*, Ediția a II a, Editura Universității din Oradea.
6. Ferreol, G. (2000), *Adolescenții și toxicomania*, Editura Polirom, Iași.
7. Gavazzi, S. M., Yarcheck, C. M., & Chesney-Lind, M. (2006). *Global risk indicators and the role of gender in a juvenile detention sample*, *Criminal Justice and Behavior*, 33, 597-612.
8. Hoeksema, Geoffrey R. Loftus (2005), *Introducere în Psihologie*, Editura Tehnică București.
9. Miller, J., & Lin, J. (2007), *Applying a generic juvenile risk assessment instrument to a local context: Some practical and theoretical lessons*. *Crime & Delinquency*, 53, 552-580.
10. Nicola, I. (2000), *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Aramis, București.
11. Schwalbe, C. S. (2007), *A meta analysis of juvenile justice risk assessment predictive validity*. *Law and Human Behavior*, 31, 449-462.
12. Stoica-Constantin, A. (2004), *Conflictul interpersonal*, Editura Polirom, Iași.
13. Sullivan, R., Wilson, M. F. (1995), *New directions for research in prevention and treatment of delinquency: a review and proposal*, *Adolescence*, vol. 30, nr. 117, pp. 1-17.
14. Turliuc, M N (2007), *Psihosociologia Comportamentului Deviant*, Editura Institutul European, Iași.
15. Wei, Evelyn H., Rolf Loeber and Helene Raskin White. (2004), *Teasing Apart the Developmental Associations Between Alcohol and Marijuana Use and Violence*. *Journal of Contemporary Criminal Justice*, 20(2):166-183.
16. [https://www.mhs.com/ecom/\(v4fwkr55x4anvvqelln50wa5\)/TechBrochures/POMSTechBrochure.pdf](https://www.mhs.com/ecom/(v4fwkr55x4anvvqelln50wa5)/TechBrochures/POMSTechBrochure.pdf)
17. www.challengeday.org
18. www.indaco.com

LOCAL DEVELOPMENT STRATEGIES – BETWEEN PIONEERING AND STANDARDIZATION

Răzvan Lucian Andronic

Assoc. Prof., PhD, "Spiru Haret" University

Abstract: This article reviews the main approaches concerning local development strategies in Romania, after December 1989. Generally, the process of drafting a comprehensive development of a community is still under the sign of the pioneering, although there are several initiatives to impose a standard in the field. With reference to the Brasov county, is presented the general development of documents that govern the development of local communities.

Keywords: community, local development strategies, community development

Planning of local development in post-communist Romania

In the first years after 1989, there has been a tendency to elude the importance of local development planning, because of excessive information about the "results" of hypercentralization planning (and increasingly far from reality, as the end of the communist age approached) within public space communication. In addition, since during the communism, the various development plans of human communities were developed almost exclusively 'top down', the perception of planning as a tool for exercising control by the party-state persisted.

With the European integration approaching, this picture gradually began to fade as the existence of regional, county or sector planning documents, was a condition imposed in the accession negotiations. Thus were defined the eight development regions followed by the creation of a common vision of the development of the counties that make up these regions, in the form of general or sectoral strategies. The fact that it was not just about an intellectual exercise, it began to be visible through the European funds, starting from the pre-accession

(under PHARE, ISPA and SAPARD), by which the projects which were part of a development strategy have been favored by the evaluation methodology.

The trend is more visible in all European funds available in the post-accession phase (structural funds), where the classification of a project proposed for funding under a development strategy explicitly is present as a distinct criterion in the assessment scales. With the emergence of this factor (external, derived from the approach of European financial grant support), the development of local development strategies began to be felt increasingly more like a necessity in local communities.

Along with this trend, there was a gradual "rehabilitation" of the approach to strategic planning of the development, now seen as an important component of the democratic exercise in any local community. This (re) discovery of the planning tools for community development was made possible thanks to the work of some of the international institutions (like the World Bank, The United Nations Development Programme - UNDP etc.) and some international non-governmental organizations, acting at the national or local level. However, the drawing up of such local development strategies was facilitated by the adoption of the legislation on decisional transparency, involving proceedings of public consultation concerning all documents relating to the common interest of local communities.

The most significant initiative to support the development strategies has been the one initiated by UNDP, by means of the document Agenda 21 at local level (adopted by the UN in 1992 at the Conference on Environment and Development in Rio de Janeiro). In Romania, the implementation of Agenda 21 had the following phases:

a) Pilot phase (2000-2003) that included nine cities (Baia Mare, Galati, Giurgiu, Iasi, Miercurea Ciuc, Oradea, Ploiesti, Ramnicu Valcea and Targu Mures) and included the following activities:

- Creation of advisory and technical / of local expertise structures;
- Developing a sustainable development strategy and a local action plan;
- Identifying and developing prior projects;
- Supporting the implementation of prior projects by UNDP.

b) Extended phase (2003-2004), which involved similar activities to those of the first phase in 13 cities: Arad, Campina, Medias, Sibiu, Sighisoara, Pitesti, Targu Jiu, Slatina, Targoviste, Vatra Dornei, Falticeni, Bolintin Vale and Zimnicea;

c) The final phase (2005-2006) where the methodology previously developed was also applied within larger cities or in the case of two counties, but also in smaller communities: municipalities in Brasov, Bistrita, Borsec, Constanta, Medgidia and Gura Humorului and also in Brasov and Mures county.

Local development strategies in the post-accession period

For practical reasons (getting a higher score in the projects financed by structural funds) or due to the initiatives of local authorities, after January 1st, 2007 (the day when Romania joined the European Union), the number of development strategies elaborated in local communities increased significantly. Because they were developed with different methodologies and by different categories of specialists (economists, sociologists, environmental specialists, etc.), they have a heterogeneous appearance and varied content.

Thus, the local development strategies elaborated in different regions of Romania that can be investigated on the Internet vary between declarations of good intentions and enunciation of general objectives of development to large detailed documents concerning the projects that need to be developed. In Brasov county, an attempt to standardize their content was made by the Agency for Sustainable Development of Brasov as a "practical guide to developing local strategies for sustainable development."

In the first year after the, it was a financing scheme exclusively for elaborating local development strategies, within the Operational Programme "Administrative Capacity Development" (Domain 1.1: Improving decision-making at political-administrative level, local development strategies). Its purpose is to standardize the process of community development planning, in order to achieve the complementary nature of local initiatives.

BIBLIOGRAPHY:

1. Limatovschi, Cornelia. (2007). *Ghid practic pentru elaborarea strategiilor locale de dezvoltare durabilă*. Braşov: Agenţia pentru Dezvoltare Durabilă a Judeţului Braşov.
2. Programul Naţiunilor Unite pentru Dezvoltare. (2007). *Local Agenda 21 in Romania*. Locul regăsirii: http://www.sdn.ro/la21_history.html.
3. Programul Operaţional “Dezvoltarea Capacităţii Administrative”. (2008). *Ghidul Solicitantului. Axa prioritară 1: „Îmbunătăţiri de structură şi proces ale managementului ciclului de politici publice”*. Domeniul 1.1: *Îmbunătăţirea procesului de luare a deciziilor la nivel politico-administrativ, Strategii de dezvoltare locală*.

COMMUNITY PSYCHOLOGY – AN INTEGRATIVE APPROACH

Răzvan Lucian Andronic

Assoc. Prof., PhD, "Spiru Haret" University

Abstract: In Romania, psychology as a science is practiced mainly to solve individual problems, and the organization of practicing psychology as a liberal profession reflects this. Although there is some time that the field of study of community psychology has been established, there are little practitioners nationwide. The paper aims to present a brief history of this approach, principles of action and its possible applications in Romanian communities.

Keywords: community, psychology, intervention, empowerment, prevention.

1. "Community" in European culture

For Piero Amerio (Zani and Palmonari, 2003) the concept of community is originated in German Romanticism, although its origins could be deciphered long before "the patristic and medieval scholasticism to Greek thought."

Thanks to Ferdinand Tönnies (1887) concept came into mainstream science. German sociologist formula distinction between "Gemeinschaft" ("community"), where individuals merge into a totality and "Gesellschaft" ("association", "company"), where personal interests guiding the conduct or behavior (Ferreol, p. 41), the study of community was never spared political inferences (Boudon ... 1996, 62).

In the beginning, community had a strong reformist intent (F. Le Play, H.H. Stahl, etc) to develop psycho-sociological analysis is accompanied by search of an ideal of social integration. In everyday language the term "community" means a human community with character, interests and norms of common life, constituted historically and grouped in a single area (neighborhood,

village, city, country), a human group formed by different criteria (ethnic, linguistic, religious, etc.) or a group of countries linked by common understood (European Community OPEC etc.).

In all his appearances in everyday language "is the word used to refer to the idea that there is something common to a group or part of the population" (Hawtin, Hughes and Percy-Smith 1998, 33).

The term such commonly used it is difficult to define. It was used even at the highest level of generality, in an attempt to differentiate the West to the East. The first space would develop cultures that emphasize individuality and development, while the second would be cultivated mainly concern to the community, whose interests prevail over individual ones.

Traditional dichotomy between West and East is but a false one, because the two areas are not uniform in cultural terms, being made up of a multitude of "cultural areas" (Nakamura, 1997, 13): "the area where an advanced nation in culturally has settled its cultural tradition in its own way."

The multitude of meanings and connotations of "community" makes it virtually impossible a comprehensive definition, to be fully accepted even within a single "cultural areas". A number of elements are common and can be tracked even a history of ideas on this subject within the framework of what is usually subsemnează phrase "European culture" cultural areas of the geographical area of Europe and their irradiation in other continents.

"The problem" of community consists precisely in "dual use" of the term in contemporary society "so as shorthand for services or organizations situated and organized locally and as an ideology which expresses the concepts of accessibility, local authority social solidarity and sharing the benefits. " (Jones, 1994, 131)

In general, the "community" is seen in a positive light and evokes the closeness and warmth of human relations (Hawtin ... 1998, 34). Although there are undoubtedly communities where these feelings are present, in many cases, real efforts are needed to develop "community spirit".

Community returned in the mainstream of the socio-human sciences together with an increasing interest in community development.

Dumitru Sandu (2005,15) defined community development (DEVCOM) as "voluntary change in, by and for the community", characterizing the concept from the practical experience in post-communist Romania:

"In principle, there can be community development without meeting the four criteria previously mentioned intervention: within a social group ("in the community") for the benefit of its members ("for community") and with their help ("by the community") voluntary or semivoluntar. Essential think that it is his participatory dimension, related to community members, a voluntary, (Sandu, 2005, 26-27).

Thus defined, DEVCOM has a broad coverage, including numerous types of intervention activities which do not exclude from the start motivating and obtaining benefits, including financial benefits, "a label tolerant for a family, relatively disorganized practices or models of local intervention that they have or tend to result in "greater good of the community "" (Sandu, 2005, 15).

2. An integrated approach of the issues: community psychology

The Swampscott Conference (near Boston, USA) was held in May 1965, which is considered to be "the official date" of birth of community psychology. The conference was attended by a lot of clinical psychologists worried about current professional practices in the field and oriented toward social and political changes.

At the end of the conference an agreement was reached to focus efforts on actions of prevention, not on the treatment itself and it was accepted the fact that the inclusion of the ecological perspective (matching person-situation) is an essential element of professional practice.

A summary of those concerns was done after the " Dohrenwend model " (1978), which even now represents a real "reference system" in community psychology. The defining notes of the model are:

- The opposition to the medical, paternalistic model;
- The differentiation between psychosocial stress and psychopathology - "normal emotional reaction to a traumatic life event which does not imply that an individual is mentally ill" (Schileppi, Teed and Torres, 20);

- Emphasizing the importance of the time factor in intervention (the best chances to succeed are given by its onset during or at the beginning of the crisis);
- Encouraging the provision of social services proactively, not reactively. In other words, it is rather preferred the searching than the waiting for potential beneficiaries concerning the provision of such services;
- Promoting contacts with the media and the political sphere, to demonstrate the effectiveness of social services and (especially long term) negative consequences and the reduction of funds allocated to them.

At present there is no universally accepted formal definition of community psychology, but a few are known and most frequently cited (Duffy and Wong, 2000, 8):

- "Community psychology ...has progressed concerning the study of the effects of environmental and social factors on behaviors at the individual level, group, organization and society." (Heller, 1984).

- "The psychology of the community is in part an attempt to find alternatives to treating deviance from social norms. From this perspective it is an attempt to uphold the right of every person to be different without the risk of financial penalties and psychological suffering." (Rappaport, 1977)

- "The psychology of the community is viewed as an approach of human behavioral problems that show the contributions to their development by environment forces and also, potential contributions to be made in order to alleviate problems by using these specific forces." (Zax and Specter, 1974).

For Orford (1998, 15) more important than a formal definition is enunciating the principles of community psychology:

1. Presumptions on the causes of problems: An interaction over time between individuals and institutions and social systems, including the structure of social support and social power;
2. Levels of analysis: from macro- to micro-level, particularly in organizations and communities or neighborhood;
3. Research Methods: include quasi-general models, qualitative research, action research and case studies;
4. Localizing the practice: As close as possible to daily relevant social contexts;
10. Approaching planning services: Proactive, "in seeking", assessing the needs and special risks in a community;

11. Practical accent: more on prevention than on treatment;
12. The co-participation attitude of others in the psychology. Positive, in formal and informal ways, including consultations;
13. The position when working with amateurs: strongly encourages self-help and seek ways to facilitate and collaborate with them.

2. Current and future concerns in addressing communities from the psychosocial point of view

Along with the attempts to formally define community psychology are also frequently noticed inventories of its major themes (Duffy Wong, 2000, 13-18):

4) Prevention rather than treatment

Community psychology plays a proactive role rather than a reactive one due to the practice of the three levels of prevention:

- 1) Primary: focusing the efforts so that the problem does not occur;
- 2) Secondary: approaching the problem at the earliest stage possible, before it becomes severe or persistent;
- 3) Tertiary: reducing the severity when dealing with a lasting problem.

2. The emphasis on strengthening and competence

The psychology of community places competence in the center of its priorities (a "basic desire to know you are able" - R. White) and also the strengthening of the behaviors that generate it. This emphasis blends perfectly with the concept of prevention: if necessary reinforcements occur early in life, problems can be avoided more easily in the future.

– The importance of the ecological perspective

One of the most important authors of the domain, Rappaport, is frequently quoted with following definition: "the ecological perspective represents an examination of the relationships between people and environments (both social and physical) and setting the perfect match between the person and the situation." The ecological perspective affirms the transactional nature of the environment and the person and both of them could be subject to review and change; thus the theories of the person-in-context are widely used.

4. Respect for diversity

Looking at diversity as a fact of life urges restraint in assessing the other person according to generally applicable cultural standards, having labeling as "deficient" or "deviant" as a result. Although this concern for cultivating diversity seems to be of common sense, it was imposed as a principle of action due to adverse consequences of labeling applied by those called to intervene.

A study by Rosenhan, from 1978 (described in Schileppi ... 2000, 12-13) showed that psychiatric diagnoses which are indispensable for an effective treatment unfortunately can be used to the detriment of those in need. The participants in this study appealed to various mental health services claiming to "hear voices"; without exception, they were admitted to psychiatric centers, usually under the label of "possible a schizophrenic." Once admitted, Rosenhan's volunteers were instructed to not show any additional "symptoms" or unusual behavior. However, any behavior was interpreted as a result of the initial presumed psychiatric disorder. For example, one of the participants (a psychology student) used to keep every day, a journal; his work has been described in the observation sheet as "compulsive note-taking."

Despite the fact that the pseudo-patients no longer recounted that they were "hearing voices" and showed no other symptoms, the average length of stay was 70 days! Rosenhan's conclusion: psychiatric diagnoses prevented specialized staff to see that the "patients" were as normal as possible ...

5. *“Empowerment”*

It represents the process of increasing the possibilities by which a person / group can control their lives actively, along with a democratic participation in the community.

Although it essentially means "to do", the action itself does not belong to psychologists, but to those assisted. Hence the criticism: "empowerment" would lead to individualism, confrontation, psychosocial conflict. Despite these criticisms, this issue is devoted to a role: it is present in almost any academic course structure, special practical training internships are available and attended by members of different disadvantaged groups, and various conferences devoted to the subject are held.

6. *Choosing between alternatives*

It involves both providing the opportunity to choose between the social services in the community and ensuring their access.

7. *Social Change*

In its planned form, it is a major concern in the psychology of community: what will change is chosen in advance and is directed to increase "the community spirit". Efforts are being made to ensure an active role of those affected by change.

Thus seen, the social change is expressed through the practice of intervention (Neculau, 2001, 7): "The word *intervention* is used by theoreticians in the sense of *planned change*, and it designates an action by which the protagonists participate voluntarily in a project of deliberate change".

8. *Action-research*

Action-research is preferred in the psychology of community, both for theoretical considerations (cf. "the Dohrenwend model") and especially practical. It is a form of intervention that has results in the case of pressing social problems and can produce the social change pursued. Most commonly in the community psychology the action-research couple meets under the form of organizing a campaign.

9. *Collaboration with other disciplines*

To produce social change in the way it has been planned is a monumental task, impossible without the collaboration with other disciplines, through awareness of how others see the same problems from their own specialization point of view (history, economics, sociology, anthropology, political science, environmental science etc.).

10. *A "sense of community" ("community spirit")*

One of the most important concepts of community psychology, "community spirit" is related to the subjective feeling of well-being and civic activism: through empirical research they were able to determine that voting, consulting officials, and so on are directly related to the "community spirit".

After McMillan and Chavis (1986) cited by Duffy and Wong, 2000 17 "community spirit" is the product of simultaneous action of four elements:

1. Membership in a group or organization (community, society);
2. Influence - means that people feel they can make a difference in their communities;
3. Integration or meeting the needs - suggest that the members of the community believe that their needs will be met by resources available in the community;
4. Emotional connection - implies that the members of the community and have one as such and will enjoy history, time, places and shared life experiences.

BIBLIOGRAPHY:

1. Andronic, Răzvan-Lucian. (2008). *Elemente de dinamica grupurilor*. Sibiu: Editura Psihomedica
2. Boudon, R., Besnard, P., Cherkaoui, M. și Lécuyer (coord.). (1996). *Dicționar de sociologie Larousse*, București: Editura Univers Enciclopedic.
3. Duffy, Karen G. și Wong, F.Y. (2000). *Community Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
4. Ferréol, Gilles. (ed.) [1995] (1998). *Dicționar de sociologie*. Iași: Editura Polirom.
5. Franzoi, Stephen L.. (1996). *Social Psychology*. Dubuque, IA: Brown & Bechmark Publishers.
6. Hawtin, M., Hughes, G. și Percy-Smith, Janie (1998). *Community Profiling. Auditing social needs*. Buckingham: Open University Press.
7. Nakamura, H. (1997). *Orient și Occident: O istorie comparată a ideilor*. București: Editura Humanitas.
8. Neculau, A. (coord.) (2001). *Intervenția psiho-socială în grupurile sociale defavorizate. Strategie și metodologie*. Iași: Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației.
9. Orford, J (1998). *Psihologia comunității. Teorie și practică*. București: Editura Oscar Print.
10. Scileppi, J., Teed, Elisabeth și Torres R.D. (2000). *Community Psychology. A Common Sense Approach to Mental Health*, New Jersey: Prentice Hall.
11. Zani, Bruna, Palmonari, Augusto (coord.) [1996] (2003) *Manual de psihologia comunității*, Iași: Editura Polirom.

COUNSELING ACTIVITIES IN EU FUNDED PROJECTS

Anca Olga Andronic

Assoc. Prof., PhD, "Spiru Haret" University

Abstract: European financial programs for Romania (as a EU member) are now at the beginning of the second multiannual budget. These funds are particularly powerful instrument of change in local communities, sometimes the only real possibility for funding necessary projects (educational, cultural, social, etc.)

The counseling activities are present in all programs involving intervention on human resources, as this article tries to state.

Keywords: counseling, intervention, financing program, human resources, project.

1. Counseling activities– transversal component of a structural funds

More broadly, counseling is a complex activity which aims at suggesting how to proceed in a given situation or generally in everyday life. In a narrower way, psychological and / or educational counseling refers to all theory-based processes by which are assisted people who are considered psychologically healthy, to solve situational and development problems.

Psychological counseling facilitates personal development and interpersonal functioning, focusing on problems such as: emotional, social, occupational, educational, of development, health and organizational. Psychological counseling can be defined as a process carried out in educational contexts, in order to prevent crises. In this regard, the role of counseling is proactive, pursuing personal, educational and social development.

The British Association for Counseling (apud Dafinoiu, 2000, 19) proposes the following definition of counseling: "Counselling is the skilled and principled use of interpersonal relationship which facilitates self-knowledge, emotional acceptance and maturing, optimal development of personal resources. The overall goal is to provide the opportunity to work towards a more satisfying and resourceful life. Counseling relationships vary by demand, but can be centered on development aspects, on formulating and solving specific issues, decision making, control of crisis situations, developing a personal insight (awareness), working on emotional states or internal conflicts or on improving relations with others. "

Going through the applicant's guide in various funding sources available in the post-accession period within the first period of multiannual fiscal allocation (2007-2013), it may be noted that counseling activities are eligible activities in virtually all funding programs aimed at developing human resources . Exemplifying with the POS DRU for proposals requests for strategic projects, counseling activities were eligible in almost all requests for proposals (strategic or grant type).

In the same period, counseling activities were also financed in other structural funds (e.g under Component 3.2.2. of PNDR as part of the operation of community social services) or governmental – complementary to the European ones (such as the program of educational development in rural areas).

In summary, counseling was an activity that was included in a wide variety of eligible projects implemented between 2007-2013 and it was a real transversal component of the funding mechanism through grants in Romania post-accession. The same characteristic is maintained in the current financial year 2014-2020 where the development of projects is only in its early stages by launching the first calls for proposals.

2.Types of counseling applicable in projects with European funding

In the context of counseling and career management (Andronic, 2016, 17-19), we can delineate three types of counseling within the projects with EU co-financing: mediation, counselling and especially peer-counseling.

Mediation represents all the activities of linking supply and demand of labor market in order to employ a person in a newly created job or a vacant one. Mediation services are granted to applicants and bidders. On this occasion, information and discussions are provided on: job vacancies and conditions required for their occupation; local employment programs and the possibilities of access to them; evaluating the skills of a job applicant; offers of professional training (including retraining) for filling vacancies;

Counselling is given for the creation and development of businesses and is focused on: providing information on the economic and legislative procedures required to start a business, training for acquisition of management methods and techniques; ways to assess the steps taken and the stage of a business (Jigau 2001, 53);

Peer-counselling. Often, beneficiaries of counseling hesitate to communicate with professionals, considering them tributaries of traditional patterns, some patterns that are inconsistent with the values and the pace of contemporary society. Sometimes, however, they prefer to talk to the co-elderly. From this perspective a solution can be provided by "peer counseling" knowing that this sort of counselling "from student to student" has proved viable in school contexts. We understand by "peer" counsellors people of close age without any specialized training - selected within the beneficiaries - trained and coordinated by specialists. It is imperative that they have the willingness to communicate, provide information (from authorized sources) to their colleagues, identify alternatives or simply offer moral support to those in need.

A first step is the selection of candidates. Regardless of the method to promote the approach, we have to outline the following selection criteria for prospective "peer-counsellors": firm commitment to provide support to others; acceptance of standards related to professional ethics (confidentiality, etc.); the ability to interact with a wide range of people; assertive communication skills; willingness and ability to work in accordance with the philosophy and objectives of the program.

In addition, an efficient "peer counselor" has certain favoring skills such as empathy, honesty, respect for others.

Education and training *peer counselors* must be made by specialists and the training process covers the following dimensions: data on the competence of the peer; training in areas of interest

of the beneficiaries; training on techniques used in counseling; information on the procedures and organization of the program; selecting the information sources; issues of professional ethics etc.

In forming "*peer counseling*" the following aspects are extremely important: identifying and defining skills in behavioral terms, practicing techniques and methods, solving situations in the form of scenarios, role play, case studies etc.

3. Counseling services in Romania

Mihai Jigău (2003) specifies that the system, organization and content of the activity of advisory services and counseling and guidance are largely a product of socio-economic level and cultural development of the country. Underdeveloped economies, dominated by extractive industries and processing of raw materials, based solely on agriculture etc. will have a reduced need for counseling and guidance services for medium skilled workforce, stable and less diversified that type of training.

Economically developed countries have, however, need a highly skilled workforce, constantly willing to learn and adapt to new contexts of work, dynamic, flexible, with multiple skills, capable of performing different roles.

In this situation, advisory services and counseling and guidance will have, in turn, be extremely active and adaptable to explore new methods of counseling and guidance to make adequate pressure to the system of education and training for it to be consistent with labor market demands and technological development stage of the economy to assume the role of mediator between the school and the requirements of employers.

Support services held in schools rests on an institutional system autonomously and are considering by types of activities performed (pedagogic, psychological, social and medical), creating an environment work and practical training for increase chances of social success and professional integration of students and personal achievement.

The counseling and educational and vocational guidance of Romania is composed of:

- Network sustained by Ministry of Education, represented by the County Pedagogical Assistance Centers (available in all counties and in Bucharest) and inter-school Offices School and Pedagogical Assistance (in schools with over 800 pupils, in school groups respectively). Types of targeted beneficiaries: students of all levels of school education, parents, teachers.

- Centre for Information and Mediation for students and university graduates, organized in major university centers;

- Medical Educational Commissions and Vocational Guidance in each county and Bucharest (for advising medical educational and vocational guidance).

- Boards of complex examination (for psycho-diagnosis and orientation of students with disabilities).

- Network sustained by Ministry of Labour, through the National Agency for Employment and Training, represented by the Professional Counseling and Information Centers located in all counties or cities. The target population: young graduates, unemployed persons etc.

- INFOTIN centers, organized by the Ministry of Youth and for the age group 18-35 years.

- Some private initiatives focused on the selection and job placement usually highly qualified.

- Programs and counseling and guidance developed after funding projects from European funds.

Private initiative is also present in the field of counseling. For many companies, NGOs have assumed the duties of counseling and educational and vocational guidance, training and placement of the workforce and supporting small and medium enterprises.

The advantage is that demonstrate greater flexibility, have a greater capacity to adapt to specific situations in each locality or area in which he carried out the work, solving a

personalized wishes of customers. However, we find that their work is not very visible in Brasov county, as is clear from the results of research - action taken in 2008 in the network of offices interschool psycho-pedagogical assistance, most beneficiaries are not aware of their existence and as such services do not use them even free.

In order to rebuild the network of offices and laboratories of educational and vocational counseling first acts after the revolution started a new institutional unit covering the immediate needs of students, parents and teachers: Centre County Psycho-Pedagogical Assistance place in each county in Romania.

These interschool centers offers following services for teachers, students and parents 2005 . Now they are under the umbrella of County Centers for Resources and Educational Assistance (who offer specialized services for school mediation, coordinate, monitor and evaluate, at county level activity and educational services provided by: school centers for inclusive education, inter-school speech therapy centers and offices, county centers and psycho-pedagogical assistance).

Also, County Psycho-Pedagogical Assistance Centres are coordinated by the Ministry of Education and the Institute of Education Sciences - the latter conducts research in the field by the Department of Educational and Vocational Guidance.

Centers for Psycho-Pedagogical Assistance are collaborating with educational institutions at all levels, with Labour Offices and Training with the County Centres of Preventive Medicine, Directorate of child protection or other institutions with responsibilities or interests in education.

Psycho-Pedagogical Assistance Centers are staffed with specialist counseling professors, licensed in psychology, pedagogy, pedagogy, sociology and social work.

Practically, psycho-pedagogical assistance addresses the following types of activities:

- advising students, parents and teachers in issues related to knowledge / self-knowledge
- adapt students to school requirements;

- optimizing educational relationship: parents - children, students - teachers, school - family;
- prevent / reduce psychological discomfort;
- psychologically examination of pupils at the request of the school, parents or school inspectorate;
- organizing and conducting career guidance programs for students, including children in rural areas or those in other situations that induce a cultural and socio-economic disadvantage,
- initiating parents for a better understanding of children and to improve their educational behavior;
- collection (along with other specialized organizations) data on dynamics in field researches and their use in guidance and counseling work.

Socio-economic realities of our country (changes in political, education reform, unemployment etc.) imposed starting in 1997 a project "Information and career counseling" - supported by the Government and with external financing.

The main project objectives were:

- occupational profiling;
- 5) issue a publication containing information of general interest to professional orientation;
- 6) printing promotional posters to promote the ideas of career counseling, guidance, achieving videotape presentation of certain professions;
- organizing short and long term courses for training advisers and persons dealing with career guidance and counseling and working in different institutional networks in this field;
- developing programs interactive computerized career guidance,
- adapting tools specific to the psychological counseling and guidance, career guidance;
- equipping counseling offices with specialized equipment.

Unfortunately, after 2010 such activities were increasingly rare, although the need is becoming more acute (Jigău, 2003).

Although the systems and services of counseling and career guidance show specific differences indifferent countries. Specific differences appear in regard to:

- position held (such as school counselor, career counselor, psychologist, counselor integration for disadvantaged groups);
- activity (education and training systems, the unemployment systems, support systems for specific groups);
- practitioner specialization (education sciences, psychology, sociology, social work);
- skill level and specialization of the counselors (licensed in one of the majors legal or basic training in another field, but was supplemented by continuing education courses in counseling).

The counselor must provide an appropriate level of knowledge and understanding of the theory and principles of career counseling and specific instruments such as interest inventory, scale of values, skills tests, questionnaires career development, evaluation modules career theories and strategies for career development.

BIBLIOGRAPHY:

1. Andronic, Răzvan-Lucian și Andronic, Anca (2006). *Elemente de psihologia educației*. Sibiu: Editura Psihomedica.
2. Dafinoiu, I. (2000). *Elemente de psihoterapie integrativă*. Iași: Editura Polirom.
3. Jigău, Mihai. (2001). *Consilierea carierei*. București: Editura Sigma.

THE RELATIONSHIPS BETWEEN TRAVELS, MIGRATION AND NATIONAL IDENTITY

Simona Butnaru

Assoc. Prof., PhD, Alexandru Ioan Cuza University of Iași

Abstract: In the context of globalization, many people are traveling or are experiencing the migration and thus interact with people from other nations. The goal of this study was to explore the relationships between travels abroad, migration and national identity. Participants to this study were 240 Romanian people (68.8% female), aged between 18 and 66 years (M=26.37 years, SD=9.39). 67.5% of them travelled abroad or had migration experiences. Participants completed a self-reporting instrument which assessed the contact with members of other nations and national identity concept with five dimensions: membership (person's worth for or contribution to the in-group), private (person's view of the in-group's value), public (other persons' view of this group), identity (contribution of in-group membership to the self-concept of the person), and comparison (person's view of group worth compared with other groups). Our results indicated that travelling abroad and migration are not significantly related with the general score of national identity, but only with membership, public and comparison dimensions: peoples travelling abroad have appreciated that Romanian nation is better viewed by strangers and that it is better in comparison with other nations. General national identity score positively correlated with gender (women had more positive identity than men), age, education and with career attainment. Educational implications of the results are discussed.

Keywords: national identity, migration, travel, education, career

Social and national identity

Social identity theory (Tajfel & Turner, 1979; Tajfel & Turner, 1986) states that one part of our self-concept is defined by belongingness to social groups and by the value and the emotional significance attached to these memberships. Social group is a number of people who feel and perceive themselves as belonging to this group and who are said to be in the group by others (Tajfel & Turner, 1979). Tajfel (1979) indicated that social identity theory is based on social categorization, social comparison and self-esteem. Peoples recognize their-selves as members of social groups (e.g. gender, family, community, religion, ethnicity, nation etc.), and evaluate each other through the categorization process. Behavior as solidarity within our group and discrimination against other groups were explained through social identity processes, as ways of self-enhancement and to gain positive self-esteem.

Brubaker and Cooper (2000) argued that the „identity” is an ambiguous term, with contradictory meanings, encumbered by reified connotations, and claimed that is the time to go beyond identity. A recent autochthon work (David, 2015) focused on common psycho-cultural background of Romanians but avoided the concept of identity, though it approached akin topics like *how do we are* versus *how do we think we are*, and *how do we want to be*. David (2015) inventoried peculiar traits of Romanians, highlighting the necessity to re-evaluate their utility of some of them, like minimal cooperation, mistrust in others, obduracy, which in assured the past individual and collective survival, but today are often counterproductive. From constructivist perspective, national identity as a component selfhood concept in a fluid, multiple, constantly re-negotiated manner. To maximize effectiveness in the globalized environment, it is critical to have strong identity and purpose and to be open, prepared to change and engaged with others (Marginson, 2010). Identity comes to the fore whenever people are uncertain about belongingness. Identity is a dynamic process of feeling „at home”, a sense of belonging in which self-identity is tied to a particular place with spiritual, emotional, nationalist, patriotic connotations.

National identity is conceptualized as a sense of belonging, as feeling of being closer to nationals than to outsiders, an awareness of commonality of language, myths, memories, and customs, but also of economy and laws, rights and duties. National identity serves to gain distinctiveness to others, and to differentiate itself (Triandafyllidou, 2009).

Education in general, has been used as a tool for promoting national identity (Moskal, 2016). National literature and historiographic discourse, but also music and visual arts have a critical

role in shaping national identity at collective level (Boia, 1998; Iordachi, Trencsenyi, 2003; Nicolae, 2012). Through digestion and actualization of the past, historiography contributes to social cohesion (Boia, 1998). In Romanian settings, historiographic discourse was often preoccupied to define “enemy” and to search counter positions: traditionalists/modernists, autochtonists/Westernizers, nationalists/pro-Europeans, national tradition/modernity. Perceiving Romanian culture as a peripheral “small culture” and living the frustration of the destiny to be part of such culture generated identity crises and boosted nationalist discourse, as a symptom. This can explain Romanians psychological duality of self-aggrandizing and self-despising stances toward the own national group (Iordachi, Trencsenyi, 2003) and psychological complexes of superiority and of inferiority (David, 2015). Romanian culture is collectivistic, and it doesn’t facilitate the interaction of his members with strangers (David, 2015). Collectivism of Romanian culture was explained through the lack of economic resources and the need of security, often Romanian territory being in the past a peripheral part of more empires and theatre of war between these (David, 2015). Under the pressure of globalization, post-communist Romania needs find pre-communist symbols and values, to reconstruct, and to reinvent its national identity (Kaneva, Popescu, 2011). After 1990, Romania had muddled its way through economic, educational and reform. Large number of people has moved and has followed their individual trajectories, with or without appropriate migration status (Triandafyllidou, 2009).

Migration and national identity

For migrants, the question of identity is boosted by the separation by origin cultural group and the feeling of being an outsider in the host society (Amit, Bar-Lev, 2015). Lerner, Rappaport, Lomsky-Feder (2007) suggested that immigrants do not abandon their cultural identities, but they use these as tools for constructing their individual and collective identity in the host society. Globalization, circulation of people, goods, messages, information, ideas and cultural products facilitate multiple citizenships, instead of building one national identity (Weingrod and Levy, 2006), the transcendence of national identities and emergence of de-territorialized identities. Dispersion of population - immigrants, expatriates, refugees, guest-workers, overseas community and ethnic communities - who maintain to some degree cultural boundaries and social and emotional ties with homeland can constitute a diaspora (Brubaker, 2005). Contemporary Diasporas are transnational communities featured by multicultural, hybrid identities, because

immigrants develop their identity as result of encounter of otherness and of willingness to become competent to communicate and to interact with otherness (Weingrod and Levy, 2006).

Western countries are interested to attract highly skilled, hard-working and motivated immigrants, while immigrants, taking advantage of the more permeable borders since EU enlargement, are interested to leave the origin countries to improve their quality of life (Annissette, Trivedi, 2013; Moskal, 2016; Triandafyllidou, 2009). These societies promote an inclusive and negotiated nationalism, contributing to the social democracy (Moskal, 2016). The integration of highly skilled migrants in the host societies is related to their life satisfaction (Amit, Bar-Lev, 2015) determined by objective parameters, such as education and standard of living, but also by subjective parameters – the individuals' subjective well-being, the involvement in social networks and social activity. Previous research documented the problems of migrants' adaptation in host societies because of devaluation of foreign credential. Walsh (2004, apud Annissette, Trivedi, 2013) revealed that majority of foreign-educated professionals take jobs not related to their training when they first came to Canada, and that less than 25% of those who were actually employed were working in the field for which they had been educated. The lack of language proficiency may constitute a barrier with negative impact on the everyday lives and identities of migrants (Moskal, 2016), especially for young people struggling to adapt to the educational systems and work market.

Often, contemporary migration is circular - migrants leave their homelands and return after certain time. This return is often problematic; to adapt to the host culture, migrants pass through an acculturation process of changing in their values, attitudes, behavior, and perceptions. Thus, many repatriates report feelings of 'not fitting in' the home environment, as a member of an out-group within their home country (Sussman, 2000). Adults and children experience negative emotions, disappointment and stress resulted from re-adaptation problems in schools (Kunuroglu, Yagmur, Vijver, Kroon, 2015).

National identity comes in front when people need to know who they are by comparison with others, especially different. Not to repeat the mistakes of the past, it is necessary to prevent through education all forms of nationalisms, of radical and extremist forms of expressing national identity, and to facilitate building well-balanced national and transnational identity, helping people to live and to develop with otherness.

Present study

Literature in migration and globalization field suggests the importance of positive national identities and the openness to collaborate with others for good adaptation to the globalization world (Lerner et al. 2007, Marginson, 2010, Weingrod, Levy, 2006). In Romanian context, relative few recent studies focused on the role of interaction with otherness in the shaping of national identity. This study aimed to explore dimensions of Romanians national identity related to travels abroad and migration. The questions of this study were if national identity is influenced by the experience of time spent abroad, and also if the demographic variables such as age, gender, education level, residence environment (urban/rural), integration in the work market, having or not a job concordant with own specialization influence national identity as global concept, or in its dimensions.

Method

Participants

To this study participated 240 Romanians, students and adults integrated in the work market, 68.8% female, aged between 18 and 66 years ($M=26.67$; $SD=9.37$), 90% under 40 years old; 62.1% residents in urban areas; 95.4% residents in Romania. Majority of participants had high-school diploma (61.7%), 18.3 had bachelor degree, 18.8 master or doctoral diploma, and only 1.3% had elementary education level. 33.3% of participants had a job and 24.2% had job concordant with their specialization. 68% of respondents have travelled abroad or migrated and 79% of those who had this experience travelled 12 months or less, mostly in touristic aims.

Measures

National Identity Scale (NIS, Lilli & Diehl, 1999), a self-report instrument with 20 items, was administered to explore five dimensions of national identity: **membership**, a person's worth for or contribution to the in-group (e.g. „I am a worthy member of the nation I belong to”), **private**, a person's view of the in-group's value (e.g. „In general, I'm glad to be a member of the nation I belong to”), **public**, other persons' view of this group (e.g. „Overall, my nation is considered good by others”), **identity**, contribution of in-group membership to the self-concept of the person (e.g. „In general, belonging to this nation is an important part of my self-image”), and **comparison to outgroups**, how valuable is own nation compared to other (e.g. “The nation I belong to is superior to other nations in many respects”). Each dimension was measured through four items; each item was rated on 8 point scale, from 1 – strongly disagree to 8 – strongly agree.

Ten items were reversed (e.g. „Overall, my nation has very little to do with how I feel about myself”, „Most people consider my nation to be more ineffective than other nations”). Alpha Cronbach for entire scale was 0.83.

The travel and time spent abroad was measured in months. Respondents declared place of residence (in Romania or in another country) and mentioned the time spent abroad expressed in months. Participants filled-in a self-report questionnaire on volunteer base.

Results

Data indicated that, in our sample, on an eight points scale, national identity (NI) global score was positive (M=5.15, SD=.96), the score for all dimensions being above the half of scale (4.5). There were differences between dimensions: higher scores were obtained in private (M=5.88; SD=1.33), membership (M=5.63, SD=1.32), identity (M=5.03, SD=1.39), while public and comparison were obtained the lower scores placed near the half of the scale (M=4.67; SD=1.23; M= 4.55; SD=1.31).

Table 1. Means, SDs of national identity global score and on dimensions

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Membership	240	1,75	8,00	5,6344	1,32304
Private	240	1,50	8,00	5,8813	1,33133
Public	240	2,00	8,00	4,6771	1,23024
Identity	240	1,00	8,00	5,0333	1,39520
Comparison	240	1,25	8,00	4,5583	1,31484
National identity	240	2,35	7,60	5,1569	,96692
Valid N (listwise)	240				

T tests for independent samples indicated significant differences in NI ($t(238)=-3.71$, $p=0$), public ($t(238)=-4.54$, $p=0$), identity ($t(238)=-3.55$, $p=0$), and comparison ($t(238)=-2.37$, $p=0$) by gender. Women had higher scores than men on NI and public, identity and comparison dimensions. Integration in work market determined also significant differences: people having a

job had higher scores in NI ($t(238)=-2.52, p<.05$), in membership ($t(238)=-2.22, p<.05$), public ($t(238)=-2.8, p<.05$), identity ($t(238)=-2.2, p<.05$) and comparison dimension ($t(238)=-2.5, p<.05$) than people who don't have a job. Moreover people having qualified jobs had better scores than their counterparts in NI ($t(238)=-3.49, p<.05$), membership ($t(238)=-4.52, p=0$) and identity ($t(238)=-3.34, p<.005$).

The Anova One-Way Games-Howell post hoc tests indicated differences determined by education level: participants with Master/PhD diploma and Bachelor degree had significantly higher scores in NI than persons with elementary education ($MD=.89, p<.05$; $MD=.64, p<.05$); participants with Master/PhD diploma had significantly higher scores in membership than people with high school diploma ($MD=.76, p<.05$)

Pearson correlations (see Table 2) indicated that national identity was weakly, but positively related with gender - women tend to express slightly positive identity than men ($r=.234, p=0$), with age ($r=.288, p<.005$), with education ($r=.14, p<.05$), with having a job ($r=.18, p<.005$), and having qualified job ($r=.22, p<.001$).

Membership dimension of NI correlated positively with age ($r=.21, p<.01$), education ($r=.21, p<.01$), with having a job ($r=.15, p<.05$) and a qualified job ($r=.28, p<.01$). Public dimension of NI positively correlated with gender ($r=.28, p<.01$), age ($r=.24, p<.01$), travel ($r=.20, p<.01$), time spent abroad ($r=.15, p<.05$), and with having a job ($r=.18, p<.01$). Identity positively correlated with gender ($r=.22, p<.01$) and age ($r=.27, p<.01$), with having a job ($r=.15, p<.05$) and with having a qualified job concordant with own specialization ($r=.21, p<.01$). Comparison dimension weakly correlated with gender ($r=.15, p<.05$), age ($r=.21, p<.01$), travel ($r=.14, p<.05$), time spent abroad ($r=.14, p<.05$) and with having a job ($r=.16, p<.05$).

High positive correlations were between age and education ($r=.50, p<.01$), having a job ($r=.65, p<.01$) and having a qualified job ($r=.59, p<.01$); also high positive were found between education having a job ($r=.52, p<.01$) and having a qualified job ($r=.54, p<.01$).

Table 2. Correlations

Correlations														
		gender	age	education	travel	timeabroad	job	qualif_job	membership	private	public	identity	comparison	nat_id
gender	Pearson Correlation	1	,097	,144*	-,095	-,086	,057	,066	,094	,111	,282**	,224**	,152*	,234**
	Sig. (2-tailed)		,135	,025	,144	,184	,378	,311	,146	,087	,000	,000	,019	,000
age	Pearson Correlation	,097	1	,509**	,318**	,312**	,654**	,590**	,210**	,116	,241**	,274**	,214**	,288**
	Sig. (2-tailed)	,135		,000	,000	,000	,000	,000	,001	,072	,000	,000	,001	,000
education	Pearson Correlation	,144*	,509**	1	-,009	-,062	,520**	,548**	,212**	,047	,047	,120	,112	,148*
	Sig. (2-tailed)	,025	,000		,886	,341	,000	,000	,001	,469	,472	,063	,084	,022
travel	Pearson Correlation	-,095	,318**	-,009	1	,877**	,228**	,065	-,060	,049	,202**	,019	,142*	,093
	Sig. (2-tailed)	,144	,000	,886		,000	,000	,314	,356	,450	,002	,770	,027	,152
timeabroad	Pearson Correlation	-,086	,312**	-,062	,877**	1	,226**	,029	-,081	,020	,155*	,006	,142*	,063
	Sig. (2-tailed)	,184	,000	,341	,000		,000	,659	,214	,753	,016	,925	,027	,327
job	Pearson Correlation	,057	,654**	,520**	,228**	,226**	1	,778**	,159*	,010	,179**	,153*	,161*	,180**
	Sig. (2-tailed)	,378	,000	,000	,000	,000		,000	,014	,878	,005	,018	,013	,005
qualif_job	Pearson Correlation	,066	,590**	,548**	,065	,029	,778**	1	,282**	,085	,107	,212**	,118	,221**
	Sig. (2-tailed)	,311	,000	,000	,314	,659	,000		,000	,188	,099	,001	,069	,001
membership	Pearson Correlation	,094	,210**	,212**	-,060	-,081	,159*	,282**	1	,404**	,386**	,435**	,396**	,716**
	Sig. (2-tailed)	,146	,001	,001	,356	,214	,014	,000		,000	,000	,000	,000	,000
private	Pearson Correlation	,111	,116	,047	,049	,020	,010	,085	,404**	1	,432**	,392**	,506**	,747**
	Sig. (2-tailed)	,087	,072	,469	,450	,753	,878	,188	,000		,000	,000	,000	,000
public	Pearson Correlation	,282**	,241**	,047	,202**	,155*	,179**	,107	,386**	,432**	1	,394**	,579**	,750**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,472	,002	,016	,005	,099	,000	,000		,000	,000	,000
identity	Pearson Correlation	,224**	,274**	,120	,019	,006	,153*	,212**	,435**	,392**	,394**	1	,307**	,700**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,063	,770	,925	,018	,001	,000	,000	,000		,000	,000
comparison	Pearson Correlation	,152*	,214**	,112	,142*	,142*	,161*	,118	,396**	,506**	,579**	,307**	1	,756**
	Sig. (2-tailed)	,019	,001	,084	,027	,027	,013	,069	,000	,000	,000	,000		,000
nat_id	Pearson Correlation	,234**	,288**	,148*	,093	,063	,180**	,221**	,716**	,747**	,750**	,700**	,756**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,022	,152	,327	,005	,001	,000	,000	,000	,000	,000	

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

Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). N=240

Discussion

This study explored national identity concept with five subordinated dimensions, membership, private, public, identity, and comparison. We aimed to measure how Romanians perceive their belongingness to national group, in what degree they consider that Romanian national group is valuable and that others consider it as valuable, how much contributes the membership to the national group to defining their self-concept, and how they perceive the own nation compared to others.

In this sample, results indicated that Romanians have generally a slightly positive national identity, and especially that they perceive themselves as active members in national group and that national group is worth appreciating. This result confirms other research indicating that people need to have positive self-esteem through belongingness to national group (Tajfel, 1979; Tajfel, Turner, 1986).

There were differences in Romanian national identity generated by gender, age, education, and insertion on work market. Generally had more positive national identity women, older people, and people with higher level of education, having a job and having a qualified job concordant with own specialization, which confirm previous studies indicating that education is a powerful tool in shaping national identity (Moscal, 2016), but also studies endorsing that work and life satisfaction increase motivation to belong to national group (Amit, Bar-Lev, 2015). Moreover, people educated in schools during communist regime have been exposed to a sort of more eulogistic discourse about national culture with its symbols, heroes, and values of the past (Iordachi, Trencsenyi, 2003), while in post-communist school curriculum, the place of national history and of Romanian classical literature was reduced (Nicolae, 2012). This trend may explain the stronger sense of national identity of older people.

Results in national identity dimensions are quite different. A stronger sense of membership had older people, people with higher levels of education and having a qualified job. People declared that they are worth members of their nation to the extent that they had jobs, and especially if they had specialized jobs (Amit, Bar-Lev, 2015). Females and older respondents, people travelling abroad and having a job appreciated that other have a better image about Romanian nation than people which not have a job. Interaction with otherness positively influenced the conception about how others perceive Romanian nation. Stronger identification of self with national group expressed also women, older people and people having qualified job. Women, older people, people having time spent abroad appreciated own group as being better in comparison with others, and this finding highlights the importance interaction experience with others for having more positive and realistic perception of own national group.

Conclusion

For better adaptation in the globalized contemporary world, people need positive and strong identities and openness to collaborate with others to achieve goals and to develop themselves.

The results of this study highlighted the importance of gender, age, education, travelling and work experience in shaping national identity. Education helps people to build positive and healthy national identity because it relates them to the national culture and also to foreign cultures, and facilitate insertion in the work market and contribution to social development.

This study has also limitations which need to be considered. The sample was not representative for Romanian population. Future studies need to be carried out on larger samples, with more people having a job, people from diaspora, from rural, disadvantaged areas, people with elementary and secondary level education and people not included in superior education institutions. Moreover, type of education is a variable which need to be controlled because people with studies in history, social studies, arts and humanities, can have more positive national identity.

BIBLIOGRAPHY:

1. Annisette, M., Trivedi, V.U., 2013. Globalization, paradox and the (un)making of identities: Immigrant Chartered Accountants of India in Canada. *Accounting, Organizations and Society*, 38, 1–29.
2. Amit, K., Bar-Lev, S. 2015. Immigrants' Sense of Belonging to the Host Country: The Role of Life Satisfaction, Language Proficiency, and Religious Motives, *Social Indicators Research*, 124, 947–961.
3. Boia, L. 1998. *Jocul cu trecutul. Istoria intre adevar si fictiune [Playing with the past. History between true and fiction]*. Humanitas, București.
4. Brubaker, R., Cooper, F. 2000. Beyond „Identity”. *Theory and Society*. Kluwer Academic Publishers, Netherlands, 29, 1-47.
5. Brubaker, R. 2005. The “diaspora” diaspora. *Ethnic and Racial Studies*. 28(1), 1-19.
6. David, D. 2015. *Psihologia poporului roman. Profil psihologic al romanilor intr-o monografie cognitiv experimentală. [The psychology of the Romanian people. Romanians' psychological profile. A cognitive experimental monography]*, Polirom, Iasi.
7. Iordachi, C., Trencsenyi, B. 2003, In Search of a Usable Past: The Question of National Identity in Romanian Studies, 1990-2000, *East European Politics and Societies*, 17(3), 415–453.

8. Kaneva, N., Popescu, D. 2011. National Identity Lite Nation Branding in Post-Communist Romania And Bulgaria. *International Journal of Cultural Studies*, 14(2), 191–207.
9. Kunuroglu, F., Yagmur, K., van de Vijver F., Kroon, S. 2015. Consequences of Turkish return migration from WesternEurope, *International Journal of Intercultural Relations*, 49, 198–211.
10. Lerner, J., Rappaport, T., Lomsky-Feder, E. 2007. The ethnic script in action: The regrounding of Russian Jewish immigrants in Israel. *Ethos*, 35(2), 168–195.
11. Lilli, W., Diehl M. 1999. Measuring National Identity, *Arbeitspapiere -Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung*, Nr. 10.
12. Marginson, S. 2010. Higher Education in the Global Knowledge Economy, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 6962–6980.
13. Moskal, M. 2016. Spaces of Not Belonging: Inclusive Nationalism and Education in Scotland, *Scottish Geographical Journal*, 132:1, 85-102.
14. Nicolae, I. 2012. Literature as identity educational strategy in the globalization age, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 51, 257 – 262.
15. Sussman, N. M. 2000. The dynamic nature of cultural identity throughout cultural transitions: why home is not so sweet. *Personality and Social Psychology Review*, 4(4), 355–373.
16. Triandafyllidou, A. 2009. Migrants and Ethnic Minorities in Post-Communist Europe. Negotiating Diasporic Identity, *Ethnicities*, 9(2), 226–245.
17. Tajfel, H., & Turner, J. C. 1979. An integrative theory of intergroup conflict. *The social psychology of intergroup relations?* 33, 47
18. Tajfel, H. 1979. "Individuals and groups in social psychology". *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 18(2), 183–190.
19. Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behaviour. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations* (pp. 7–24). Chicago, IL: Nelson-Hall.
20. Weingrod, A., Levy, A. 2006. Paradoxes of Homecoming: The Jews and Their Diasporas, *Anthropological Quarterly*, 79 (4), 691-716.

PSYCHOLOGY OF THE WORD, LOGICAL SEMANTICS AND POSSIBLE WORLDS THEORY

Aurel Pera

Assoc. Prof., PhD, University of Craiova

Abstract: We have always been concerned about the thinking oriental and especially the Indian, which is why we tried to draw attention to a deeper problem of this model namely the relationship between psychology word semantic logic and ontology of possible worlds, from a thorough analysis of two texts representative of Indian thought, Tarka-Sāmgraha and Nyāya sutras obviously compared to modern European thinking on key concepts.

From this perspective we plan to reveal the relationship between word and meaning, as interpreted Indian versus Eastern thought; Indian grammatical logic is approach (the difference between grammatical rule and rule logic); how does Indian thought from the word ontology existence and how we conceptualize; which is the psychological aspect of probabilistic structure of the message of a speech; the relevance of ontological knowledge through word; how to report the relationship between semantics and semiology, as interpreted Indian thought in Western semantics; the relevance of contemporary Indian logic semantics, compared with the conception of A. Church, Gh. Enescu, P. Guiraud, K. Oehler, Hintikka and Kripke.

Finally, how can we get from the word psychology and ontology analysis to the logic semantics, the semantics of modal systems and especially the interpretation of those systems through "theory of possible worlds" or "theory of descriptions of state".

Through such an approach we believe we can understand not only the psychological aspect but also the ontological of the word "sign" specific cultural context Indian, within the rule of grammar in the context of his thought Panini, although the concept "code" based on language was imposed along with information theory became the central concept in semiology where conventional coding is the act underlying the relationship between sign and signified.

Keywords: logic-semiotic sign, signifier, grammatical rule, rule logic, logical semantics, the theory of possible worlds.

1. Introduction

The two texts, *Tarka-Sāmgraha* and *Nyāya-Sūtra*, particular importance for Indian thought, for which we make some clarification. On the one hand, Indian logic is accompanied by a semiology and epistemology, in its most elaborate stage develops semantic theories strictly dependent on the latter. Semiosis problems are still present at Panini¹, which has surprised a generality broader than the logicians have glimpsed a semioticians. Panini parallel with and independently of him, phoneticians gave a semiological interpreted phonological relations. So the reverse of what happened in the West, grammar preceded logic, and both operate with comprehensive sign generality².

Interrelationship of the three disciplines (grammar, semantics, semiotics) gives a whole unit thought Indian problems related to the relationship between thought and language, albeit in detail the various schools are opposed by criteria epistemological related to their positions metaphysical and have religious³. By classifications reasoning semiotic, both indirectly and directly by theories logical-semantic, logical Indian Open own perspective on the relationship between word -sign artificial language- and sign natural perspective hardly acceptable to Westerners, that the unit act semiotic beyond the natural opposition - artificial. According to *Nyāya* logic, reasoning semiotic is made on the relationship between three elements: the (*liṅga*), signified object (*liṅgin*) and substrate (*ādhāra*, *adhikarana*, *dharmin*, *pakṣa*). The latter gives India an existential reasoning, enabling exemplifying positive or negative.

The second commentator, *Nyāya-Sūtra*, Udyoattākāra (sec. VI-VII) that introduces innovation to the primitive text, the three types of *anumāna* "by consecution and exclusion", "only consecution" and "only by exclusion". Echoing this threefold classification, Ganges adds a new criterion for differentiation at the illustration: the reasoning positive -negative

¹Pānini's grammar, *Aṣṭadhyāyī*, *Eight books* appears as the first system of thought rennet Indian axiomatic system built and as such, the Indian counterpart of the Aristotelian.

²The sign, in logic, is defined as a material form endowed with meaning or significance that helps accurate. After the degree to which they own meaning, signs fall into three categories: signs with fully independent meaning in language; Signs that the full significance only in the context of other signs; auxiliary signs that do not have their own significance, but only helps to accurate meaning. See George Enescu, *Dicționar de logică*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1985, pp.326-327.

³Details on this issue can be found in the work of Sergiu Al-George, *Limbă și gândire în cultura indiană*, pp.1-58.

(*anvayavyatireki*) the examples are possible both positive and negative, in the only positive (*kevalanvayi*) - only positive, and the only negative only negative. This classification is essentially threefold classification of the sign itself (*liṅga*) as a *Tarka-Sāmgraha*. How appreciate Sergiu Al-George, this classification involves an analysis of semiotic significance of which was not revealed until now and that a Romanian orientalist analyzed in a chapter of his work⁴. In the classification of Ganges is surprised relationship between the three elements that make semiotic sign natural - *the sign, signifier and substrate* existential, but particularly resulting from changing these relations, allowing the Romanian author, in subsection remembered to get semiosis in this type of intimacy, intimacy by revealing its analogies with the sign language, which reveals analogies form as a link between intelligible and sensible.

On the other hand, the term *sakti* presence in Indian semantic theories can not be explained except by force „agreed to primitive sacred” as most commentators suggest, be they traditional or modern (Udyottākāra, Ganges, Annambhatta, Dasguta, Radhakrishnan, Sergiu George Al- etc.)⁵. Supreme divine principle, as suggested by the text-Sāmgraha Tarka, 48, is considered himself as a true semantic - Brahman - word (*sabda-brahman*) - similar Logos in Greek philosophy. Annambhatta defines force as a semantic relationship between the name and meaning, capable of evoking the memory of the object or meaning on hearing the name.

Both „concept of respect” and the object are undifferentiated, both of which are encompassed within the term *artha*. Force is semantic meaning that opposes direct or secondary name figuratively called *lakṣana*. Ha do together constitute the way „action” (*vr̥tti*) word. School support Mimāṃsā eternal nature of the relationship between word and meaning, while *Navya-Nyāya* school followers argue conventional nature of this relationship. Annambhatta adopt the view of the old school Nyaya, then that relationship is a divine convention. Old school studied Nyāya testimony (*sabda-pramāṇa*) as its word in its proper construction of knowledge as a means fair.

Ganges, which caused a revival of the study of logic in India around the year 1200 AD, accepted, as we have seen, this concept of old school Nyāya, then any word or phrase whose expression is preceded by a fair knowledge its significance is a verbal testimony. New school

⁴This is the work cited above, subsection *sign natural sign language and meaning*, pp.58-72.

⁵revealed while in this respect are the following works: Matila, BK, *Epistemology, Logic and Grammar in Indian Philosophical Analysis*, Mouton, The Hague, Paris, 1971; Ojihara, Y. L. Renou - *La kasike - vr̥tti*, Paris, 1967; Padaux, A., *Recherches sur l'énergie et symbolique them from certains textes tantriques dance passwords*, Paris, 1963; Rocher, R., *La voix du Theora of verbs dans l'école pāninienne (s XIV^s ahnika)*, Brussels 1968.

Navya-Nyāya supports two possible relations between word and its meaning: the first is called *sakti* (force semantic), indicating a stable Convention; the second is called *laksanā*, the implication⁶ and is an indirect connection with the object signified conventional (eg speaking to a judge who sits on a chair and counties that use the word „ chair"). Indian commentators⁷ believes that relations can be established by conventional means eight grammar analogy, vocabulary, word of an authority on the matter; common usage, context, paraphrase and contiguity (the quality of being united by something). Old school Nyāya, word thought to be related to the universal (*sāmānya*), with the individual (*vyakti*) and its form (*akr.ti*), while *Navya-Nyāya*, claims that there is a relationship between word and it is the individual and inherently universal.

2. Between linguistics and semiology

According to the text Tarka - Sāmgraha, because knowledge is the meaning of the phrase expectation (*ākanksā*), compatibility (*yaigyatā*) and continuity (*samnidhi*). Expectation is that lack of information when it excludes the use of another word that should follow⁸. Watchful waiting refers to both the probabilistic structure of the message, as found in its linear order, and the syntactic structure. After his explanation Ganges, probabilistic linear structure does not only refer to interlexicals relations, but also those infralexicals not unilateral but reciprocal name reflected the expectant face of inflectional suffix and vice versa⁹. The concept “expectation” (*ākanksā*) applies not only to the surface structure of the array discursive, but also the depth. Ganges refers to the syntactic categories, the ideal predicative functions (*kāraka*) that should not be confused with the sentence parties, functions described by Panini (agent, patient, instrument, place and circumstance of the time, ablation and donation) reports that the specification of the idea. Ganges believes that between the idea verbal and predicative functions there is a relationship of mutual expectation, similar to the infralexical one.

⁶In modern logic „speaking of Default" in the sense of hypothesis” „premise" and the implication relations, causal inference, implication counterfactual implication formal, deductive inference, implication nomologică, strict implication etc. (Gh. Enescu, *Dicționar de logică*, pp. 145-146).

⁷Pandit Bushan and Avabinda Bhosu BV, in the chapter "The Nyaya-Vaiṣeṣika modern" in the work coordinated by S. Radhakrishnan, *History of Philosophy Eastern and Western*, London 1952, pp. 288-289.

⁸*Tarka-Sāmgraha*, 49.

⁹Ganges analyzes the following example: *Devadattah gacchati grams* (Devadatta go to the village). Here *Devadattah* (nominative singular) is expectant to *grams*, "sat" (accusative), just as *Devadatta* - not reflected nominal form - it is expectant to h(singular nominative suffix). See Sergiu Al. George, *notes and comments at Tarka-Sāmgraha, op.cit.* . pp.226-227.

The compatibility (*yogiatā*) is the unconcillation of the sense¹⁰ says Annambhatta in Tarka-Sāmgraha, 49. As the saying Ganges, compatibility refers to semantic and syntactic relationships e. In the example cited, the term "fire" can not be argument to the instrument when specific verbal idea „wet”, while continuity is pronouncing words without interruption. The text says that the sentence without waiting is not an instrument of correct knowledge (*apramāna*). Thus example „ox, horse, man, elephant” is not correct knowledge tool because missing compatibility; Bring ox „if words” are not pronounced together, but at least every three hours, not a means of correct knowledge, due to the lack of continuity¹¹.

Tarka-Sāmgraha text end section about word (*śabda*) indicating that the phrases are of two kinds: Vedic and profane. The Vedic because it is uttered by the Divine Master, is entirely correct knowledge tool; profane instrument of knowledge is correct when uttered by a person who acquired the information directly (fit); others are correct knowledge tools¹². Knowledge is knowledge by word phrase meaning; the sound of his instrument. Recognising this, Annambhatta conform to the traditional view that oral form given priority over other means of communication such as gesture or expression through writing. As is apparent from the Indian perspective, the semiology relations between semantics and semantics are not acceptable for the entire West. Some authors such as G. Mounin¹³ which quotes and Sergiu Al. George, after saying that semiotics is not semantics¹⁴, rises against the unity and the significance of natural sign language, challenging the unity of the two "semantics", as proposed by AJ Greimas¹⁵.

Sergiu Al. George noted that G. Moulin has a limited view of semiosis, as instituted Fernandez de Saussure. When he first spoke of semiology signs and systems in the bosom of a society, F. de Saussure was referring to communication systems, to sign the "process" of a transmitter or artificial, thus excluding information „processes“ of nature, symptoms that allow a

¹⁰The meaning was designed by the Indians as the ancient Greeks in shape (Eidos, Morphos), a value that was lost in the Latin word "concept". Unlike Aristotle, breaking with the tradition of Plato attributed only species form - not gender - Indians attributed both (details can be found in Sergiu Al-George –*Limbă și gândire în cultura indiană*, p.68).

¹¹*Tarka-Sāmgraha*, 50.

¹²*Tarka-Sāmgraha*, 51.

¹³Mounin, G., *Clefs pour la sémantique*, Paris, 1972, pp.8-9.

¹⁴A language can be studied from three points of view: syntactic (logical syntax), semantic (semantic logic) and pragmatic (pragmatic logic). The term of *semantics* was introduced in logical Tarski (1936). Semantic logic is part of the logic of semiotics.

¹⁵Greimas, AI, *Sémantique structural*, Paris, 1966. Greimas emphasized that „ speech act "can be considered as a place of occurrence of ways, provided that the court subject modalizator be sufficiently determined. (AI Greimas, "For a theory of modalities" in vol. *Meaning and communication in the contemporary world*, Ed Policy, Bucharest, 1985, p. 226 .

broad acceptance diagnostics, according to the etymology of the term Orma, „knowledge through a” mediated knowledge. Indian viewpoint is somewhat closer to the concept of Pierce's who was talking about „interpreter” (meaning or significance) as about the third element outside sign and signified - present in all types of signs.

Umberto Eco points out that this concept is broader than that proposed by F. de Saussure, as it included the symptom without his semiotics deconventionalize¹⁶. The ”interpreting” of Pierce was not ”interpreter”, the person who perceives the sign, but who guarantee the validity of the sign. For Indians, this element is ensuring the validity car was okay (*niyama*) present in any type of semiosis. According to Buddhist semantics, meaning appears to be set by a rule, the rule defines one form (*ākarā*) both positive and negative, and rule as a natural sign. Sergiu Al. George noted that the theory of meaning, as it was developed by logicians Buddhists do not make a distinction between word and sign natural (*apoha*)¹⁷, revealing both by one and by other¹⁸. Romanian author believes that recognition by Buddhist logicians that the meaning is based on a similar rule, which was the major reasoning that allows us to qualify as a semantic logic semantics, the meaning of the term Indian. It differs NIS deeply what we call today “semantic logic”¹⁹. Indian logic semantics differs from Western assert that semantic meaning is shaped (*ākarā, akr.ti*), for which required some clarification about the Western sense of logical semantics.

There are two views on semantics inexplicit made: on the one hand, studying the contents of a given language semantics, on the other hand, she studies interpretation syntactic system or how to express A. Church of „logistics system”. The essential difference is that in the former case, semantics is given with the language and in the second case, the system will become just syntactic language through interpretation and, therefore, have semantics. In other words, in a case the size of semantics there, in the other case - is to *become*. One is to study the significance of expressions and another to turn a graphic form formal expression system by

¹⁶Umberto Eco, *Le shapes del contenuto*, Milano 1971, p.17. The work *in perfect language search*, Polirom, Iasi, 2000, pp.22-25, Umberto Eco makes the following statement: a natural language (and generally any semiotic system) consists of a plane of expression (a vocabulary, a phonology and syntax - in the case of natural languages) and a content plan, what is the universe that we can express concepts.

¹⁷*Apoha* means in Sanskrit exclusion, denial. The term is found in Buddhist theory about the meaning of words based on the principle of negation.

¹⁸Sergiu Al-George, *Limă și gândire în cultura indiană*, p.68

¹⁹“Semantic logic” came as a reaction against antimentalistic purely formal semantics, represented by L.

Bloomfield and ZS Harris, the limit values in its relations distributional word or syntax, is word combinations with the other words in the chain expression.

adding meanings. As Gheorge Enescu said- the explanation of ambiguity comes from the fact that logic „modern languages” were drawn largely content is reduced to *form* the housing syntactic and remaining in this way open to different content.

Logician Romanian state that, as far as semantics studying language (is a system syntactic-semantic), is more than obvious definition of semantics: it studies the relationship information between expressions and object, and the relationships between expressions based relations the object²⁰. In the second case, one can speak of a possible semantic or, simply, the theory of interpretation and so studying semantics not once but a semantic conditions possible. In any kind of sense the semantic term would be broached it starts from the premise that we have language. The language is in side splits syntactic and semantic side, after the system is restored syntactic language through interpretation.

As interpreted Romanian logician, semantics is conducted in three eta on: 1) „logical semantics” in natural language; 2) special language semantics of logic and applied logic systems; 3) theory of interpretation. Main Category semantics is the *meaning*²¹ and, primarily, the *meaning* of which implies *the meaning denoting cognitive* (or *meaning* nominative) components *denotation and meaning*. There are other related concepts, sometimes identified with the denotation and meaning, *extension* and *intension*. Then follows *a logical* and narrower and *truth*. In Western literature is still spoken by reference semantics and semantic relationship modal systems²². The first evokes a method of treating semantic expressions, that is a semantic conception according to which expressions cognitive language - words or sentences - refers to a physical or abstract entity. The entity to which the expression is called denotation or referent, and how it relates is called respect. Semantics modal systems is the fact that the interpretation of these systems is done using *possible worlds* or *descriptions of state*. Hintikka and Kripke²³ develops the theory of possible worlds and show that there can be many variations of theories of possible worlds, Kripke's theory is just one of them. They interpret multiple systems

²⁰Gh. Enescu, *Dicționar de logică*, p.325.

²¹The notion „meaning” (*lat. Significatio*) appears in medieval logic in the theory of property “terminorum”. In modern logic, the notion of „ significance ” was taken as a category of semantics and coincides with what is called „ content expression, ” that is what gives us the phrase when pronounced and heard or written and read.

²²*It can be studied interesting work of Mircea Dumitru, Modalitate și incompletitudine (Logica modală ca logică de ordin superior), Editura Paideia, București, 2001.*

²³In Romanian translated one of the works of Saul Kripke-*Numire și necesitate*, Editura ALL, București, 2001 Mircea Dumitru translation.

Lewis (S₂, S₃, S₄, S₅), and is interpreted as necessary *always and everywhere* really, and it can *sometimestrue in some places*²⁴.

It seems that today it offers two current semantics: *mentalist* and *antimentalist* as two exclusive solutions. Discussing them, a contemporary author, P. Guiraud²⁵, search for a third way, following a logic of words, distinct from the immanent logic of things and the system, but to its own linguistic relationship. From the perspective of the Indian, the third way (which is not logical, nor to logic) logic is the way its mark in the global²⁶.

Gerard Deledalle believes that any sign is triadic and, as a sign, consisting of three elements: an representamen, an object and an interpreter²⁷. The representamen replaces an object whose reading cannot be achieved only through the interpreter. As the first element, it is based on the sign without relation to its object, and vehicle sign. The sign is a representant which is by definition a mental interpreter. As Peirce would say "thinking is the main if not the only mode of representation". But "there may be representant which may not be signs". In a letter to Lady Welby, Peirce²⁸ said that un „object that he uses the term” as a noun *objectum* the word was used in the early century, the thirteenth century. The object is therefore sending entity to sign the existential singularity. The third element, the interpreter is the sign or signs class that allows us to attribute signed this object it represents.

Depending on the relationship with interpreting, said Klaus Oehler, a sign may be: 1) rematic, 2) dicent or 3) argument. This classification corresponds to the old divisions within, sentence and argument, but is modified so as to be applicable to general signs. A rematic sign is any sign which is neither true nor false, for example, an isolated word. A dicent is a sign that can be implemented in a statement (statement), and an argument is a sign necessarily based on reasoning. A sufficient condition for a sign to work, continue Oehler, is its inclusion in a triadic relationship, which means that the sign designates *something* and that this designation has a meaning that is understood by another *something*, namely consciousness. This possibility of

²⁴Details in Gh. Enescu, *Dicționar de logică*, pp. 327-328.

²⁵P. Guiraud, *La sémantique*, Paris, 1972, pp.108-109.

²⁶Sergiu Al-George, *Limbă și cultură în gândirea indiană*, pp.71-72.

²⁷Gerard Deledalle, "Teoria și practica semnului" in vol. *Semnificație și comunicare în lumea contemporană*, Editura Politică, București, p. 32.

²⁸Charles Sanders Peirce is today considered the principal founder of modern semiotics. Semiotics founded by Peirce was the basis for further development of semiotics as a science of signs. Semiotics has become a fundamental science from the time it was recognized that logic and linguistics still have a foundation that is the sign of signs, without which no representation or communication is not possible.

understanding involves agreements that are necessary and repeatability signs for teaching - learning their²⁹.

Sergiu Al-George, analyzing issues semiosis grammatical rule and rule in Indian ritual, said that the word that reveals a logical interpretation and normative Semiological to rule is the *laksanā* index "sign" "indicator", „indication". Nyāya logic term *laksanā* designate the definition criteria and, by extension, the very definition which was conceived as a logical antecedent between the sign and the signified consistent³⁰. In fact, Nyāya (rule) is a discipline logical-epistemological and is one of the six *darsana*, While the rule relied on inferential reasoning (*anumāna*) will acquire personal name much later and will be called *nyama*, home run ritual adopted by grammarians, meaning „having restrictive rule"³¹.

The rule established relationship between sign and signifier has never been considered a part (*avayava*) Autonomous among the five in which was divided *anumāna* reasoning, although it constituted an essential element of its being equivalent „majority" of Western logic reasoning. Among modern interpreters, who only tried to justify this qualification common grammatical rule and the definition was logical JF Stall³². But he limited it to explain the reasons that many of the rules are definitions of Pānini. Was the first American scientist wondered why grammatical rule was characterized by the word *sign*. Neither in the Indian cultural context grammatical rule cannot be identified with the logic because semiosis grammatical rule is designed in a much broader sense than that. Even if the rules of grammar and logic have a semiotic essence, each operating in its different modalities.

²⁹Klaus Oehler, „Compendiu al semioticii lui Peirce", în vol. *Semnificație și comunicare în lumea contemporană*, Editura Politică, București, 1985, pp.61-63. An overview of Pierce's material is given by K. Oehler in his *A New Tool for Peirce Research* 1978.

³⁰The first evidence of the equation *laksanā* , grammatical rule, we find a phonetic treaty *Rkprātisākhya*, XVIII, 31, with an uncertain timeline that does not exclude the possibility precedence or contemporary with Panini (see also Sergiu Al. George - *op. cit.* .p.83).

³¹In India the rule was designed from the outset to accept more rigorous and more complex than in Greece, where grammarians in school stoic were engaged in lengthy controversy over the two theses that supported either the predominance of analogy, be the fault of language. Even Aristotle opposed the law (rule) taken in conjunction with the sign as the field of probability and not necessary.

³²Staal, JF, "The theory of definition in Indian logic", *Journal American Oriental Society* , 1961, p.122.

3. The theory of semantic information.

The concept of *code* language was imposed in relation to the West after F. de Saussure, with information theory, becoming a central concept in semi loggia, where conventional coding is the act underlying the relationship between sign and signified. P. Guiraud warn: codes differ in their degree of conventional thinking and, therefore, no natural language semantic theory will hardly only to the extent that will operate them with a suitable code³³.

Regarding the notion of *information*, it can be said that she was under a certain aspect of it, almost completely neglected in epistemology and philosophy. The first systematic attempt to situate the concept of information logically and philosophically took the appearance of a conscious reaction to the statistical theory of information theory neglects explicit, as distinguished epistemology Romanian Ilie Parvu, a number of outstanding features of the idea of information. To distinguish this new way of analyzing information, R. Carnap and Y. Bar - Hillel have their initial study entitled "*A Theory of semantic information that*"³⁴. They talk about the information brought by a statement both taken separately and taken together with other statements, but no information on a broadcaster intends communicate it by sending a message, nor about the information that a receiver receives from this message.

The two authors conclude that the best approach to these explanations is the analysis of the concept of semantic information which, in addition to being an approximation of the concept thoroughly by obstruction of pragmatic information, may well be independent of valence³⁵. Hintikka has shown that all types of logical arguments -demonstrations, rejection, etc. demonstration of equivalence- Can be made into a linear form by converting the beginning, those statements in their normal forms and then extending them until, at a depth once the desired logical relationships become apparent. In each case, there will be a natural measure surface information obtained in this argument³⁶.

Methodological and conceptual issues arising from the development of information theory were established core logic and epistemological conflict between Popper and Carnap, which lasted nearly four decades defining a conflict of schools of thought compared with

³³Guiraud, P., *La symbologist*, Paris, 1973, p.31

³⁴Ilie Parvu, *Semantica și logica științei*, Editura Științifică, București, 1974, p.86.. The author states that „a formal methodological manner, some prior ideas semantic theory of information they are outlined by K. Popper in 1934. Its basic idea was that the information is the same as removing uncertainty”.

³⁵Bar-Hillel, Y., *Aspects of Language*, Amsterdam, 1970, p. 223.

³⁶Ilie Parvu, „Informația semantică” în vol. *Epistemologia și analiza logică a limbajului științei*, Editura Politică, București, 1975, p.116.

epistemological conflict of Bohr-Einstein philosophy of quantum physics. Ilie Parvu believes that the inverse relationship between probability and empirical content (information) was the cornerstone of Popper's methodology, his insight on the fundamental nature of the scientific method and knowledge daughters. Permanent dispute with inductive logic and inductivism generally Popper criticized all methods of verification or confirmation probabilistic scientific hypotheses³⁷. And inductive logic Carnap school tried to combine the two requirements of knowledge, information and probability, a synthetic theory. Information goals high and high probability of knowledge is not mutually exclusive. To find the appropriate information measures in principle, more interesting cases than those investigated by Carnap and Bar - Hillel J. Hintikka studied languages monadic first order, with the following means of expression:

- 1) a number of monadic predicate $P_1(x), P_2(x), \dots, P_k(x)$;
- 2) men single name or other third free: a_1, a_2, \dots, a_n , b_1, b_2, \dots
- 3) Online: $\neg, \&, \vee, \supset, \sim$ etc.
- 4) Quantifiers $\exists \forall x$ and (x) .

by which statements can form atomic and molecular generalizations, propositional combinations, etc.

Hintikka theory concludes that the relationship with semantic information communication theory cannot be strictly based on the meanings of probability. Semantic information theory and probability and will aim to develop methods essential for discussing the probabilities and informational contents of generalizations (closed utterances)"³⁸.

General semantic methods enables an objective measurement for logical inferences us - trivial. On this basis, Hintikka reworded in a manner entirely new issue of logical inference, wondering whether or not the outcome is a tautology, with the effort of thinking and ingenuity involved.

Commenting on the issue, Ilie Parvu points out that when the truths of logic and mathematics, products of logical inference, are tautologies, it is considered an important fact, namely that, in a sense, a logical inference does not offer new information about the kind of reality that speak about her premises, but does not answer another question, what other kind of information we give is logical-mathematical demonstration however. There is a deduction

³⁷*Ibid*, pp. 106-107.

³⁸Hintikka, J., "On Semantic Information" in Hintikka, J., P. Suppes (ed.) *Information and Inference*, D.Reidel, Dordrecht, Holland, 1970, p.24, cited. Ilie Parvu, *op.cit.*, pp.111-112.

scandal, "a paradox of inference scandal comparable induction "added deductive reasoning why and how our knowledge? In most works of epistemology continues by Romanian novelty deduction is attributed a meaning us - objective information or concealed logical problem in a form epistemological: novelty comes from outside, from introducing new content in the same connections formal analytical.

The problem of logical deduction must be made and maintained in logic, for which new conceptual tools to be invented, able to highlight the novelty and measure the value of deductive inference, and to solve the "paradox of deduction". One such tool is the concept of information surface.³⁹ Hintikka believes that the concept of surface information "gives us a measure of information that can grow through logical and mathematical reasoning. Hintikka sense that it gives the idea of information „is explicitly invoked impossible for some logical positivists"⁴⁰.

Hintikka's conclusion refutes a number of logical-epistemological theses supported by Wittgenstein or Carnap. Wittgenstein said that "a sentence states each Propose situation derived from it", or: „If we are given a sentence, then with it, we are given and the results of all operations that are based on truth"⁴¹. These theses are developed more fully by stating that Carnap logical deduction can never lead to new information on the world. Through a purely logical process cannot win never content. Even if logic can lead to something that is new in the logical sense, however it can lead to something that is new in the psychological sense. Following the psychological limit of human capabilities, finding a relationship of logical implication or logical sentences - a true knowledge is often important. But it is not a factual knowledge, information on the world, but a clarification on the relationship between concepts, are the relations between meanings⁴².

Important implications for the idea of information are generated by the relationship with the values of probability. If we ask who is assigned probability values, the answer would depend naturally on the type of information that we have in mind. Ilie Parvu believes that if this is the information on a kind of reality independent of concepts and constructs of our conceptual, "then we assign values zero constituents us - trivial inconsistent because they do not describe a real alternative on the world as it is it independent of our concepts ... concept of information resulting

³⁹Ilie Parvu, *op.cit.*, p.117.

⁴⁰Hintikka, J., *op cit* ., p. 289.

⁴¹Wittgenstein, *Tractatus* , V 1.2.4 V 4.4.2

⁴²See Ilie Parvu, „Informația semantică", in *op.cit* ., pp.117-118.

from the award of zero values of all constituents will be called inconsistent depth information and corresponding probability, probability or post-inductive logic⁴³.

Ilie Parvu warn that the actual procedures inductive deductive and we do not operate with this information referred Hintikka. To be able to talk in terms informational what really do the logical and empirical sciences, not just the past achievements of these concerns, we must have available measures of information where unable to decide which statements are consistent is considered. Measures of this kind will be measures of *information surface*⁴⁴.

And logic Nyāya⁴⁵, as in the Sāmkhya philosophy, the question of how to obtain information or inconsistent with the subject line with reality. Considerations modern on this issue shows that if we focus on how to obtain information surface, we see that by enhancing it we get an acquaintance in a conceptual sense, even linguistic, referring to how our language is reality. It is not related to empirical observations or receiving messages factual. The only thing made t, is to delve deeper our language.

Hintikka surprised that illustrate the inseparable duality information area real conceptual information⁴⁶. The information surface is synthetic because it is about reality and *a priori* because it is conceptual. Knowledge and the stem us mediate conceptual „close" to reality. The more we know better how the system works conceptually, the more efficiently we can use it to describe reality. In this regard, the information surface is simultaneously and effectively about the world and our concepts⁴⁷. In this regard, Hintikka notice that our system works as a conceptual tool that connects our knowledge very complex reality which is this knowledge⁴⁸.

Conceptualization work has a creative role in knowledge, but it is not sufficient to demonstrate if they neglect the reality contribution. Therefore, perhaps, India has insisted so much on *art lite ers*. In Sanskrit, *vyākāraṇa* means „analysis" and *sabdāmsāsana*, "instructions to the word." Not incidentally Pat year Jali paraphrase the term thus: *sabdāmsāsana* should know what it is decided by *sāstra* or "through code". Codes differ in their degree of conventional thinking. Semiology and modern semanticiens resort to language codes formalized, although

⁴³Hintikka, J., „Information, a priori deduction and the " *new* , IV, No. 2, May, 1970.

⁴⁴Ilie Parvu , *op.cit* ., 114.

⁴⁵*Nyaya Sutras* , 53

⁴⁶Hintikka, J., *op. cit.*

⁴⁷Ilie Parvu, „Informația semantică", p.121 .

⁴⁸Hintikka, J., „ has Truths mathematical synthetic a priori? "In *Journal of Philosophy* , no.65, 1958, p.640.

cross - linguistic, are too rigorous in their conventionality to capture in language that is alive, although the rules of these codes are logical rules.

Perhaps not coincidentally Panini made Sanskrit language encoding model ritual action codes where the encoding is less rigorous than logical and epistemological codes. Each culture develops codes in relation to how segments statements human experiences, but this segmentation keep that culture morphology. In ancient cultures, the codes are less differentiated than in Western culture, and their study enables semiosis surprise in a state of total undifferentiated. Semiology previously developed Western deontic logic, invoke the idea of code, without a deeper on the time. Deontic logic is one that has deepened the concept of time, independent of semiological concerns, although included in his concept of rule under investigation, which establishes the significant relationship⁴⁹.

4. GH von Wright and theory set anankastic

How good grasp Sergiu Al-George, action codes can not be analyzed only by recourse to regulatory logic. GH von Wright, who said that, unlike judgments are true or false by definition, rules ... have not really worth⁵⁰ distinguishes three types of rules: rules, requirements or regulations and directives. In turn, the requirements are divided into: *orders, permissions and prohibitions* . The rule has its prototype in the rule of the game that determines the correct movements, what is permissible, but becomes mandatory when put into practice. This category includes grammar (morphology and syntax) of natural language, and the rules of logic or mathematical calculation⁵¹.

Prescriptions continues von Wright, characterized in that it emanates from, or have their source in the will of regulatory authorities. They are given or issued by anybody. Issuing rule will express authority to make the subject behave in a certain way. Referring to the subdivision regulations, von Wright points out the ambiguity and even their controversial. He says prohibition and command inter - define each command may comment through prohibition and

⁴⁹The word is taken from the Greek word deontic to Deon, „ as it should be „, debt", and names the new logical discipline dealing with normative expressions, must, can not be . Deontic logic is closely related to logic and imperatives it is adding to modal logic, considering that its normative notions have a striking analogy with the modal necessity, possibility and impossibility analogy that had been observed in the past by O. Jespersen in his *The Philosophy of Grammar* , London, 1925, p.325. So it was possible approach to logical expressions imperative that Western logic, starting with Aristotle, among them excluded from logical expressions, as neither true nor false.

⁵⁰GH von Wright, *Normă și acțiune*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1982, p.8.

⁵¹*Ibid* , pp.23-24.

vice versa. It is controversial and permissions status in relation to command and prohibition. They can be considered either as an absence of prohibition, be prohibited, that prohibition to interfere in freedom under a certain aspect agent. The third category, directives or technical regulations, stipulating certain means aimed against certain purposes. The standard formulation of the technical rules takes a conditional form in which the antecedent stated purpose to be attained, and consistent - what should or should not do⁵².

In the author's conception, a statement which says that something is or is not, appointed *statement anankastic*. For example, the sentence "if you want to do barracks habitable, have to warm" is supposed logic of the sentence "if the shed is not heated, it will not be habitable." Both formulations are normally used to make a statement about the living conditions of the people. Such a statement is *anankastic*, and a sentence that is normally used to formulate *utterances anankastice*, is called a *anankastică sentence*. The sentence is used to formulate a statement *anankastic*, express a *anankastic*⁵³.

Sergiu Al-George, going through the inventory of generic terms, designating the rule or ritual or grammar in Indian culture oldest discovered in etymologies traced in their semantics archaic, as each term contributes the perspective of its own to define multiple way which was conceived rule: terms pertaining to the semantics „thread”(*sūtra, tantra*) suggested setting process dependencies modeled and cosmocratic cosmogonic act, resumed within *yoga* ,the term *lakṣanā*, „sign” reveals semiotic nature and normative rule and *sāstra* and *vidhi* ultimately reimburse explicitly normative character agrees to rigorous⁵⁴. A characteristically Indian culture in relation to the existence of multiple Sinon Western is high, which was called „B. Heimann expression of thought dynamic India”. The predilection for synonyms continues Heimann, es 're based on preference India „to paraphrase instead of appointing net and one-sided. Meaning sought is collected from various approximations, from all possible aspects”⁵⁵.

The famous Patāñjali distinguish it two broad categories of rules: a rule (*utsarga*), litt. emission and „particular rule” (*apavāda*), litt. „Expression that prevents the application of the general rule.” The two rules (*utsarga* and *apavāda*) qualified as *vidhi* , „rules injunctive”. Injunctive rules were considered to be overwordly expressions and, unlike the worldly, they n u

⁵²GH von Wright, *op.cit* ., pp.26-27.

⁵³*Ibid* , p. 27.

⁵⁴Sergiu Al-George, *Limă și gândire în cultura indiană*, p. 90.

⁵⁵Heimann, B., *The Significance of Philosophical Terminology Prefixes in Sanskrit* , Hertford, 1951 p.91.

could never be wrong: „they are not overturned any man ever, under any circumstances, in any place”, says Sabara , commentator at *Mimāmsā – Sūtra*, I, 1.2. Truths supra - worldly expressed by *vidhi* as valid criteria in order practice; by stipulating what they have done (*kārya*) to acquire good.

For exegetes *Mimāmsā* , it was obvious that the Vedic texts are not exclusively made of expressions injunctive verb optative or imperative and that together they are presented and other expressions, such as hymns invocation (*mantra*) or glossele explanatory (*arthavāda*). Although some were considered ancillary injunctive most were considered directly related explanatory glosses (*arthavāda*) containing reason injunctive rule . Vatsyayana, commenting, *Nyāya – Sūtra* II, 1.65, stressed the point expressions plus the imperative not only in the language of the sacred texts, but also in the profane execution of a command must be supported by reasons which contribute to the belief that you're going to meet in carrying consent.

Unlike India, Western thinking, the law expressing the need phenomenal relations, having thus an ontological reference, opposes the rule prescribes what should be. GH von Wright, analyzing the meanings of the term law precludes the laws of nature, which are descriptive, social laws that are prescriptive. In India, the law (*dharma*) includes both the cosmic and the social solidarity that needs, in both cases with a prescriptive law. For us as Westerners laws are descriptive.

Dharma is established through sacrifice and the first formulation to this effect exists even in *Rigveda*⁵⁶. Vedas as audible manifestation of cosmic and social laws, are considered as the essence of *Mimāmsā* priori imperative. But this imperative translated into *vidhi*, although a priori and transcendental, has a Kantian categorical character. Rules injunctive indicating transcendental law and are formulated like priori imperative hypothetical: „, the sky wishing to sacrifice” (*svargakāmo yājeta*). Law appears on the human plane as a rule priori transcendental becomes empirical and practical. As Kant see empirical thought the idea of Indian brand option⁵⁷. The modern concept in logical imperatives, that of “satisfying” mandatory sentences, output, we find prefigured in *Mimāmsā* called *arthibhāvanā*, “momentum toward achieving the object”, unlike *vidhi* which was *sabdabhāvanā* “minutes realization impulse.”

⁵⁶*Rgveda* , I, 164.50: Through sacrifice, the gods sacrificed sacrifice - these were the first statutes (*dharmin*).

⁵⁷Sergiu Al-George, *op.cit.*, p. 94.

In von Wright's logic, which would return the status of *vidhi* as the „directive”, but by expressions that are issued by the authority and addressed to the Island as commands, options (*vikalpa*) or prohibitions (*pratisedha*, *nisedha*) can be treated at the same time „prescriptions”. The majority of the grammar rules remain the expression of a relationship of antecedent (area of validity) to consistently (corresponding linguistic entity). In its grammatical form, the relationship of antecedent to consequent relationship is stipulated as an application. All verbs in their ritual rules are equivalent injunctive verb *to apply*, whose presence is suggested by the terms *prasanga* and *prasakta*. First, the sense of *application*, designating the general rule is met in ritualistic manual, *Āśvālayanaśrauta –Sūtra*I, 1.22. The concept of *applicability* in formulating grammar has a profound significance logic. Applicability as Petre Botezatu said, is essential operation which put in correspondence with elements of a crowd of other elements crowds and noted the possibility of a fall in the logic of relations as irreflexive asymmetric transient and selective⁵⁸.

Terms of *prasanga* and *prasakta* not appear on Panini but we find in his commentators. Related terms are derived verb *pra-Sanj* (to apply) and designate the application (antecedent, the validity) and *prasakta* designate "the applicable" that consistently valid linguistic entity. The majority of system rules fall into two categories: First comes the rules that expresses a relationship between two entities (such as the one between an entity semantics and one morphological), while the second category includes rules that expresses an operation of substitution.

For the first group of rules, the antecedent is represented by a single name in the case of housing and, in this case, that rule becomes the value of a subordination type Conditional the *protasis* (name to Housing) expresses the scope (*prasanga*) and *apodoza* indication applicability linguistic entity (*prasakta*). All these meanings play semantics⁵⁹ dynamic concept „applicability” in the terms *visaya* that Panini uses it to express the scope of a word⁶⁰. Regarding the second category of rules, which prescribe surgery substitution expression antecedent in a form more complex in the sense that, in these rules, there is a name in the genitive marking entity substituted accompanied by a second name that can be housing or ablative⁶¹. Like surgery, substitution takes place in at least

⁵⁸Petre Botezatu, *Semiotică și negație. Orientare critică în logica modernă*, Iași, 1973, pp.22-23.

⁵⁹aspects of language as a system issue, skepticism semantic foundations subjective signification, as language semantic organization of collective experience etc. They can be found Tullio de Mauro, *Introducere în Semantică, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1978*, trans. Anca Giurescu.

⁶⁰Pānini (IV, 1.63; IV, 1.66; IV, 2215; V, 3106).

⁶¹Details in Sergiu Al-George, *Limbă și gândire în cultura idniană*, pp.98-100.

three stages: application virtual entity representing the general shape (*sthānin*); replacing the general shape indicated by substitute (*ādessa*) and substituting descriptive signs accompanying the meta substitute, according to Rule I, 3.9.

As outlined by von Wright and normative character of propositions is independent of their grammatical structure, meaning that statements or deontic imperative as the only type used to formulate grammatical rules. Use of indicative expressions to formulate a rule is found in the very structure of rules injunctive Vedic fact noted by JF Staal, which it describes as paradoxical and explains the philosophy towards language independence⁶². The only one who accepted normative character of Pānini's treatise was P. Thieme 's rules which qualify as "grammatical injunctions" and admitted that both Kātyāyana „and Patāñjali saw in Pānini's grammar laws formation containing a code word correctly”⁶³. But P. Thieme, seeking to establish an analogy with other codes instead refer to the ritual, it relies on the language, perhaps because in India, civil law merges with the largely religious, first legislative code (Dharmasāstra) integral with the ritualistic (Srauta-sūtra and Grihya- sūtra) in Kalpa-Sūtra.

5. Conclusions

Indian philosophy concerned itself closely to what you called modern semiotics „enter a name”, ie those rules codification (*samjñā Sutras*) that prescribe the use of technical terms (*samjñā*). These rules involve current issues such as the distinction between natural language and linguistic metalanguage, and between name and definition. Incidentally, one of the chief contributions assigned to Western semiology is differentiating levels of language, the distinction between the language we speak and the language we speak as highlight and Petre Botezatu⁶⁴. This distinction, as apprehend and Sergiu Al-George, we find anticipated to Panini form that makes the distinction between the function of words and technical terms mentioned . Here's what I usually 1.68: „in *Sastra* only entity linguistic form itself is to be perceived, conceived and inferred, and not external purposes except technical terms”⁶⁵.

These brief considerations should not lead us to the conclusion erroneous to assimilate the Indian grammarians metalanguage languages of what is understood today by meta-logic, as

⁶²JF Staal, *op.cit.* , p. 62.

⁶³P. Thieme, “Pānini and the Pāniniyas”, *Journal American Oriental Society* , 1976 pp.1-23 .

⁶⁴Petre Botezatu, *op.cit.*, p.103.

⁶⁵*Kāśikāvṛ.tti* , I 1.68.

the term suggests Western levels of language and that of levels of thinking. Most times *samjñā-sūtra* translated by „*sūtra* definitional” „definition”. BK Matila propose a nominal definitions or syntactic assimilation of mathematical logic⁶⁶ and B. Schefts considers *samjñā-sūtra*as „the definition of a technical term denoting a”⁶⁷ and can not be treated as a syntactic definition of mathematical logic it involves exceptions to the form in which they were listed first.

Technical development is linked to the code and rule type *paribhāsā* not mentioned in the text of Panini. The etymology of this term refers us to acceptance Matemale logical that axiom by value „Convention”, “consensus” in *Kāśikāvṛ.tti* (III, 3.8) term *paribhāsāna* is put into the equation with *upasamvāda* , „mutual agreement” „convention” and the verb *paribhas* has the meaning set a condition,, “speaking conditionally”. As with *samjñā-sūtra*, that is *paribhāsā-sūtra* considered „injunctions”(*vidhi*), it acquires additional note to deontics. *Paribhāsā* is an old axiom that corresponds both intuitive concepts and old conceptions of contemporary „what is partially amended becomes something else”. This axiom is assimilated by Nāgojibhatta with maximum popular "dog if the dog is still cut tail”, and reminds us of some discussion on the concepts of logical probability and incompatibility.

The concept of probability is inextricably linked to inductive reasoning and assumption. Indeed, induction of thinking is an approach to empirical knowledge, the facts (in premises), the general knowledge concepts (the conclusion). Unlike inference necessarily arises where the conclusion from the premises because it is a movement of thinking exclusively in terms of concepts, universality, the induction premises require general conclusion just as likely⁶⁸. Indian conception, is not opposed conventionality intuitive evidence, the latter being considered only as a subspecies of the former. It seems that *paribhāsā* closer axiom of contemporary acceptance of separating several criteria, the first being to be added to the conventional in additional note in *paribhās*. G. Frey assumes that this notice is present in nature deontic "ethical axioms”⁶⁹.

The relationship between logical principle and axiom that limitation was taken into consideration even by Gottlob Frege, who identified numbers (arithmetic specific entities) with

⁶⁶BK Matila, "The Character of Laksana intentionally Navya-Nyaya and Sankara in" *Indo-Iranian Journal* 1968, pp.58-95.

⁶⁷B. Schefts, *grammatically Method in Panin* , New Haven, 1961, p. 11.

⁶⁸*Details relating to these issues are in Petre Bieltz, „Probabilitate și polivalență”, în Epistemologia și analiza logică a limbajului Științei, Editura Politică, București, 1975. pp.73-96, precum și în „Logici polivalente”, în Direcții în logica contemporană, Editura Științifică, București, 1974, pp.97-139.*

⁶⁹G. Frey, „Calcul imperativ”, în *Logica Științei*, București, 1970, p. 583.

extensions of concepts. Defining the cardinality of the natural numbers notions, he believed reduced to arithmetic logic. But the discovery by Bertrand Russell contradiction in logic built by Frege meant for this revelation comparable only with intellectual anxiety group to Göttingen. (D. Hilbert and P. Bernays and associations) when in 1931 Gödel and K. he communicated incompleteness theorem⁷⁰. Frege's concept is known as logicism although there are several shades of it: logicism in the sense of G. Frege and B. Russell, L. Wittgenstein's logicism meaning, in the sense of R. Carnap logicism. Characterization and references are displayed on logicism A. Church⁷¹ and HB Curry⁷² although logistics systems built and WVO Quine⁷³, reviving the doctrine by suppressing propositional functions that have "obscured" the fundamentals *Principles Mathematica* and building virtual theory of classes and relations.

Under the Treaty of Pānini, *paribhāsā* may be regarded as axiomatic as compatibility establish a system of statements, with the difference that, in a system of grammar, not the compatibility of such statements in logistic systems, but to perform the requirements contained therein. In other words, the property is not incompatible statements as expressions, but their application. Therefore, the axiomatisation in action codes aims to regulate prevalence application to exclude incompatibilities that may arise in space-time updating of virtual prescriptions in their very essence⁷⁴. Analyzing the content of the first *paribhāsā* still texts ritual L. Renou „remarked that the scheme is dominant which puts into relief prevalence”⁷⁵.

That a *paribhāsā* does not have yet the universal validity of an axiom logistics, but it remains a statement virtual which has value only in the circumstantialities as part of the nature of the rules governing them, reminds us somewhat problematic ontology analytical, evidenced by polemic Quine-Carnap. It is facing in the design of the nature and role of *metaphysics* in the reconstruction philosophical, epistemological foundations of ontology itself. Carnap proposes a structural theory of categories, rehiring an ontological category theory. Modern logic itself is converted by Quine a tool of theory formation in the very core ontology categorical. I order logic

⁷⁰Marin Turlea „Logic și epistemologic – aspecte relevante în programele fundaționiste ale matematicii”, în *Epistemologia și analiza logică a limbajului științei*, Editura Politică, București, 1975, pp.38-56. Details related to the axiomatic foundations of mathematics and its construction can be found in the work of the same author: *Filosofia și fundamentele matematicii*, Editura Academiei, București, 1982, și *Construcția axiomatică a matematicii*, Editura Academiei Române, București, 1998.

⁷¹see Sergiu Al-George, *op.cit.*, pp.112-113.

⁷²L. Renou, „ Les Connexions entre rituel them to grammaire et en sanskrit ", *Journal Asiatique* , 1960, p.121.

⁷³Details on this in Ilie Pîrvu, *Arhitectura existenței*, Paideia, București, 2000, pp.115-154.

⁷⁴Sergiu Al-George, *op.cit.*, pp.112-113.

⁷⁵L. Renou, *Journal Asiatique*, 1960, p.121.

becomes modern form of category theory in an ontological sense. Quine reinvested ontologically as category theory theories turning it from "a constitutional instrument" into a "constitutional tool" in a way to present itself "the logical structure of the world"⁷⁶.

BIBLIOGRAPHY:

1. Al-George, S., *Limbă și gândire în cultura indiană*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1976.
2. Bar-Hillel, Y., *Aspects of Language*, Amsterdam, 1970.
3. Bieltz, P., „*Probabilitate și polivalență*”, în *Epistemologia și analiza logică a limbajului Științei*, Editura Politică, București, 1975.
4. Bieltz, P., „*Logici polivalente*”, în *Direcții în logica contemporană*, Editura Științifică, București, 1974.
5. Botezatu, P., *Semiotică și negație. Orientare critică în logica modernă*, Iași, 1973.
6. Dumitru, M., *Modalitate și incompletitudine (Logica modală ca logică de ordin superior)*, Editura Paideia, București, 2001.
7. Enescu, Ghe., *Dicționar de logică*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1985.
8. Greimas, A.I., *Sémantique structurale*, Paris, 1966.
9. Guiraud, P., *La sémiologie*, Paris, 1973.
10. Heimann, B., *The Significance of Prefixes in Sanskrit Philosophical Terminology*, Hertford, 1951.
11. Hintikka, J., „*Are mathematical truths synthetic a priori?*”, în *Journal of Philosophy*, nr.65, 1958.
12. Hintikka, J., „*On Semantic Information*”, în Hintikka, J., P. Suppes (ed.), *Information and Inference*, D.Reidel, Dordrecht–Holland, 1970.
13. Jespersen, O., *The Philosophy of Grammar*, London, 1925.
14. Kripke, S., *Numire și necesitate*, Editura ALL, București, 2001, traducere de Dumitru Mircea.
15. Matilal, B.K., *Epistemology, Logic and Grammar in Indian Philosophical Analysis*, Mouton, The Hague, Paris, 1971.

⁷⁶Ilie Pîrvu, *Arhitectura existenței*, p. 115-154.

16. Matilal, B.K. „*The Intensional Character of Laksana and Sānkara in Navya-Nyāya*”, Indo-Iranian Journal, 1968.
17. Mounin, G., *Clefs pour la sémantique*, Paris, 1972.
18. Ojihara, Y. și L. Renou, *La Kāsikā – vr̥tti*, Paris, 1967.
19. Padaux, A., *Recherches sur le symbolique et l'énergie de la parole dans certains textes tantriques*, Paris, 1963.
20. Pera, A., *Epistemologie și logică indiană*, Editura Printech, București, 2003.
21. Pârvu, I., *Arhitectura existenței*, Editura Paideia, București, 2000.
22. Pârvu, I., *Semantica și logica științei*, Editura Științifică, București, 1974,
23. Pârvu, I., *Epistemologia și analiza logică a limbajului științei*, Editura Politică, București, 1975.
24. Radhakrishnan, S., *History of Philosophy Eastern and Western*, London, 1952.
25. Rocher, R., *La théorie de voix du verbe dans l'école pāninéenne (le XIV^e ahnika)*, Bruxelles, 1968.
26. Staal, J.F., „*The theory of definition in Indian logic*”, Journal American Oriental Society, 1961.
27. Tullio de Mauro, *Introducere în Semantică*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1978, trad. de Anca Giurescu.
28. Țurlea, M., *Filosofia și fundamentele matematicii*, Editura Academiei, București, 1982.
29. Țurlea, M., *Construcția axiomatică a matematicii*, Editura Academiei Române, București, 1998.
30. Umberto Eco, *Le forme del contenuto*, Milano, 1971,
31. Umberto Eco, *În căutarea limbii perfecte*, Polirom, Iași, 2000.
32. G.H. von Wright, *Normă și acțiune*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1982.

**ATTITUDE-BEHAVIORAL DISCRIMINATIONS IN THE CASE OF
PARENTS FROM THE CHILDREN RECOVERY AND REHABILITATION
SERVICE “RAZĂ DE SOARE”**

**Maria Dorina Pașca, Assoc. Prof., PhD; Ana Luciana Coca; Andreea Elena Iacob -
University of Medicine and Pharmacy, Tîrgu Mureș**

Abstract: Having in family a healthy child, it's the greatest joy and happiness which a parent aware of this fact may wish for. But, there are situations in which, an inheritance or a genetic mutation or/and an accident, may cause the existence/appearance of disabled/handicapped child, such that, parents reaction may overturn/embezzle human and philosophical values of life until that moment.

In this context, elements as: acceptance, understanding, help, adaptation, responsibility, but especially, socialization and not isolation, determines a new conduct and behavioral attitude of parents exposed to such undesirable situations but existing.

Therefore, membership to a nongovernmental social form as: foundations, NGOs, associations, will be able to answer not only to some questions and anxieties of parents, but also will be expressing in a positive way, the psycho-pedagogical and social gained acquisitions, in most cases, by entire family (parents and children).

In fact, everything starts from: desiring, doing and implicating yourself, as a parent in physic-psycho-social recovery of your own child, being aware that life can and must be lived regardless of the existing/created situation, continuing its pat in time and space.

Keywords: parent, child, handicapped, NGO, attitude

După Verza E. (1997), handicapul accentuează consecințele, dificultățile de adaptare la mediu cât și pe cele critice ce apar prin:

- educația deficitară

- condiții de mediu ce defavorizează evoluția normală
- perturbări funcționale sau destructurarea lor
- obișnuințe și comportamente neadaptative
- întârzierile, retardurile și privațiunea temporară de o funcție

și enumerarea poate continua, conturând în acest sens, elementele ce definesc termenul de handicap, raportat la o persoană aflată într-o asemenea situație, pe o perioadă nedeterminată în/de timp.

Când o asemenea persoană, care se identifică cu o parte din elementele amintite anterior și devine cu handicap/dizabilitate, este și are o familie, la care se raportează prin a fi membra ei, întreaga construcție psiho-peda-sociala a acesteia poate suporta modificări majore.

Astfel, relația dintre:

- părinți (soț – soție)
- frați (dacă există)
- copii și părinți (apar situații problemă)
- alți membri ai familie (conflicte)

pot fi deteriorate și destructurate în sensul în care conduita comportamentală normală are de suferit, cei în cauză nemaigăsind la un moment dat “calea, drumul cel drept și sigur, normal și sănătos”, spre reușită.

În acest context, căutarea ajutorului este acerbă, astfel încât necesitatea existenței unei „soluții” la rezolvarea problemei ivite, este vitală din perspectiva familiei respective. Dualități ca:

- implicare-neimplicare
- acceptare-neacceptare
- interes-indiferență
- acomodare-incomodare
- iubire-ură
- reușită-nereușită

- succes-eșec

determină atitudini diferite mai ales din partea părinților, fapt ce surprinde o reacție la o cauză ivită.

Și toate acestea, premerg soluționarea prin existența în determinarea dezvoltării unui asemenea copil, a asistenței psiho-peda-sociale (Pașca M.D. – 2012) care constituie un ansamblu de măsuri luate în vederea despistării, diagnosticării, recuperării, educării, instruirii, profesionalizării, adaptării și integrării sociale a persoanelor care prezintă o serie de deficiențe de natură: intelectuală, senzorială, fizică, psihică, comportamentală sau de limbaj precum și a persoanelor aflate în situații de risc, datorită mediului în care trăiesc, resurselor insuficiente de subzistență sau prezența unor boli cronice sau fenomene degenerative care afectează integritatea lor biologică, psihologică sau/și socială.

Existența unui cadru instituțional privind persoanele cu dizabilități/handica, cât și a unui neguvernamental, soluționează în proporții procentuale pozitive „problemele ivite”. Astfel, ONG-urile existente sub formă de:

- fundații
- asociații
- societăți
- centre

reprezintă forma viabilă, acceptabilă și normală în acest context, prin care persoana cu dizabilități/handicap, în cazul nostru, copil, poate beneficia de toate facilitățile unei asistențe fizi-psiho-peda-sociale, la înalt nivel profesional, ele fiind asigurate de specialiști în domeniu (psihologi, psihopedagogi speciali, kinetoterapeuți, psihoterapeuți, asistenți sociali, medici specialiști) astfel încât rezultanta intervenției să fie catalogată ca eficientă, necesară și binevenită.

Dar, pentru o adevărată și constantă reușită a muncii în echipă prin intervenția acesteia asupra beneficiarului – copil, este necesară în cele mai multe cazuri și prezența activă a părinților, fapt determinat și de „timpul pedagogic” petrecut într-o formă de organizare a ONG-ului respectiv, deoarece munca/activitatea începută aici, trebuie continuată și consolidată (în multe cazuri, sub forme diferite) acasă, adică în familie.

Sub asemenea auspicii, studiul de față își propune a investiga determinările atitudinal-comportamentale ale părinților care beneficiază de serviciul de recuperare și reabilitare pentru copii – Rază de soare, exercitată asupra unora din membrii familiilor lor.

Pentru o mai bună și reală cartografiere a participării părinților la planul individualizat personalizat (PIP) a propriului copil și a cuantificării cotei de mulțumire asupra serviciilor oferite de asociația amintită anterior, s-a aplicat următorul chestionar:

Chestionar

V-aș ruga să-mi răspundeți la următoarele întrebări legate de copilul dumneavoastră, ca beneficiar al „Serviciului de recuperare și reabilitare pentru copii – Rază de soare”.

- vârsta:

- sexul:

- mediul de proveniență: urban/rural

- gradul de caz: grav/ accentuat/ mediu/ ușor/ nu e cazul

- anul luării în evidență:

1. Sunteți mulțumit de serviciile oferite copilului la „Serviciul de recuperare și reabilitare pentru copii – Raza de soare” de către specialiști? (notați pe o scară de la 1 la 5, 1 fiind nota minimă și 5 nota maximă)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2. Aveți vreo nemulțumire față de serviciile oferite copilului la „Serviciul de recuperare și reabilitare pentru copii – Rază de soare”?

Da Nu Nu e cazul

- dacă da, care? _____

3. Îi este aplicat cu consecvență planul de întreținere personalizat – PIP?

Da Nu Nu știu Nu mă interesează

4. Participați alături de copil la derularea programelor de recuperare?

Da Nu Nu e cazul

- dacă da, de ce? _____

- dacă nu, de ce? _____

5. Ce-ați dori în plus pentru copil din partea „Serviciului de recuperare și reabilitare pentru copii – Rază de soare”?

6. Ați observat îmbunătățiri în viața copilului?

Da Nu Nu e cazul

- dacă da, care? _____

7. Continuați să aplicați și acasă o parte din exercițiile (activitățile) cuprinse în planul de intervenție personalizat?

foarte des

des

puțin

foarte puțin

deloc

8. Respectați tratamentul medicamentos prescris de medic, copilului dumneavoastră?

- Da Nu Nu e cazul

9. Vă implicați ca și părinte în activitățile Asociației „Rază de soare”?

- Da Nu Nu știu Nu mă interesează

- dacă da, care? _____

10. Ce v-a determinat să alegeți acest centru pentru copilul dumneavoastră? (vă rog să bifați între 1-2 variante)

- este singurul din zonă
- este cel mai aproape
- este cel mai bun
- îmi satisface așteptările
- mi-a fost recomandat de specialiști
- mi-a fost recomandat de alți beneficiari/părinți
- am încredere în oamenii de aici
- îmi este indiferent
- altă variantă _____

Prelucrarea datelor chestionarului a decodificat răspunsurile eșantionului format din părinții celor 20 de beneficiari ai serviciului de recuperare și reabilitare pentru copii – „Rază de soare”, cuprinși în studiul nostru. Ele evidențiază modalitatea practică prin care punerea în aplicare a PIP-ului pentru fiecare beneficiar, mărește substanțial indicii de recuperare și reabilitare având în permanență în vedere:

- diagnosticul medical
- gradul de handicap

- handicapul/dizabilitatea
- investigația psihologică/profilul psihologic
- planul de recuperare conceput și inițiat de DEASPC

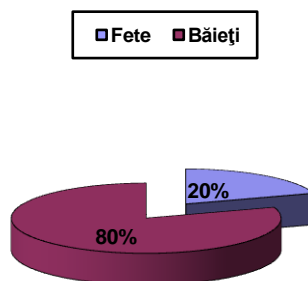
fapt care concură spre reușită în condițiile menționate anterior, având amprenta specificității fiecărui specialist în parte, cu toții formând întregul, adică echipa multidisciplinară.

În acest context, se evidențiază două abordări legate de structura chestionarului și anume:

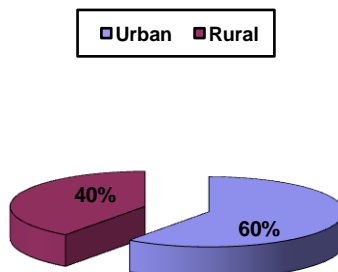
- a) partea de identitate ce face referire directă la beneficiarul copil
- b) întrebările, în număr de zece, care se adresează direct părinților beneficiarului copil

a) Astfel, cei 20 de beneficiari:

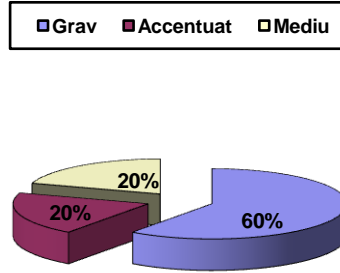
- media de vârstă este între 2 ani și 8 ani
- sexul – 20% fete și 80% băieți



- mediul de proveniență – rural 40% și urban 60%



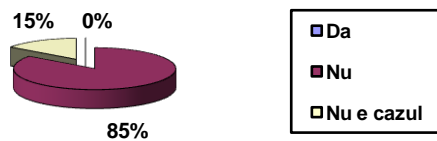
- gradul de handicap – grav – 60%, accentuat – 20%, mediu – 20%



- anul luării în evidență - de la înființarea serviciului – 2013 – sunt înscriși toți beneficiarii (100%)
- b) Decodificarea întrebărilor chestionarului, ne-au reliefat și scos în evidență următoarele:
Astfel, prima întrebare decodifică gradul de mulțumire privind serviciile acordate, nota maximă – 5 – fiind acordată în procentaj de 85%, iar – 4- 15%.

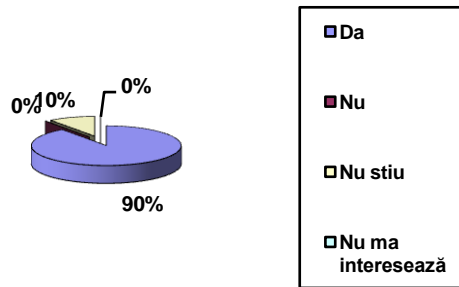
A doua întrebare, surprinde elementul de nemulțumire, acesta neexistând, nu – 85%, nu e cazul – 15%.

Întrebarea nr. 2



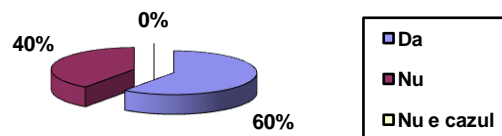
Aplicarea cu consecvență a PIP-ului reprezintă a treia întrebare unde, de asemenea – 90% dintre părinți cunosc acest instrument de lucru, iar 10% - nu știu, neinteresându-se niciodată de cele menționate anterior.

Întrebarea nr. 3



Cea de-a patra întrebare implică direct părintele în derularea programelor de recuperare, interesante fiind opțiunile de pro și contra ale celor chestionați, 60% răspunzând afirmativ, iar 40% negativ,

Întrebarea nr. 4



date care surprind implicarea sau nu a celor în cauză:

Da - îl iau de la școală și venim împreună

- vreau să învăț
- să văd ce se lucrează pentru a continua acasă
- ca să știm și noi
- mă interesează
- e copilul meu
- vreau să înțeleg
- să accept situația
- așa vreau

Nu - lucrează mai bine dacă nu sunt eu prezentă

- nu este atentă la exerciții în prezența mea
- copilul e luat de la cămin, iar eu sunt la serviciu
- nu vreau
- îmi este milă
- nu pot
- nu accept situația
- e mai bine așa, fără mine
- nu sunt pregătită pentru așa ceva

observându-se carența unei educații și chiar autoeducații privind copilul cu dizabilități în ceea ce privește neimplicarea în PIP a propriului părinte.

Este interesant că nici un părinte nu-și mai dorește nimic în plus – 100%- fiind răspunsul unanim la a cincea întrebare, mulțumirea fiind deplină.

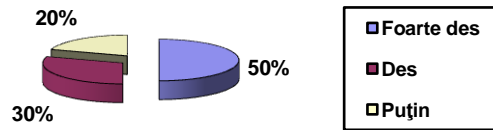
A șasea întrebare face deja un mic bilanț legat de implicarea părintelui, prin observarea unor îmbunătățiri în viața propriului copil, procentajul fiind de 100%.

Dintre afirmațiile părinților chestionați amintim:

- e mai vesel
- își dorește să vină
- se simte mai bine (zice și doctorul)
- este mai prietenos
- se joacă și cu alți copii
- nu mai plânge
- nu mai este agitat acasă
- nu mai are nervi
- vorbește mai bine
- s-a schimbat în bine ceva în casa noastră

Cea de-a șaptea întrebare implică consecvența părinților în aplicarea PIP-ului și acasă, astfel, foarte des- 50%, des – 30%, puțin – 20%, aceștia din urmă regăsindu-se și în neimplicare (întrebarea a patra și a doua).

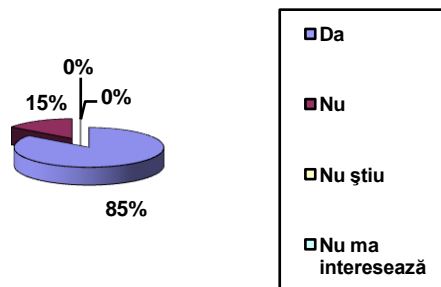
Întrebarea nr. 7



Dacă se respectă sau nu tratamentul medicamentos, la a opta întrebare, răspunsul este categoric da – 100%, deoarece rezultatele țin și de acest domeniu.

A noua întrebare încearcă de a-l atrage pe părinte în marea familie a asociației, 85% răspunzând da, iar 15% - nu (același număr de „să-și facă treaba, că de aceea l-au dus pe copil, ce-au cu mine”)

Întrebarea nr. 9



acțiunile amintite de părinți au fost:

- zilele de naștere a copiilor
- excursiile organizate (copii+părinți)
- taberele pentru copii cu dizabilități (+părinți)
- târgul de toamnă
- târgul de Crăciun
- spectacole (teatru de păpuși, filme)
- mărțișoare
- plimbări

- străngeri de fonduri pentru asociație
- activități comune copii – părinți

Cel de-al zecelea item solicită părintelui, motivarea alegerii acestui centru pentru propriul copil, rezultatele decodificând variantele (în număr de două), alese. Astfel, procentual:

- a) este singurul din zonă – 50%
- b) este cel mai aproape – 25%
- c) mi-a fost recomandat de specialiști – 50%
- d) mi-a fost recomandat de alți părinți – 50%
- e) am încredere în oamenii de aici – 50%

fapt ce denotă un echilibru între:

locație – vocație – muncă,

astfel încât rezultanta să fie cea așteptată atât din partea beneficiarilor cât și a specialiștilor.

Prin întreaga succesiune de date și din prelucrarea lor, se desprinde faptul pozitiv și anume că, implicarea conștientă și responsabilă a părinților în PIP-ul propriului copil, determină schimbări de atitudini și comportament, atât dintr-o parte cât și din cealaltă, în așa fel încât, vorbim de o ființă și nu un obiect, conștientizând ceea ce, Albu A., Albu C-tin. (2000) se făcea ca remarcă la nașterea unui copil cu handicap, că acesta este investit cu un mesaj care arată că:

- viața are un sens în sens în sine
- viața lui are un sens în raport cu lumea înconjurătoare

ceea ce autentifică și mai mult, rugăciunea seninătății (Pașca M. D. – 2008): „Doamne, acordă-mi seninătatea de a accepta lucrurile pe care nu le pot schimba, curaj să pot schimba lucrurile pe care pot să le schimb și înțelepciunea de a vedea diferența”, demonstrându-se încă o dată că stă în puterea minții și mâinilor noastre de părinți, a aduce lumina în întuneric și râsul în plâns, astfel încât bucuria de a trăi să fie condiția sine qua non de a fi în viață și a o prețui cu adevărat, căci numai cine o pierde ajunge prea târziu s-o prețuiască, iar „ce poți face azi, nu lăsa pe mâine”, deci, implică-te, dovedind curajul de a spune: „ Ai învins – continuă! N-ai invins – continuă!”

BIBLIOGRAPHY:

1. Albu A., Albu C-tin (2000) – Asistența psihopedagogică și medicală a copilului cu deficiență fizică , Ed. Polirom, Iași
2. Pașca M. D. (2008) – Povestea terapeutică, Ed. V&I Integral, București
3. Pașca M.D. (2012) – Comunicarea în relația medic – pacient, Ed. University Press, București
4. Verza E. (1997) – Psihopedagogie specială, ed. Didactică și Pedagogică, București

GAMES WITH CERTAIN TYPES OF ROLES AS PREDICTIONS OF SOME PROFESSIONAL OPTIONS

Ioana Lepădatu

Assoc. Prof., PhD, "Spiru Haret" University, Braşov

Abstract: Researchers consecrated game psychology in Romania showed some observable, that allow to highlight the personality characteristics of the child, young or adult, namely: the structure and share games in occupational behaviors; ludic preferential structure in children behaviors, young, adults; mental and moral integration characteristics in the game.

This paper aims to highlight the importance of the game in psychic development, showing that some early preferences to play certain kinds of roles can be as predictions of professional options or successful careers in certain situations.

Keywords: game, role, personality, prediction, niche development

The game is a physical or mental activity without useful purpose, that you invest in the simple pleasure (Sillamy, N.). For the child everything is playing. At first he plays with his body, then reproduce elements of the environment, imitating his entourage, playing „the mother and the father", the „doctor”, then play with the rules. The game features are very complex (training disposition, attention, perspicacity, etc.), educational (incorporation behavior and experience, availability information and psychological), physical (physical drive capacity), social, role and control position of child status. In the play is a broad mobilization of attention, curiosity and interest in everything that can be incorporated into the game. All these functions are now also available on your computer. In terms of psycho-pedagogical, the game is a key method for the analysis of character, but a tool to cure certain psychological disorders and difficulties attachment, autism, chronic diseases, dissociation and schizophrenia, emotional disorder, fear

and anxiety, difficulty learning problems self-knowledge and social adjustment. For the child, almost any activity is game, he conducts anticipating higher. For the preschooler play is a basic activity, therefore is learning, work, duty, the ideal is the only way they can do. "The child is a being who is playing and nothing else" (Claparede, E.).

Russian psychologist Lev S. Vygotsky states that gaming is formative in the full sense of the word when the requirements expressed toward child (by rules or tasks role and subject) slightly exceed the child's psychological, so-called "area of the development". Children imitates the adults, copying attitudes, words, gestures and actions. The child's play becomes a "copy-paste" of the adult, sometimes imitate what would be in reality "when I grow up I will smoke so," etc., and now good models are those promoted by TV and Spiderman, Whiches, Transformers, Barbie - a beauty model pretty girls wanted but which is now replaced with Bratz dolls. The distal environmental influences determine the acts of conduct.

In niche content enter the: objects and places such as tablets, phones, computers ...; peer responses and reactions towards the child as "do not have time now", "later" physical or verbal aggression, bad manners ...; all adult requirements in relation to the child, the age and performance level that is requested and expects to achieve the activity claims, recourse is increasingly more in comparison with the other- big error in education, because the rhythm of development of every child is different; activities imposed by adult and proposed and accepted by child less and less.

How niche development differs from one generation to another, different professions of the parents in different types of families it can provide research efforts for the degree and direction of development of a child.

The preferences for certain types of games, can discovered the personality characteristics of the child, youth or adult. Simple observation indicate preferences by age, gender, culture, intellectual development and abilities, temperament and structure of character. They are involved here also "models" of parental and social, general and regional fashion and tradition. For example, Nadia Comaneci golden age did many girls prefer artistic gymnastics, as the last stage of modeling the scene pulled preferences "game of fashion presenter".

Preferential structure linked to gaming as an expression of structures and vocational aptitude, not incidentally questionnaires interests (Vocational Interest Blouk for Man) as those of Strong, include items related to different types of games and entertainment. Some items from some of the early games with certain types of roles can be as predictions of some professional or successful career options in certain situations.

The comparative study showing that games and toys have changed and that there are differences niches development from one generation to another. The objective was to determine differences toys and games and how play children aged 6 to 10 years today and how they played a generation ago. This paper aims to highlight the importance of the game in psychic development, showing that some early preferences to play certain kinds of roles can be as predictions of professional option.

Starting from this idea, the sample on which we worked was 100 participants, including 10 adolescents aged 20 to 25 years, 73 young people aged between 30-35 years of which 58 female and 15 male and 17 adults aged 40-55 years, of which 15 female and two male. All participants are from rural areas and for focus group discussion held between 9 persons, 3 young and 6 adults who have preschoolers and schoolchildren. All participants in the focus group being female.

Hypotheses:

H1. It started from the assumption that current profession correlates with favorite game from childhood.

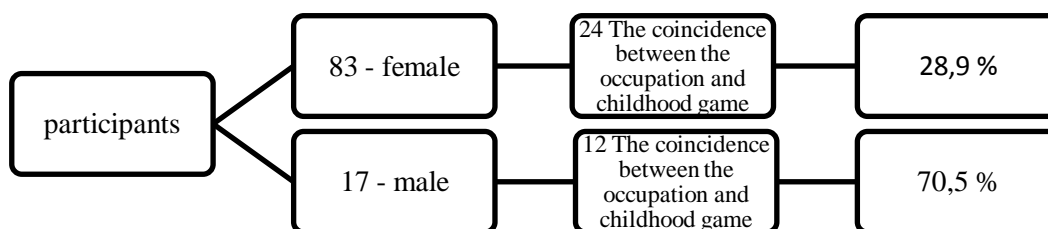
H2. The more satisfied with current profession, the probability to be played in childhood "game of current profession" is higher.

During the study were used two methods, one quantitative - questionnaire, and one qualitative - focus group.

Chestionarl contains 10 items, and its preparation took into account what games were preferred in the past by teenagers, young adults today when they themselves were children, occupation of parents, number of brothers / sisters, gender, present profession, how much they like the job that they practice, backgrounds and where they played in childhood.

By correlating the responses of 100 Romanian, we identified 36 games that coincide with today's jobs. 24 jobs for female subjects and 12 vocational childhood game to coincide with male subjects. So who play the teacher, now works in education (19 female), of which 5 are from family of teachers, two with both parents, three single parent teacher, 3 of the sports field (2 gender male, one female), of whom one respondent mother has a sports teacher and father athlete as a child practicing with parents sport a different sport than its father, three mechanics in which two brothers that playing in the fathers studio and helped to work, one doctor who play the doctor when he was young (male), a lawyer (female), a diplomat at the ministry of culture (male), whose father worked in the ministry, reading, watch movies, have subscription concert and often went to the theater, a chemist (mother professor of chemistry, it was often in the laboratory), a banker, 1 veterinary tenician, 1 employer of Auto Service, 1 Mechanical CFR (as a child wander more by train profession that coinciding with the father's job), a dressmaker (female, just like her mother), 1 policeman, a worker in sales (playing the money taker, the buyer and seller). Everyone likes selected profession.

In conclusion the current profession female subjects correlated with childhood favorite game in a proportion of 28.9% and male subjects profession current favorite game from childhood correlates with the proportion of 70.5%.



The focus group was conducted on a group of 9 people in the surveyed focused on games and toys used by children. Place in a permissive framework, comfortable discussion that took place led to the conclusion that children's game today has nothing in common with the children's game of the previous generation. If before most children played with other children and preferred

camps, now the kids want gadgets, mobile performance, tablets and do not want to go to camps. Development nice of these children belong tablet, mobile phone, computer. They know how to handle the computer and are doing very well in the game, or handler objects, prefer to play with other children but not in front, but rather all through the computer. Instead harder copes with written and spoken language, acts of conduct causing distal environment. They are getting harder with written and spoken language, distal environment determines acts of conduct.

Man is still a social being who lives in the community. It seems that we are next to each other rather than with each other.

The media is perhaps the most important component of our world and the computer, another component mainstay of society, that without our will becomes a substitute for walks in the park, of going to the camp of playing the elastic, or of playing the mother and the father.

The functions of the game, only on the computer, stil remain very complex: educating attention, insight, intelligence, conduct incorporation of strategic information, conduct role-control. Less in today's games are training children's physical and social capabilities for that with children prefer sports and technology development of virtual meetings, to the detriment of real sports and meetings. Everything remains the responsibility of adults encourage children to practice sports or physical games to develop skills and physical and social.

In this context, everything changes are redefining acquires new meanings. Children's play is changing and he has acquired in his own meaning and new contexts. Children's play is an important field of decryption capabilities psychological, of the intellectual personality traits, providing important information on psychodiagnosis intelligence, knowledge level of intellectual, emotional and social development at a time.

Tell me with who and what are you playing, to tell you who you are!

BIBLIOGRAPHY:

1. Claparede, E., *L'education fonctionnelle*, Paris, Fabert EDS, 2003
2. Fraiberg S.,H., *Magical Years. How to understand and solve the problems of children*, Trei, Bucharest, 2009
3. Hawood R., Miller S., Vasta R., *Child Psychology*, Polirom, Iasi, 2010
4. Sillamy, Norbert, *Dictionary of Psychology*, Encyclopedic Universe, Bucharest, 1996

THE PROCESS OF TEACHING – LEARNING

Alexandra Silvaş,

Assoc. Prof., PhD, "Petru Maior" University of Tîrgu Mureş

Abstract :The Process of Teaching – Learning refers to the achievement of proper activities in training and education, psycho pedagogical aspects that teaching and assimilation of knowledge suppose.

The educational process is conducted in the various units of the educational system, with features specific from an institutional unit to another, putting the mark on functionality educational process, being performed by scientific and educational interventions and by specialized type.

Keywords: process, teaching, learning, intervention, education, psycho pedagogical.

Pour analyser le processus d'enseignement-apprentissage il est indiqué de répondre à quelques questions préliminaires:

Comment les séquences d'enseignement sont –elles organisées?

Qu'est-ce que l'élève doit apprendre?

Pourquoi apprend l'élève?

Comment apprend l'élève?

Combien apprend l'élève?

Les deux premières questions visent le contenu et l'organisation de l'enseignement. Les réponses à ces questions mettent en évidence la sélection du contenu scientifique conformément au programme d'études et la logique scientifique, aussi comme la transposition de celui-ci dans le contenu didactique, en tenant compte des tous les lois pédagogiques. D'après ceux

mentionnés on choisit et les moyens de transmission de l'information et la modalité prépondérante de l'enseignement.

La troisième question est fondée sur les raisons de l'élève qui sont à la base de l'activité d'apprentissage mais aussi la technique d'apprentissage de quelle l'élève dispose. On recommande à déterminer le type de motivation prédominante de l'élève, l'optimisation de celle-ci et réaliser l'enseignement ainsi que l'élève est conduit vers l'utilisation d'un apprentissage basée sur analyse, synthèse et compréhension.

La quatrième question regarde la manière de coordonner, diriger les activités et le processus interne de l'apprentissage, ainsi que les processus cognitifs, les schémas opérateurs et les processus de réglage impliqués soient dirigés correctement.

La dernière question envisage l'investissement d'effort et de temps impliqués dans l'activité d'apprentissage, aussi que le réglage de l'activité d'appropriation des connaissances et des compétences.

Les cinq questions aussi que leur réponses sont dans une interrelation et s'inter conditionnent réciproquement en facilitant une projection de l'activité plus proche de la réalité didactique – éducative.

L'enseignement

Enseigner n'est pas synonyme avec dire, dicter et solliciter aux élèves la future classe, la restitution orale de ce qui a été dit.

Enseigner signifie:

- présenter des faits, exemples, modèles, des coupures de la réalité;
- proposer aux élèves une activité sur ceux-ci, c'est à dire de les conduire les analyser, les comparer;
- extraire l'essentiel qui se concentre dans des définitions, lois, principes, règles;
- faire opérantes les connaissances dans les exercices, les activités appliquées;

Les moyens de transmission de l'information sont dans l'école: l'exemple, le modèle, les schémas, la définition la règle, le texte descriptif.

Généralement par l'enseignement on transmet **les connaissances et les techniques de travail intellectuel qui font fonctionner ces connaissances.**

Dans l'enseignement des connaissances on démarre soit **des exemples/des faits concrets** pour arriver par l'analyse, synthèse et généralisation, à la définition d'une règle, (la voie inductive), **soit qu'on introduit initialement** des définitions ou descriptions concises, qui sont illustrés ensuite en utilisant des données concrètes (déductive).

Dans la sélection d'une des deux modalités est indiqué à prendre en compte:

- la contribution informationnelle des exemples;
- Leur articulation dans certaines séquences;
- Alternation entre les déclarations théoriques et les exemples;
- Le rôle des schémas, des modèles;
- la maîtrise des concepts précédents sur lesquels les nouveaux se basent (concepts d'ancrage - concepts très importantes qui ont le rôle de soutien pour l'acquisition de concepts futurs);

L'enseignement scolaire

Est une forme typique d'enseignement humaine qui se réalise dans le contexte du processus d'instruire systématiquement, organisé et institutionnalisé et vise l'assimilation des connaissances, respectivement la formation des compétences, aptitudes, capacités intellectuelles pour former la personnalité humaine dans son intégralité et sa préparation pour une intégration de succès dans la société. Elle est orienté vers l'assimilation des connaissances et de la formation des structures psychiques et de personnalité.

Dans le contexte de ce qui précède, l'apprentissage scolaire vise dans son processus quelques finalités de rang supérieur:

1. la projection des propres activités et non seulement;
2. l'anticipation des résultats des propres activités et non seulement ;
3. diriger les actions;
4. le contrôle et la décision sur les actions;

Pour atteindre ces finalités, l'apprentissage scolaire s'assume les tâches suivantes:

- assimilation des informations;
- la formations des certaines capacités d'orientation;
- la formation et le développement de la pensée divergente;

- le développement de la créativité;
- la flexibilité des structures cognitives et attitudinales;

L'apprentissage scolaire est forme de l'apprentissage humaine ce qui conduit vers l'appropriation de ses caractéristiques mais aussi la présentation des certaines caractéristiques spécifiques, comme:

- Est organisée;
- Se réalise sous le guidage des spécialistes dans un cadre institutionnalisé;
- Est influencé par les relations socio-affectives, de communication et de connaissance;
- - Il est une approche consciente, ce qui implique l'anticipation des fins et la mobilisation volontaire de l'effort;
- A un caractère progressif en ce qui concerne les tâches de travail;
- A un caractère façon séquentielle;
- Caractère informatif- formatif;
- Est un processus dirigé de l'extérieur qui tend être autodirigé

Le processus de l'apprentissage

L'activité de l'apprentissage scolaire présente un déroulement procédural où on peut distinguer plusieurs étapes:

1. **la perception/la réception du matériel**– induisant un état de vigilance, d'activation cérébrale;
2. **l'enregistrement, la perception active des données** – on détache les données et les notes pertinentes, les relations entre elles par l'analyse, la synthèse, la généralisation;
3. **la compréhension, la pénétration par la pensée des données** – la condensation de l'information dans des notions, lois, principes, théories, etc.;
4. **le stockage de l'information** – la fixation dans la mémoire;
5. **l'utilisation de l'information** – sous divers formes- reproduction, transfère de connaissances, travail avec eux dans des conditions proches de celles de la leçon ou dans un nouveau contexte ;

Un matériel se considère appris quand certains indices de contrôle ont été atteint. Il y a des critères précises qui facilitent l'évaluation du degré de maîtrise des différents sujets dans les programmes scolaires.

La technique de l'apprentissage aux élèves

Généralement, une grande partie des élèves de I^{ère}-VI^{ème} classe ont la tendance à stocker textuel le contenu enseigné, car il a un faible volume.

A partir de la VII^{ème} classe, quand le volume du matériel d'apprentissage est plus grande, l'élève tend vers l'apprentissage d'une version condensée du texte qui n'est pas toujours réalisée à la suite d'une analyse, synthèse et généralisation mais c'est le résultat d'une sélection du texte après les critères aléatoires comme : l'alinéa, l'écriture colorée ou en caractère gras, des schémas divers, etc., ou même il tend obtenir la paraphrase du matériel- support;

Quels sont les étapes que l'élève suit quand il rencontre des difficultés pour solutionner une tâche?

1. il cherche des précédents dans son propre cahier;
2. il revoit la partie théorique;
3. si le thème le dépasse, l'élève échappe de la tâche et il trouve une autre préoccupation- écoute de la musique, etc.

Les insuccès répétés font l'élève de trouver des performances ailleurs, généralement dans des actes de bravoure qui le mettent en évidence.

Critères d'établir le niveau d'apprentissage

Il y a des critères qui sous-tendent la détermination du niveau d'apprentissage des connaissances divers des domaines différents, comme:

Une poésie – on la considère apprit quand l'élève connaît la signification des termes, le message de la poésie les notions sur la rime, la signification des signes de ponctuation et la reproduit deux fois sans erreur, à l'absence du matériel factuel

Un théorème, lois, etc. – on considère qu'il est connue si l'élève connaît son énonciation, peut le prouver et peut l'appliquer pour résoudre un problème

Une leçon qui fait partie d'une discipline socio humaine – on considère qu'elle est connue quand l'élève réussit la présenter et la soutenir surtout avec ses propres mots- c'est à dire paraphraser – pendant la vérification orale ou écrite.

Les critères ou les indices d'évaluation dont différents d'un thème à l'autre, et l'élève fait connaissance avec eux par l'intermédiaire des modalités d'enseignement utilisés par le professeur et non par leur verbalisation directe.

BIBLIOGRAPHY :

1. Cerghit, I., Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii, Ed. Aramis, București, 2002
2. Cerghit, I., Metode de învățământ, EDP, București, 1980
3. Cerghit, I., Metode de învățământ, Ed. Polirom, Iași, 2006
4. Cosmovici, A., Iacob, L., Psihologie școlară, Ed. Polirom, Iași, 1999
5. Cosmovici, A., Psihologie generală, Ed. Polirom, Iași, 1998.
6. Crișan, A (coord), Curriculum și dezvoltare curriculară în contextul reformei învățământului. Politici curriculare de perspectivă, Document MEN, Consiliul Național pentru Curriculum, București, 1998
7. Cucoș, C., Pedagogie, Ed. Polirom, 1996
8. Cucoș, C., Psihopedagogie, Ed. Polirom, Iași, 1998
9. Ionescu, M., Denersuri creative în predare și învățare, Ed. Presa Universitară Clujeană, Cluj, 2000
10. Ionescu, M., Chiș, V., Pedagogie, Ed. Presa Univ. Clujeană, Cluj, 2001
11. Ionescu, M., Radu, I., Didactica modernă, Ed. Dacia, Cluj, 2001
12. Nicola, I., Tratat de pedagogie școlară, Ed. Aramis, București, 2000
13. Silvaș, A., Pedagogie, Ed. Eikon, Cluj, 2013
14. Silvaș, A., Coșa, L., E., Psihopedagogie pentru studenți și cadre didactice, Ed. Eikon, 2015

ASPECTS OF PSYCHOPEDAGOGY OF "AXIOMATIC METHOD" AND OF "CONSTRUCTION" IN MATH THINKING

Aurel Pera

Assoc. Prof., PhD, University of Oradea

Abstract: To increase the tasks in instructive educational of mathematical thinking, but also to avoid any confusion, we have, on the one hand, to distinguish between "axiom" and "axiomatic", on the other hand, to make a explanatory distinction between the concepts "construction", "constructivism" and "building".

The verbal meaning of the word axiom is a self-evident proposition that no longer requires demonstration, but another system can be a simple theorem. Our approach takes into account the absolute sense of the concept of "axiom", but also at relatively specific current logic (axiom in S-S is a axiomatic system), is "the axiom reductibility" made by B. Russell, but also "axiom syllogism" ("what they say about all or denies, denies or says about each one"). Clear awareness of these issues increases the sense of more efficient learning of mathematics.

On the other hand, clarification on the meanings mentioned above the concept of "construction", promotes education type mathematically by assimilating the psychological meaning of "standard" by which directs the "construction" as an activity during which the focus is on structural elements to be the result of creative activity.

One who noticed this is Z. P. Dienes and bring back whatever it possible criticism. In other news, constructivism, viewed from the perspective of psychology of learning, is a variant of intuitionism logical-mathematical logician Romanian where Gh. Enescu is said that the fundamental notion of "algorithm".

From the psychological point of view it is not necessary activity to occur simply, but it is imperative that it takes place efficiently, is to provide the possibility of expressing creativity, any specific mode of learning, especially mathematics. Progress can not be achieved only through a

creative learning, Constructivist specific algorithms suitable. Therefore, Z. P. Dienes noted that constructive side of mathematical thinking (November 1 and the creative add) occurs only when you need to develop a structure, knowing its nature and properties. Thus, we can avoid handling, ignorance, failure, failure and limiting creative thinking. In this way the essence of mathematical object becomes a potential building feasible, and the truth, as said, Gh. Enescu, is identified with "verified as true."

Keywords: axiom, axiomatic construction, constructivism, construction, creative thinking.

1. Pedagogical aspects of axiomatic method

To avoid confusion about the *axiom* rice and *axiomatic* offer a sneak peek into the field. The verbal meaning of the word *axiom* is a self-evident proposition that no longer requires demonstration, but that is not necessarily obvious and that the other system can be simple theorem. Traditionally there is sometimes accepted axioms in *an absolute sense* (as evident indemonstrable sentence, while in terms of actual logic axioms have only *relative sense* ("axiom in S"- S is a axiomatic system).

The literature speaks of *reductibility axiom* formulated by B. Russell, according to which any sentence can unpredicative predicative formula one equivalent; *axiom syllogism*, as the fundamental law of syllogism expressed briefly in Latin by *the dictum of omni et nullo* (say about everyone and about none). In other words, "what is said all is said and about each one, what about all deny and deny each appear about you"¹.

Axiomatic method is a systematization of sentences a range of information and involves the following principles:

a) postulates a finite number of terms (terms) appointed *its first (raw terms)* and other rules of definition of terms, *terms called derivatives (derived notions)*;

b) postulates a finite number of *axioms* and propositions called raw inference rules of other sentences called *time*. As a result give an *axiomatic system*. If applied to *objects formal*, then we get a *formal axiomatic system*².

The most common seem to be *axiomatic propositions* specific Hilbert system-Ackerman, system logic functions truth *Peano axioms*, fundamental propositions formulated by

¹Enescu, Gh., *Op. cit.*, p. 25.

²Ibid, p. 26.

Italian mathematician of the same name for the natural numbers and arithmetic *axioms* of Zermelo and Fraenkel formulated *crowd*.

In short, Peano's axioms are:

- 1) 1 is the natural number;
- 2) the successor of any natural number is also a natural number;
- 3) no two numbers have the same natural successor;
- 4) 1 is not the successor of any natural number (in other cases it took 0);
- 5) if one (or 0) is a property and if the fact that *I* have this property that his successor has this property, then any natural number has property.

Proposition (5) is given by Gh. Enescu as the substantive *principle of mathematical induction*³.

Peano uses only three raw arithmetic concepts: *natural number, zero (or one) and successor*. At first sight you might say that these concepts are defined *implicitly* by axioms, but the possibility of replacing *one* with *zero* shows that things are not so. As shown by Th. Skolem system extends them by extending the notion of *ownership* and is *monomorphic* only if the terms of the *crowd* and *function propositional principles* are taken independently of any *generation*. To avoid this generalization Cantor's paradox we must put in place the axiom (5) a lot of axioms from which each relate to a *property determined*. If we introduce a countable infinite number of axioms, the system is *multiforme* (noncategorical) fully⁴.

The literature has shown that axiomatic method specifies *responsibilities* mathematical theorem proving. Thus, students in mathematics, as distinguished RJ Wilder says before a demonstration that could make if they knew what it may entail.

Axiomatic method essentially facilitates the demonstration because the statement "will demonstrate a Σ - statement "(ie a statement axiomatic system belonging Σ) expressly stated that the assumptions which may be raised in the demonstration are formulated in the axioms of Σ ; therefore axiomatic method establishes responsibilities and powers. The student thus having a specified direction in addressing the demonstration, how would specify RJ Wilder, therefore

³Ibid, p. 28.

⁴Skolem, Th., *Selected Work in Logic*, edited by JE Fenstad, Universitetsforlaget Oslo, Bergen, Tromsø, 1970.

axiomatic method involves *pedagogical relevance*, hence the ways a case for extending it into education⁵.

Besides the positive aspects, the literature reveals the limitations and disadvantages of the axiomatic method. Critics reveal its *dependence on logic* "logic vulnerability is transmitted and the axiomatic method". He has been accused of *high character poi formal* axiomatic method, which can be applied, ignoring any interpretation; by D. Hilbert, consistency of axiomatic system is controlled by invoking a pattern: non-Euclidean geometries are consistent if Euclidean geometry is consistent.

In this regard, A. Heyting⁶ state that the axiomatic method in mathematics background is unfit to autonomously, always asking her results interpretation Extra- axiomatic, except the view expressed by D. Hilbert's program. But it not only he hoped a reconstruction axiomatic basis of mathematics; it is Axiomatization of some branches of mathematics. There are, however, says Marin Țurlea, and mathematicians who refuse this ideal, stating that mathematical thinking has to do with axiomatization and formalization which instead to return substance mathematics, a sacrifice⁷.

In turn, ELJ Brouwer criticized axiomatic foundations, challenging systems logical - linguistic any role in the foundation of mathematics⁸. In *terms of psychopedagogical* argued that formalizing fundamentals is a waste of time and that this method is inadequate learning insufficiently mature minds, as claimed and ZP Dienes on abstraction.

System consistency of logic, not that there is a system thematic me, ELJ says Brouwer. Axiomaticiens, he says, they have demonstrated this nor that a finite number must always exist. He noted, "the assertion certainly is not true if the circumstances do not imply that the system should be constructive. For example, according to Hilbert, properties that Cantor has formulated crowd well - ordered all the numbers in the second class numbers are consistent, but the crowd there is in mathematics"⁹.

Regarding the so-called "*axiom of infinity*" (*there are infinite sets*), Marin Turlea appreciate that it "transcends the everyday practice or scientific experience and therefore the

⁵Wilder, RI, *Introduction to the Foundations of Mathematics* , New York, 1956, p. 43.

⁶Heyting, A., *Les fondements des mathématiques. Intuitionism. Théorie the demonstration*, Gauthier - Villars, Paris, 1955, p. 38.

⁷Țurlea, M., *Philosophy and foundations of mathematics* , Bucharest, Academy Press, 1982, p. 15

⁸Brouwer, ELJ, "*On the Foundations of Mathematics*" in *Philosophy and Foundations of Mathematics* , the Collected Works, vol. 1, North - Holland, Amsterdam, 1975.

⁹Ibid ,, p. 8.

mathematical"¹⁰. The problem here may thus be formulated: *that mathematical objects are permissible*. The research reveals two philosophical attitudes: *Platonism*, which states that any mathematical objects exist as objects, and *constructivism* which in mathematical terms, proposes slaughtering an important part of mathematics¹¹.

K. Gödel developed a *realistic filosofie* mathematics. In the philosophy of mathematics, *realism* is the idea that the laws of mathematics are literal descriptions of the objections of some sort. Realism gödelian is "a particular form" in senul the *crowds* and *the views* are not localized in space and time, but are beyond our control, but" aprehendate and described by us, opposing *nominalism* (= no abstract entities, non - space) and also *conceptualism* considers that there is also abstract entities, but through the work of our mental math to sell the subject of the eternal objects non - spatial, but real¹².

Directly or indirectly, realistic philosophy of mathematics has been criticized for several reasons. If we consider a work of Stephen F. Barker, expose briefly following objections to realistic philosophy of mathematics:¹³

-First, it was objected that it is too *metaphysical* realist philosophy *as* a field of entities postulated non - empirical, abstract, independent and accessible only existing human reason; experience does not provide, therefore, no evidence here¹⁴;

-The second complaint relates to the disastrous consequences of *the theorem of Gödel*: we cannot assume a field goal real, independent of our minds, as the subject of mathematics if we realize that no formal theory complex and consistent - a situation in which it is set theory and number theory - cannot be built.

In this regard, Marin Turlea reveals that *Gödel's Mathematical Logic in Russell*¹⁵ shows that the theorem does not question the *ontology of mathematical entities*, as was thought, it only indicates a limitation in the "*power of expression*" formal systems that can *capture* objects symbolic system like that of the natural numbers; "Is not realistic that the philosopher will

¹⁰Turlea, M., *op. cit.*, p. 21.

¹¹ Ibid.

¹²Gödel, K., "*Russell's Mathematical Logic*" in Benacerraf, P., *Philosophy of Mathematics*, Prentice Hall, 1964.

¹³Barker, SF, "*Realism as Philosophy of Mathematics*" in *Foundations of Mathematics Papers Symposium commemorating the Sixtieth Birthday of K. Gödel*, Springer - Verlag, Berlin, Heidelberg, New York, 1969.

¹⁴ These objections are noted Marin Turlea in *philosophy and foundations of mathematic*, Bucharest Academy Press, 1982, p. 22-24.

¹⁵Gödel, K., "*Russell's Mathematical Logic*" in Benacerraf, P., *Philosophy of Mathematics*, Prentice Hall, 1964.

demonstrate his belief in the existence of numbers, classes (sets), morality is just that you can not make a list of axioms that give a complete description of the universe of mathematical objects¹⁶.

-The third objection against realism belongs critique P. Benacerraf did logicism, indicating the outside of ways to define the crowds particular numbers, which means that the numbers are not sets, their characteristic appearance representing it in essentially, *recursive progression*; formulating their essential properties means the return to stating an "*abstract structure*", which attacks the consideration of numbers as objects.

Critics under the influence of P. Benacerraf, realist will have to admit that the numbers do *mathematical objects* constitution for his *fundamental* and philosophical joins the idea that set theory is "*a fundamental part of mathematics*", the crowds are real objects in the sense as defined above; In this case, adept realistic philosophy of mathematics will operate a *reduction* of number theory to set theory. P. Benacerraf likes to emphasize that the most important number system is "*structure*" than "subject".

-SF Barker stated last objection refers to a situation of set theory, namely *to what extent it is legitimate to consider crowds as objects*; firstly there is no single theory of sets; then, we cannot determine which of the alternative forms of the theory of sets is inconsistent and that is true; Finally, it would make sense to assume that an area void of objects - crowds - is the specific *topic* of mathematics because we cannot give a meaning.

Regarding these issues, Marin Turlea opinion that, currently, active mathematicians ignore the philosophical aspects of mathematics, preferring "to deduce theorems from axioms imposed by the authorities." However, philosophical activity can stimulate scientific research program and proposing optimal models, conceptual classification issues often preparing solutions. Discussions on matters ontological, logical, psychological, pedagogical and methodological philosophy of science today are treated as internal affairs of specialists in the field.

Subject genuine belonging to *fundamentals of mathematics* is the *nature* and *significance of mathematics*. These topics have generated controversy explained by the fact that the overall development of Boole, Cantor, Dedekind, Schröder, Frege, Weierstrass, Peano,

¹⁶Turlea, M., *op. cit.*, p. 2. 3.

Zermelo were accompanied early twentieth century foundationist programs that have assumed "rival philosophical and competitive"

- *Logicism*, developed by B. Russell, who proposed the unification of mathematics by reducing its shares in the most basic and general parts, *logic* and concept of *the crowd*;

- *Formalism* (David Hilbert's program), which Absolutized study symbolic structures of mathematical language, trying to explain their attitude in terms of synthetic rules whose justification was to be guaranteed by demonstrations accordingly;

- *Intuitionism*, merely to advanced Kronecker and H. Poincaré, but also some ideas of Kant; stated radical renunciation of the use of language and logic classical and demanding a severe limitation of the types of allowable mathematical construction¹⁷.

2. "Construction" in math and its educational aspects

In our opinion, to increase the chances educational aspects of mathematical thinking, we must make a distinction Explanatory between "*building*", "*constructivism*" and "*building*". In the strict sense, "*building*" lies in the composition of things to achieve other structure after further specified certain requirements, which may be more or less mandatory or specific.

In the words of the F. Bartlett, they are "*standard*" which is oriented to construction¹⁸, activities in which you focus on *the kind of things* that to be the end result of this activity. It is not about real things and therefore, for the activity to be successful, "must all classes used in the construction to be well established", as expressed ZP Dienes.

He stated that any given copy of the class for which the defining attributes are relevant or significant - that any element of the universe assertion - will be known as belonging to that class or not. From the psychological point of view it is not necessary that the activity takes place, but it is probably necessary for it to occur effectively¹⁹.

Constructivism is a variant of intuitionism logical - mathematical developed by IU School AA Makarov, and in some cases the term is taken as synonymous with "intuitionism logical - mathematical". After his explanation Gh. Enescu, constructivism is fundamental to the notion of

¹⁷Turlea, M., *op. cit.*, p. 25.

¹⁸Bartlett, F., *Thinking*, London, Allen and Unwin, 1974.

¹⁹Dienes, ZP, *op. cit.*, p. 62.

algorithm; the essence of mathematical object construction is potentially achievable; the truth is identified with "verified as true"²⁰.

According to ZP Dienes, constructive side of mathematical thinking occurs when we have to develop a structure, knowing, somehow, type. This kind of thinking is practiced by artists: he does not know exactly what picture to paint but, in the words of F. Bartlett, has in mind a precise idea of the type of picture you want to paint it²¹.

He proved as reliable judgment fails when trying to live up to his self proposed, though perhaps I will find it difficult reasoning behind the judgment. ZP Dienes argues that the origin of mathematical constructions must be sought in *mathematical game manipulative*; "What we call a building is largely arbitrary, since virtually any building can be developed in another continuation or can be separated from another, and it would be hard to say where one ends and where it begins building another. Abstraction has a constructive character par excellence"²².

If we start from certain elements and then build a class (in the mathematical sense) become more or less aware of that class structure and class element properties. Develop mathematical entity, ZP Dienes stresses that show some given property has a constructive character. He cites the *theory of functions of a real variable*: if we take an infinite sequence of continuous functions, *limit function*, if any, may or may not continue. If it's not continuous, we can call *discontinued function* of class 1, class functions continue being zero. Such a function would be, for example, limit the function of sequence X^n taken between 0 and 1 inclusive; thus $n \rightarrow \infty$ limit is the function that takes zero between $x = 0$ and $x = 1$ but is equal to 1 for $x = 1$. The question arises whether there are discontinuous functions which do not constitute the boundaries of continuous functions; and if there are, we wonder whether all functions constitute limits of Class 2. One wonders if there is no function of class 3.

Examining the analytical aspect of the idea of function in general, says ZP Dienes, I can answer that would be impossible for such functions do not exist. "This would be an analytical solution, not constructive. "A" constructive solution should pursue "actual construction of a function to be limit functions of class 2, without itself grade 2 or lower. A function of the class 2

²⁰En escu, Gh., *Op. cit.*, p. 53.

²¹Bartlett, F., *op. cit.*, p. 18.

²²Dienes, ZP, *op. cit.*, p. 97.

is admitted, for example, a value of 1 for all values of irrational and 0 for all reasonable values
„23.

This can be checked practically verification would coincide with the analytical aspect of the construction which must be held before the discovery that the function is class 2. Another example is the mathematical *construction* Peano curve, which is a continuous function Why go through all the points of a square. *the requirement of continuity* and that *of going* through all the points of a square are met by building such a function.

Another example more understandable gives us O. Becker on the way the ordinal numbers can be generated string trans - finished with two generating principles in the minds of G. Cantor. The two principles are:

1. Each number, a date format and add a unit, the first ordinal number one.
2. Each sequence of numbers predefined sequence in which no other element is assigned a special number created, which is designed to limit numbers belonging succession, defined, therefore, that the greater number immediately following.

G. Cantor reached by analyzing the "*first epsilon number*" and introduce a new symbol ϵ which says it is a "*critical mass*." In an attempt to note trans ordinal numbers - finished by signs symbolic always meet such numbers critical, which forces us to change the method of notation, ie the introduction of new symbols.

But G. Cantor goes further and applying the second principle of inheritance of all trans ordinals - finished the second class (the ordinals and countable infinite powers that cannot be clearly defined by any single constructive process)²⁴, get to "create" the first ordinal trans - finished uncountable ordinal number Ω or ω starts with the third class of ordinals. Thus he manages to obtain class ordinal rank of increasingly higher.

In the classical theory of sets were used "*special*" introduced with the two generating principles: it is E. Zermelo, D. Hilbert and Gödel K.²⁵. The example it uses O. Becker is a method of construction that comes from GH Hardy, in a simplified form, the Hausdorff F.²⁶. In this example embodiment mathematicians saw a "constructive" a well ordered and uncountable

²³ Ibid.

²⁴ Becker, O., *op. cit.*, p. 159.

²⁵ Details in O. Becker, *op. cit.* p. 159.

²⁶ Hardy, GH, *Quarterly Journal of Mathematics*, 35, 1903, p. 87; Hausdorff, F., in *Leipziger Berichte math. phys. Klasse*, 59, 1907, p. 217.

crowds, having such orders equal to the first number of the third class of ordinal transformation is finished.

It is customary succession orderly sequence consisting of ordinary integers. Each of these sequences can be associated with the two-way one binary fraction, in the range between 0 and 1; for example, the sequence of 1, 3, 5, ..., ii 0.101110111110 ... is associated binary fraction. The first principle generator acts to raise by one unit value of each number in a given sequence. The second principle generator acts upon a succession of succession applied its cantorinan a diagonal process. The entire building begins with a sequence of units. Presented below O. Becker's example:

1	1111 ...
2	2222 ...
3	3333 ...
.
ω	1234 ...
$\omega + 1$	2345 ...
$\omega + 2$	3456 ...
.
$\omega \omega + 1$	357

The problem, besides the construction of trans ordinals - finished off the left edge of the scheme is to *determine* a grading *constructive* ordinals trans - finished the second class of numbers matter more precisely delineated by A. Church and SC Kleene, who also set the following requirements:

1. Each ordinal appears on the way to be denoted by one symbol (the first is 1);
2. If there are two ordinal denoted by two different symbols, to be able to decide using a recursive process arithmetic of the two is more and less;
3. Given a random order, different from 1 to be able to determine whether it has an immediate predecessor or not;
4. Given a certain order is required to be able to demonstrate the constructive way that it can reach there by induction of trans - finite.

These requirements show that both SC Kleene A. Church and its design are on the field as interpreted by O. Becker²⁷. This author believes the fact that *ordinals trans-finished* a role "constructive" for mathematics in general and specifically for research relating to its fundamentals, they found their applications in characterizing the exact degree of complication of the expressions logical - mathematical, the schemes deductive and constructive processes.

This serves in particular to performing demonstrations consistency. O. Becker who cites G. Gentzen, who failed to show consistency first complete theory of numbers²⁸; he could prove the finite nature of arithmetic, because it applied a *reduction* process represented in a form logistics. To obtain this demonstration finiteness of arithmetic, arithmetic building he associated each a serial number, ensuring that after each step of the reduction, the ordinal to shrink. O. Becker concludes that while such a constructive process exceeds the infinite complexity of other constructions (deductive chains) are required ordinal trans - finished their entirety can be conceived only about using a inductions inductive trans - finite"²⁹.

O. Becker believes that *restricting the concept of constructability math* or even countable enumerable sets, we can see the presence of a limitation in developing mathematical concepts. This limit "imposed by mathematical thinking it themselves", says O. Becker.

In fact, he devotes an entire chapter to the issue limits mathematical thinking, speaking *immanent limits of mathematics* in entering and above the *limit philosophical thinking* and *mathematical problem*, over which a longer return.

BIBLIOGRAPHY:

1. Barker, SF, "*Realism as Philosophy of Mathematics*" in *Foundations of Mathematics Papers Symposium commemorating the Sixtieth Birthday of K. Gödel*, Springer - Verlag, Berlin, Heidelberg, New York, 1969.
2. Bartlett, F., *Thinking*, London, Allen and Unwin, 1974.
3. Becker, O., *greatness and limits of mathematical thinking*, Scientific Publishing, Bucharest, 1968.

²⁷And W. Ackerman has applied this perspective, the constructive development of part of the second class of ordinals, a considerable segment compared to those presented by O. Becker.

²⁸Gentzen, G, "*The Consistency of Elementary Number Theory*" in Szabo, ME, *Introduction, G. Gentzen the Collected Papers The*, North - Holland Publ. co., Amsterdam, London, 1969.

²⁹Becker, O., *op. cit.*, p. 162

4. Brouwer, ELJ, "*On the Foundations of Mathematics*" in *Philosophy and Foundations of Mathematics*, the Collected Works, vol. 1, North - Holland, Amsterdam, 1975.
5. Dienes, ZP, *An experimental study on learning mathematics*, Bucharest, Didactic and Pedagogic 1973.
6. Dienes, ZP, *abstraction and generalization* On the Harvard Educational Review, 1961 Summer.
7. Dienes, ZP, *concept formation and personality*, Leicester University Press, 1959.
8. Enescu, Gh., *Dictionary of logic and encyclopedic* Scientific Publishing, Bucharest, 1985.
9. Gentzen, G, "*The Consistency of Elementary Number Theory*" in Szabo, ME, *Introduction, G. Gentzen the Collected Papers The*, North - Holland Publ. co., Amsterdam, London, 196
10. Gödel, K., "*Russell's Mathematical Logic*" in Benacerraf, P., *Philosophy of Mathematics*, Prentice Hall, 1964.
11. Hardy, GH, *Quarterly Journal of Mathematics*, 35, 1903, p. 87; Hausdorff, F., in *Leipziger Berichte math.phys.Klasse*, 59, 1907.
12. Heyting, A., *Les fondements des mathématiques. Intuitionism. Théorie the demonstration*, Gauthier - Villars, Paris, 1955.
13. Țurlea, M., *Philosophy and foundations of mathematics*, Bucharest, Academy Press, 1982.
14. Țurlea, M., *Existence and truth in mathematics*, University of Bucharest, 1996.
15. Țurlea, M., *construction aximatică mathematics*, Bucharest, Romanian Academy Press, 1998.
16. Skolem, Th., *Selected Work in Logic* , edited by JE Fenstad, Universitetvorlaget Oslo, Bergen, Tromso, 1970.
17. Wilder, RI, *Introduction to the Foundations of Mathematics* , New York, 1956.

CONTINUITY AND DISCONTINUITY IN THE TRANSITION PROCESS FROM PRIMARY SCHOOL TO SECONDARY SCHOOL

Horățiu Catalano

Assoc. Prof., PhD, "Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca

Abstract: The current study aims to identify some joint action directions among teachers, parents and decision-makers, so as to improve the transition process from primary to secondary school.

This process requires a series of needs that refer to a specific means of preparing for school transition, which might avoid the occurrence of emotional shocks or cognitive discrepancies when tackling learning contents, as well as the increase in the attractiveness of the didactic process through early access to modern learning resources, in order to facilitate the building of key competencies.

There is a series of school-related factors, individual or family-related, that deepen the abyss between primary and secondary education, causing multiple difficulties among certain students. The famous phrase „school shock” may also be attributed, redimensioned and reconceptualised, to the transition between the primary and the secondary school cycles.

Keywords: school transition, school shock, cognitive discrepancy, educational needs, key competencies.

1. Situația tranziției între învățământul primar și gimnazial în Europa și România. Analiză comparativă

Raportul dat publicității de Comisia Europeană prin Agenția Executivă pentru Învățământ, Audiovizual și Cultură relevă diferențele, uneori foarte mari, între procedurile de tranziție de la învățământul primar la cel gimnazial existente între diferitele țări din Europa.

Astfel, există trei tipuri de proceduri de tranziție: tranziția pe baza unui certificat de școală primară, tranziția după finalizarea cu succes a învățământului primar și tranziția în urma orientării școlare din partea autorităților școlare.

Procedura de tranziție poate astfel influența faptul că un elev promovează direct sau nu, în următorul nivel atunci când ajunge la sfârșitul ultimului an de studii primare.

În unele țări este necesar un certificat de școală primară pentru admiterea în învățământul secundar inferior. În cazul în care un elev nu obține acest certificat, poate însemna că trebuie să repete ultimul an de școală primară. Această situație se întâlnește în Grecia, Cipru și Polonia. Situația din comunitatea franceză și cea germanofonă din Belgia este diferită, în sensul că elevii care nu reușesc să obțină CEB (certificat d'études de base) nu trebuie neapărat să repete anul. Acești elevi pot intra în primul an comun al învățământului secundar (première année commune), dar cu anumite restricții. În comunitatea franceză, aceștia pot intra într-o clasă pregătitoare alternativă (première année différenciée), unde pot relua testul care să-i conducă la CEB. În cazul în care aceștia promovează CEB, se pot alătura platformei comune a învățământului secundar. Dacă nu reușesc, ei trebuie să urmeze traseul școlar din școlarizarea alternativă (enseignement différencié). La sfârșitul celui de al doilea sau al treilea an, elevii trebuie să-și continue traseul școlar în învățământul tehnic sau profesional.

În schimb, cinci țări: Estonia, Lituania, Ungaria, Polonia și România au unele asemănări referitoare la participanții din școală, implicați în procesul de luare a deciziilor și la rolurile respective. În aceste țări, profesorul clasei este acela care face recomandarea privind promovarea sau nepromovarea unui elev pe baza evaluărilor proprii.

În România, de asemenea, profesorul face o recomandare pentru reținerea unui elev, iar membrii consiliului profesoral care cuprinde toate cadrele didactice ale școlii, personalul de conducere și alți specialiști în educație, deliberează și iau decizia finală (eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/126RO.pdf).

Cunoscuta expresie *șocol școlarizării*, poate fi atribuită prin transfer, desigur, redimensionată și reconceptualizată și tranziției dintre ciclul primar și cel gimnazial.

Studiile care au investigat acest fenomen educațional de tranziție au relevat următoarele percepții ale elevilor:

- elevii din primar au o percepție difuză privind modul în care va fi școala în clasa a V-a;
- se așteaptă să fie mai greu și profesorii să fie mai duri în gimnaziu;
- elevii din clasa a V-a consideră că orele de curs ar trebui să fie mai atractive și să li se explice mai bine lecțiile pentru a nu mai avea note slabe, ei susțin că lucrurile sunt mult diferite de școala primară, adică este mai greu și profesorii au pretenții mai multe și mai înalte;
- notele obținute sunt mai slabe decât în clasa a IV-a și există profesori ce își fac datoria și alții care nu prea (previns.software-educational.ro).

2. Șocul școlarizării. Factori determinanți

Cunoscuta expresie *șocul școlarizării*, poate fi atribuită prin transfer, desigur, redimensionată și reconceptualizată și tranziției dintre ciclul primar și cel gimnazial.

Studiile care au investigat acest fenomen educațional de tranziție au relevat următoarele percepții ale elevilor:

- elevii din primar au o percepție difuză privind modul în care va fi școala în clasa a V-a;
- se așteaptă să fie mai greu și profesorii să fie mai duri în gimnaziu;
- elevii din clasa a V-a consideră că orele de curs ar trebui să fie mai atractive și să li se explice mai bine lecțiile pentru a nu mai avea note slabe, ei susțin că lucrurile sunt mult diferite de școala primară, adică este mai greu și profesorii au pretenții mai multe și mai înalte;
- notele obținute sunt mai slabe decât în clasa a IV-a și există profesori ce își fac datoria și alții care nu prea (previns.software-educational.ro).

Există o serie de factori de ordin școlar, individual sau familial care adâncesc prăpastia dintre primar și gimnazial, provocând multiple dificultăți în cazul anumitor elevi. Astfel, din multitudinea variabilelor care pot influența procesul de tranziție dintre învățământul primar și cel gimnazial amintim:

- trecerea de la tipuri de învățare circumscrise unui stil de predare la tipuri de învățare implicate de mai multe stiluri de predare;
- creșterea numărului disciplinelor școlare studiate și a gradului lor de dificultate;
- schimbarea sistemului de evaluare, de la sistemul de apreciere prin calificative la cel numeric;
- mediu socio-educativ din primar este mai securizant, cel din gimnazial este mai vulnerabil;
- redimensionarea orarului și a întregului program al elevului duce la reducerea timpului liber și creșterea numărului de ore alocate studiului individual;
- tranziția de la un curriculum care pune accentul pe concret-senzorial, la un curriculum abstract, care paradoxal de multe ori este nesuținut iconic, trecându-se de la manuale cu multe imagini, cu texte scrise cu caractere mari, la manuale în care imaginile apar cu o frecvență redusă și textele sunt redactate cu caractere mici;
- sarcinile de învățare din gimnazial sunt formulate la un grad de dificultate superior celor care se adresează elevilor din primar, iar obiectivele de referință propuse clasei a V-a se focalizează pe competențe bazate pe argumentare, justificare și valorizare;
- studiile indică faptul că volumul informațiilor noi crește de aproape 5 ori, în timp ce elevul crește cu un an;
- nu se iau în considerare disparitățile dintre diferitele zone geografice și dintre mediul rural și urban, care implică, în unele situații și discrepanțe între calitatea prestației didactice;
- activizarea elevilor scade brusc din clasa a V-a ca urmare a numărului restrâns de ore, la unele discipline și a programelor foarte dense;
- nu există o legislație explicită de sprijin pentru tranziția de la primar la gimnazial, nu există programe regionale sau naționale focalizate pe optimizarea acestui fenomen.

Consecințele dificultăților implicate de tranziția de la primar la gimnazial enumerate mai sus, pot avea o serie de efecte dintre care amintim:

- scăderea motivației pentru învățare implicit a randamentului școlar;
- creșterea absenteismului și abandonului școlar;
- aderarea la grupuri sociale care prezintă comportamente de risc: fumat, alcoolismul sau prostituția juvenilă;

- alterarea relațiilor parentale și a comunicării cu adulții;
- creșterea instabilității emoționale;
- scăderea nivelului de toleranță la frustrare și inducerea unor stări de însingurare, de anxietate sau de închidere în sine.

3. Soluții ameliorative

Nevoile elevilor se referă la un mod specific de pregătire pentru tranziția școlară ce va evita producerea unor șocuri emoționale sau a unor discrepante cognitive în abordarea conținuturilor învățării, precum și creșterea atractivității procesului didactic prin accesul timpuriu la resurse moderne de învățare, care să faciliteze formarea competențelor cheie.

Procesul de tranziție de la nivelul primar la cel gimnazial implică unele direcții de acțiune comună între cadrele didactice, părinți și factori de decizie care să contribuie la ameliorarea și optimizarea decalajelor de percepție, de opinie și de atitudine dintre aceștia. În acest sens, propunem următoarele linii directoare:

- colaborarea în stabilirea curriculumului și alegerea conținuturilor ce vor fi predate în clasa a IV-a, respectiv la începutul ciclului gimnazial, luând în considerare nevoile reale ale acestei generații noi de nativi digitali;
- implicarea participativă a părinților elevilor în parteneriate sustenabile, care să le ofere suporturi informative și consiliere psihopedagogică, astfel încât să își formeze o atitudine pro-educație;
- elaborarea unor metodologii, instrumente și ghiduri de către echipe multidisciplinare formate din profesori din învățământul primar și gimnazial, consilieri și experți în științele educației care să contribuie la ameliorarea efectelor negative ale tranziției dintre ciclurile de școlaritate primar și gimnazial;
- renunțarea la monodisciplinaritate și acceptarea integrării pe diferite nivele ale curriculumului (temele cross-curiculare);
- oferirea unor sarcini de lucru sau a unor informații interesante care să distragă pentru moment elevul de la rigoarea actului de predare;
- identificarea unor situații în care elevii au posibilitatea să vorbească despre sine;

- utilizarea jocului ca întrecere, elevii preferă învățarea ludică, cunoștințele se dobândesc mai bine prin activități distractive sau chiar prin navigare pe internet;
- utilizarea procedurii personale de management al clasei;
- marcarea evenimentelor sociale din viața lor;
- schimbarea atitudinii didactice plecând de la faptul că generațiile actuale au o combinație nouă de abilități cognitive, rezultată dintr-o conexiune neuronală diferită, influențată de utilizarea tehnologiei din fragedă copilărie, iar caracteristicile personalității lor permit focalizarea pe instruire în același timp cu derularea mai multor activități simultane.

Concluzii

Dificultățile trecerii elevilor din ciclul primar în ciclul gimnazial implică diferite aspecte, dintre acestea cele mai importante fiind: creșterea gradului de abstractizare al conținutului științific, multiplicarea relațiilor dintre cadrul didactic și elev prin încadrarea specifică învățământului gimnazial, creșterea gradului de exigențe, modificarea orarului prin creșterea semnificativă a numărului de ore comparativ cu cel din învățământul primar etc.

Din perspectiva aspectelor generale prezentate mai sus, dar și al multor altele care țin de individualitatea fiecărui elev, cadrele didactice ar trebui să-și reorganizeze atitudinea în direcția conștientizării dificultăților pe care le întâmpină elevii.

BIBLIOGRAPHY:

1. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/126RO.pdf, accesat în martie 2016
2. <http://previns.software-educational.ro/d.php?f=1>, accesat în martie 2016

TRANSFERRING INFORMATION THROUGH BODY EXPRESSIVITY IN SYNCHRONIZED SWIMMING

Camelia Daniela Păstoi

Assoc. Prof., PhD, "Constantin Brâncuși" University of Târgu-Jiu

Abstract: Body expressivity has different levels of interpretation depending on age, previous experience and practice of various physical activities or performance sports. All these aspects are translated in gesture in various degrees of expressivity and highlight the individual's/athlete's ability to synchronize and coordinate the movements of the entire body generating a finality that can be perceived and accepted by those who follow the evolution.

Transferring information through gesture involves several internal and external factors that contribute to shaping and improving the individual's/the athlete's expressivity. This is a major benefit that the individual/athlete will use, voluntary or involuntary, all his/her life and in all the activities and that will lead to better results compared with those who did not train.

Keywords: body expressivity, gesture, synchronised swimming, body shaping.

Introduction

The picture of an infinite number of lines, shapes and forms generate feelings that only the human body can feel and can respond to them through its movements, movements that correctly routed underpinnings of tangible modeling human being and transforming it. [1]

This modeling of the body, due to the assimilation of information of the human brain was always done using analytical and synthetic exercises even if they were not known by this name from the beginning.

In the paper entitled "Body modeling through sports activities- Essay-looking perspective" [2] M. Epuran plays extremely well synthesized what was understood at that time, the cult of the body "philosopher Hippolyte Taine (1828 -1893) praised in his "philosophy of art" (1865, translated into Romanian in 1973) for the Spartans cult strong body, modeled resistant and pepper, formed in gymnasiums, exercises daily and long: "Greece to do so persistence of a beautiful human animal model that turned him into an idol on earth and in heaven glorifying it. From this view, it gave birth to sculpture, which we can mark all the stages of ... Three, four hundred years, and have corrected, purified and developed their idea of physical beauty. No wonder that eventually get to be shown the ideal model of the human body. " [3]

Development the theme

Structures expressive visual forms shaped by drawing and video recordings are means of expression of artistic content that have failed and still fail to convey the real world and imaginary generating new projections, leading to rank physical execution excellence. Attire bodily and spiritual transposed into specific phrases and played by athletes practitioners of synchronized swimming, formed by intersecting and tangent lines of movements performed in different axes and plans to prioritize and storing information generating statistics that remain for a period of time reference points are then permanently improved.

Achieving performance in synchronized swimming is not a material production, but ideal, moral and subjective self-motivation athlete, striving for excellence and to affirm, behind which can coexist different purposes, is found in desire to assert personal evolutionary ladder company and recovery of talent. When talent is combined with education excellence invited looms.

Attitudes that underpin efforts sportswomen swimmer who want to achieve high performance are very different motivation for self-realization, the desire to improve themselves and even touch, if possible, a "social model", in step with the times and society present trend of improvement, starting workouts are steps that are to be executed daily, sometimes to exhaustion.

The motivation that generates and supports efforts of fins is given by the significant changes occurring in well different aspects of permanent relationships with teammates, the desire to win competitions, to become a model for other generations etc. These different aspects of each

sport motivation to continue to want to become better with each workout executions are reported by postures appreciated by society.

Fitness obtained by practicing synchronized swimming performance level practitioners provides implicit quality of life and the desire for self-improvement is the level of its information and knowledge of how fair and healthy eating.

Craftsmanship in competitions, mastering emotions, relationships with teammates requesting that agility, balance, coordination, speed of execution, concentration and reaction time. Expressions through body language and gestures represented by driving actions are actually midst of expression and communication of the strongest athletes, transmitting emotions and impeccable execution of the topics chosen are intended to be perceived by referees and spectators superlative. Perception is based on several aspects of previous experiences, when assessing the information gained by personal experiences, etc.

Sports performance are obtained fins whose body is compared to a work of art because of his intervened repeatedly until proved a masterpiece that has attained perfection [4], perfectly mirroring strong gestures of the body in self-control, socialization with peers, etc.

Performance does not come by itself, it is not hereditary, but requires a sustained effort for many years, involves sacrifice, devotion, joy, and surrendered sometimes regret, delicate moments, decisions, perseverance, willpower, motivation etc. However being arranged for the final victory, is the supreme recognition of the status of "model" for future generations. And as a human being "pass", so the performances lasts a while, are celebrated, praised, become landmarks directions, after which others are outdated by others and others ... [5]

Synchronized swimming is a harmonious combination between artistic gymnastics executions of specific elements and "cohabitation" of body gesture in an environment different from that of human existence, synchronized artistic music. Blend and harmonize their engagement involves a long process with what is most valuable sports - his body - and complete trust in those who are devoted to him.

Expressiveness body extensively trained and permanently molded specific synchronized swimming, requires grace, correctness running up to the impeccable symmetry of

the limbs of the body, mental projection of body gesture own similarity with the other fins, however, that finality of a permanent and long process information, practice, storage and playback of updated information assimilated by the receptors of the different systems. Regardless of the level achieved in sports performance, injury experts awarded a major contribution by modeling body gesture which has boosted the value of the human person and thus the value of the human body.

Value is associated with synchronized swimming fins and recognized mark put through performance reporting (performance) obtained at a time, so to previous levels of society and by overcoming contemporary values. Performance in the synchronized swimming is the reflection of intensive and continuous effort of an entire team (coach, masseur, doctor, psychologist, etc.) that conducts permanent training athletes in order to get medals.

Coach (with the team) fails, most often with much dedication, confidence and hope to travel a difficult road alongside sports together form a family, its role being to inform, shape and motivate permanently athletes, the subjecting them to body conscious and interested, a transformation process, guiding and exploit the potential of native and acquired.

Practicing synchronized swimming after a rigorous and scientifically designed, will lead to a definitive change in the body (body) human, both aesthetically and in terms of improving the quality of life. This improvement will allow long-term, body athletes can sustain the effort periods of training (training), have an excellent performance in competition and be able to rebuild resources for future competitions.

Transposition information assimilated through continuous training and adjust potentiometers directs performances expressive body being supported by motivation, willpower, perseverance; attitude showed by gestures own body expressing joy, ecstasy, pain, suffering, fulfillment, etc., all designed to meet one goal - victory.

It requires a distinction between aesthetics and artistry teachable; how far you can reach. If the first indicates a broader framework, and the second - a core of his who seems to generate it first, then the interpenetration of the two born perfection. Example is the clearest tangible beauty.

"The phenomenon is a phenomenon totally artistic, precisely because there are so many elements of soul life that, although the work they put in motion cannot be considered aesthetic. A research which considers art in its essence is not starting from considering aesthetic work as aesthetic object, but just as a work of art. " [6]

An athlete "is not thinking specifically his past because it means that withdrew from the race. The athlete lives only in the present and future. ... Our existence is not linear, but seems to be a mysterious equations chart with a multitude of variables. ... Race is very much like our existence - except that there is a prize at the end, and the consequences are less dramatic. Life is not that simple. "[7]

Body shaping by practicing synchronized swimming involves, in addition to many other issues, a convergence of efforts grueling submitted by the entire team, sustained focus and outline the new upper limits, an acquisition of own forces aimed only to victory, to reaching a new goal.

Influence of information assimilated and subsequently played expressiveness denote "permanent pressure body, bold, focused towards that horizon where the more you get closer, the more you want to go further; a win tend to go for more and more increasingly more valuable that if you've got "crave" to reconquer them again". [8]

Such performances are ascending continue, symbolizing the stages of human value, involving companies and different cultures communicating through a common language, merging under the impact of the same rules of conduct and building, regardless of nation which belongs to the victor, a new step more valuable and more challenging. [9]

Aesthetics in educating the individual through body expression is presented from the outset as isomorphic; isomorphism between the plane is about expression and content, between two parallel structures and outstanding common elements, however, "the sign and the sense of a certain visual grammar" [10] and a "ostensiologic reception par excellence" [11].

CONCLUSIONS:

- ❖ The transposition of the information by body gesture in synchronized swimming becomes a reality intended to ascribe a colossal value sometimes matchless, intangible, sometimes palpable, common, easily reached and perpetuate a competitive spirit, first by himself and then with future generations.
- ❖ Specific body expressiveness synchronized swimming, educated and trained permanent, will generate a special modeling and aesthetics of the human body valence appreciated and ennobled both spectators and practitioners of synchronized swimming.
- ❖ Multitude of lines and shapes outlined in merging with water, grace expressed in execution, self-control and transmission of special states, the fin body expressions, are feed-back the qualitative information assimilated and subsequently translated by body gesture.
- ❖ Specific physical modeling synchronized swimming has a considerable contribution in training outfit, the corporal expressiveness and body gesture of sportswomen meanings that influence the desire for self-improvement, motivation, grace, will etc. to "lift" the body to the rank of excellence.

BIBLIOGRAPHY:

1. Plastoi C. - "*Contours and forms arising from the body reflected in the definition of the human body*", Chapter 58, Part-IV, Human Body-major structures involved in modern life, pp. 283, author Popescu-Bradicieni I., book - Genesis and body in Science and Arts - Highlights and transdisciplinary dimensions. Writing ceremonies, Volume II, "Academica Brancusi" Publishing House, Tg-Jiu, 2012.
2. Epuran, M. - "*Body modeling through sports activities - Essay-looking perspective*," <http://documents.tips/download/link/caracterul-autoplasic-al-unor-activitati-corporale>, 2014

3. Taine, H. - "*Philosophy of Art*", pp. 45, Wiki Romanian Publishing House, Bucharest 1973
4. Plastoi C. - "*The human body as value generation in sports performance*," Chapter 55, Part-IV, Human Body-major structures involved in modern life, pp. 273, author Popescu-Bradicieni I. book - Genesis and body of Science and Arts - Highlights and transdisciplinary dimensions. Writing ceremonies, Volume II, "Academica Brancusi" Publishing House, Tg-Jiu, 2012.
5. Idem, Ibidem
6. Husar, Al., - "*Metapoetica: Prolegomene*." Univers Publishing House, Bucharest, 1983, pp. 86-1116.
7. Armstrong, L., "*Every second counts*," Business Tech Publishing House, Bucharest, 2005
8. Idem, Ibidem, pp.274.
9. Idem, Ibidem, pp. 274.
10. Ailincăi, C. - "*The grammar of visual forms*", Parallel 45 Publishing House; 2000.
11. Popescu- Bradicieni, I. - "*Genesis and body. Tome I. Brief treaty ostensiotics and ostensiology* ", Star Napoca Publishing House, Cluj-Napoca, 2010.

A CURRICULA PROPOSAL BASED ON IDENTITY VALUES

Silvia Negruțiu

Assoc. Prof., PhD, University of Arts, Tîrgu Mureș

Abstract: The author proposes a curricula which supports the comprehension of the identity phenomenon as being the foundation and perspective for perceiving otherness as an asset (not an obstacle) and also for understanding the globalization phenomenon which includes both identity and otherness.

After presenting the components of the curricula (starting points, aims for an identity based education, learning activities correlated to the aims, learning contents, evaluation guide, guides, methodological norms, supporting materials, anticipated learning experiences), the author underlines the principles of maximum generality of the new curricular concept and formulates principles that refer to the learning activity, respectively to the teaching activity.

The influences of the non-formal and informal contemporary identity education complete the perspective on a proper understanding of the globalization phenomenon, on accepting and transferring everything that is valuable in national/ identity traits into universal/ global ones.

Keywords: education, curricula, identity values, otherness, globalization

Preambul

Trăim într-o Europă unită, într-o lume globalizată unde identitatea și alteritatea stau laolaltă, niciuna cu statut de „tolerată”, ci cu valoarea pe care o pun „la comun”. Care ar fi valoarea noastră și cum poate fi ea predată? Ne gândim la valorile general-umane: adevăr, bine, frumos; la valori personale: onestitate, întrajutorare etc.; la comportamente sociale morale, spirit de echipă; la dialog și comunicare interpersonală; la acceptarea diversității de opinii în viața privată cotidiană, a diversității sociale, religioase, culturale etc.; la înțelegerea lumii prezente prin

raportare la lumea satului tradițional; la cultul față de muncă; la gândire reflexivă, flexibilă și prospectivă etc.

În contextul socio-cultural actual, nevoia înțelegerii fenomenului identitar drept bază și perspectivă pentru perceperea alterității ca valoare, nu ca obstacol, și pentru înțelegerea fenomenului globalizării (ce cuprinde, deopotrivă, identitatea și alteritatea), se cere împlinită de timpuriu, începută înainte de intrarea copilului în școală, completată și exersată de-a lungul anilor în cadrul educației de tip formal, cu acompaniament de natură nonformală și informală. Influențele educației identitare de tip nonformal și informal întregesc perspectiva contemporană asupra înțelegerii corecte a fenomenului, asupra acceptării și ducerii în universal/global a ceea ce este mai valoros în național/identitar.

Pare un joc al cuvintelor *identitate*, *alteritate*, *globalizare*, ce își schimbă mereu locurile, niciodată rolul. Înscrișe ori circumscrise, subordonate ori supraordonate, acestea își păstrează proprietatea, se bucură de recunoaștere și știu să prețuiască, la rândul-le. Considerăm că este, în bună măsură, rolul educației de a face regulile de predare a *jocului de cuvinte*: când îl predăm?, cum îl predăm?, unde îl predăm?, când evaluăm?, cum evaluăm?, care sunt avantajele și care consecințele nerespectării regulilor „jocului”? etc.

1. Structurarea proiectului de curriculum la decizia școlii

În demersul nostru vom apela la proiectul care vizează dezvoltarea curriculară la nivelul unității de învățământ, respectiv la acțiunea complexă de proiectare, implementare și evaluare a unui curriculum, și nu la proiectul de dezvoltare instituțională ce ține de managementul formal al instituției respective. Avem în vedere o ofertă diferențiată, particularizată, proiect la decizia școlii (variantea elaborată în școală), un parcurs aplicativ posibil a fi realizat prin procesul instructiv-educativ, în măsura în care nu supraîncarcă, ci completează diferența de ore dintre curriculumul nucleu și numărul maxim de ore alocate săptămânal în planul-cadru de învățământ. Menționăm că disciplinele opționale pot fi proiectate la nivelul unei discipline de învățământ, la nivelul unei arii curriculare, sau la nivelul mai multor arii curriculare. Ne vom referi, însă, la varianta cea mai cuprinzătoare, opționalul la nivelul mai multor arii curriculare. Programa acestuia integrează două componente: o componentă introductivă (prin care opționalul se legitimează) și una descriptivă (prin care își etalează demersul, pas cu pas). Prima conține următoarele elemente: denumirea opționalului, tipul acestuia, clasa, profilul clasei, durata,

numărul săptămânal de ore alocate, profesor, instituția de învățământ. A doua componentă prezintă, urmând rigorile unei structuri algoritmice, argumentul disciplinei opționale, competențele interdisciplinare sau transdisciplinare vizate, competențele generale ale disciplinelor implicate, competențe specifice și exemple de activități de învățare, conținuturile alese, sistemul de valori și atitudini propuse spre a fi asimilate de către elevi, sugestiile metodologice adecvate, modalități de evaluare și bibliografia consultată.

Menționăm că proiectarea curriculumului elaborat în școală aparține în exclusivitate cadrului didactic și că disciplina opțională nu constituie obiectul evaluărilor și examinărilor externe.

2. Strategii de implementare a curriculumului la decizia școlii

Curriculumul elaborat în școală are menirea de a aduce înnoiri domeniului educațional. Acesta apelează la metode de învățare bazate pe proiecte de investigație, la învățarea prin cercetare, prin rezolvarea de situații-problemă, la învățarea colaborativă. Preocuparea propunătorului este de a le facilita elevilor învățarea experiențială, prin organizarea de activități grupale, prin apelul la metode de cercetare directă a realității (experimentul, abordarea euristică, învățarea prin descoperire), la metode de cercetare indirectă a realității (abordarea euristică, învățarea prin descoperire, demonstrația, modelarea), la metode bazate pe acțiune practică, reală (exercițiul, rezolvările de probleme, algoritmizarea, lucrările experimentale, studiul de caz, proiectele), la adecvarea mijloacelor de învățământ și folosirea eficientă a acestora. Atunci când depășesc caracteristicile unor schimbări spontane, când presupun modificări/schimbări de strategii, de atitudini, comportamente și sunt rezistente în timp, *înnoirile* capătă statut de inovații în învățământ. Alături de strategiile didactice inovative, punerea în practică a proiectului de curriculum opțional impune și utilizarea unor strategii specifice managementului clasei de elevi: precizarea clară a finalităților vizate (scop, competențe), organizarea activităților de învățare corelate competențelor specifice, alegerea responsabililor și atribuirea responsabilităților, conturarea demersului de realizare a activităților propuse, monitorizarea realizării sarcinilor de către fiecare elev/grupă, atât ca proces, cât și ca produs. Evaluarea formativă, în demersul de implementare a opționalului, este o strategie esențială gestionată de către propunător. Aceasta poate fi realizată prin probe de evaluare tradiționale (orale, scrise, practice), dar și prin monitorizarea procesului de elaborare a produselor activității ce urmează a fi supuse evaluării

alternative: eseuri, referate, proiecte, portofolii; culegerea de date relevante despre impactul activităților asupra elevilor (cu ajutorul chestionarului, testului sociometric, interviului, convorbirii, studiului de caz, analizei produselor activității elevilor, analizei modului în care s-au organizat elevii pentru realizarea activităților, a implicării în activități, a îndeplinirii sarcinilor, a relaționării intragrup și intergrup), prin monitorizarea atitudinilor și comportamentelor elevilor pe parcursul implementării opționalului.

Prezentăm, în continuare, programa orientativă a cursului opțional de *Cultură și Civilizație Românească* propus de noi.

3. Opționalul *Cultură și Civilizație Românească* - Programa orientativă

3.1. Argument

Opționalul la nivelul mai multor arii curriculare, *Cultură și Civilizație Românească*, este destinat elevilor din ciclul liceal și propus a fi derulat pe parcursul unui an școlar, cu o oră pe săptămână. Opționalul vizează pe elevi și pe părinții acestora, dar este de interes și pentru elaboratorii de curriculum, managerii școlari și cadrele didactice, atât în ceea ce privește cercetarea științifică în domeniul psihopedagogic, cât mai ales în ceea ce privește optimizarea elaborării și proiectării curriculumului la decizia școlii, centrat pe valorile identitare. Credem în eficiența creării unei discipline opționale, deoarece oferă șansa derulării unor cursuri sistematice, pe când sintezele interdisciplinare periodice, respectiv proiectele de investigare a valorilor arhetipale și de valorificare a lor (experimentate de noi) au caracter episodic.

Opționalul *Cultură și Civilizație Românească* este: un demers inițiativ de explorare a lumii culturii și civilizației tradiționale românești amenințate de pericol; încercarea unui dascăl de a aduce în sala de clasă valorile acestei lumi; truda de a-i determina pe elevi, și chiar pe părinții acestora, să accepte respectiva lume; o selecție de informații decupate din anumite situații de viață și de învățare, precum și din anumite experiențe de viață și de învățare ale autoarei; convingerea că trecutul și prezentul pot sta alături; modalitatea de a induce elevilor cultul față de muncă, întâlnit în viața satului, înțelegerea că munca aduce satisfacții și că fără muncă nu se poate trăi; convingerea că totul a evoluat, odată cu evoluția societății, în încercarea omului de a-și face viața mai ușoară; o poveste trăită, de cercetare pedagogică, a elevilor din învățământul liceal implicați în Concursul Național de Cultură și Civilizație din România; o modalitate de umanizare a cunoașterii; o nevoie individuală în context național și o nevoie

națională în context european; testamentul nescris, lăsat nouă de generațiile trecute: de înțelegere, cunoaștere, preluare, acceptare, interiorizare, asumare și transmitere a valorilor identitare; îndemnul autoarei, adresat consumatorilor ideilor și soluțiilor sale, de a continua acțiunea de implementare a elementelor identitare în contexte didactice; pe lângă pasiune, o încurajare dată de Legea învățământului: *misiunea asumată de lege este de formare, prin educație, a infrastructurii mentale a societății românești, în acord cu noile cerințe, derivate din statutul României de țară membră a Uniunii Europene și din funcționarea în contextul globalizării, și de generare sustenabilă a unei resurse umane naționale înalt competitive, capabilă să funcționeze eficient în societatea actuală și viitoare*<Legea învățământului, Titlul I, Articolul 2, Alineatul (2)>.

Conținuturile opționalului sunt abordate interdisciplinar și transdisciplinar. Cunoscut fiind sincretismul artei populare tradiționale, este lesne de înțeles și de acceptat aria de cuprindere informațională a conținuturilor (limbă și comunicare, arte, tehnologii, om și societate, ecologie, consiliere și orientare, matematică și științele naturii), precum și valențele lor formative.

Menționăm faptul că, prin succesiunea unităților de conținut, opționalul dezvoltă o singură poveste, în care trecutul didactic și prezentul didactic nu se exclud, ci se caută continuu.

Abordarea este un punct de vedere, care poate fi regândit, completat, întregit.

3.2. Competențe interdisciplinare vizate

- capacitatea de comunicare orală, utilizând diverse limbaje: muzical, matematic, civic, plastic, specific științelor naturii, specific abilităților practice etc.;
- capacitatea de a lucra în echipă, de a colabora, funcție de reguli acceptate, în vederea realizării unor produse;
- capacitatea de clarificare interdisciplinară a unei teme;
- capacitatea de construcție sistemică a achizițiilor provenite din diverse discipline;
- capacitatea de formare și dezvoltare a flexibilității gândirii, de aplicare în practică a cunoștințelor.

3.3. Competențe generale ale disciplinelor implicate în predarea opționalului

- dezvoltarea capacității de cooperare în scopul facilitării contactului elevilor cu valori identitare;
- dezvoltarea interesului și a motivației elevilor pentru descoperirea asemănarilor dintre practicile din viața școlii și unele practici din viața satului tradițional;
- dezvoltarea capacităților de explorare/investigare a valorilor arhetipale (în contextul lor natural) și de experimentare a acestora în context educațional și social;
- formarea unor atitudini și comportamente responsabile privind valorile identitare;
- dezvoltarea simțului practic, ecologic, estetic.

3.4. Competențe specifice și exemple de activități de învățare

1. Dezvoltarea capacității de cooperare în scopul facilitării contactului elevilor cu valori identitare

Competențe specifice	Exemple de activități de învățare
La sfârșitul anului școlar, elevul va deține următoarele competențe:	Pe parcursul anului școlar se recomandă următoarele activități:
1.1. Descrierea, într-un limbaj adecvat, a costumului național, a unei case țărănești, a unui sat, a unui obicei etc., pornind de la sentimentele pe care le generează contactul cu acestea	- exerciții de observare a costumului național, a casei țărănești, a satului, a obiceiului etc., de realizare a legăturii dintre explicație și materialul viu/imaginea prezentată.
1.2. Culegerea de informații despre practici din viața satului, despre sărbători religioase, tradiții, obiceiuri agrare etc.	- vizite la țară și la muzee etnografice; - întâlniri cu oameni vârstnici, care să povestească elevilor despre valorile ce se constituie în modele fundamentale de comportament; - formulări de concluzii; - exprimarea clară a punctului de vedere; - dezbateri pe teme date; - accesarea adreselor de Internet care pot oferi informații.
1.3. Propunerea de modalități practice de participare la efectuarea	- argumentarea punctului de vedere; - întâlniri cu săteni, la șezători și la munci în clacă;

unor munci desfășurate în viața satului, alături de săteni.	- exerciții practic-aplicative de prestare a unor munci.
---	--

2. Dezvoltarea interesului și a motivației elevilor pentru descoperirea asemănărilor dintre practicile din viața școlii și unele practici din viața satului tradițional

Competențe specifice	Exemple de activități de învățare
2.1. sesizarea, în viața cotidiană, a unor elemente aparținând culturii și civilizației populare tradiționale	- exerciții de recunoaștere/distingere a autenticului; - exerciții de comparare a variantelor modern-tradițional; -exerciții pentru argumentarea propriilor păreri și sentimente.
2.2. manifestarea disponibilității pentru a descoperi valori identitare	- acțiuni de investigare și documentare; -exerciții de valorificare și valorizare, în contexte didactice, a valorilor identitare descoperite; - realizare de proiecte; - realizare de portofolii; - vizionare de filme didactice; - participare, alături de săteni, la practicarea unor tradiții.

3. Dezvoltarea capacităților de explorare/investigare a valorilor identitare (în contextul lor natural) și de experimentare a acestora în context educațional și social

Competențe specifice	Exemple de activități de învățare
3.1. manifestarea unei implicări active în parcursul de valorificare și valorizare a valorilor identitare	- discuții de grup; - activități practice în școală/comunitate; - realizare de miniproiecte.
3.2. realizarea de reflecții personale/individuale și de grup, prilejuite de diferite evenimente din viața satului.	- realizări de dezbateri referitoare la competitivitate; - raportări la comportamentele pozitive ale celor de lângă noi; - exersarea obișnuinței de a-l privi pe cel de lângă noi prin calități și nu prin defecte; - exerciții de punere în valoare a calităților personale și de corectare a defectelor.

3.3. desprinderea trăsăturilor specifice poporului român	<ul style="list-style-type: none"> - deplasări în comunitatea sătească pentru cunoașterea ei; - participări efective la diferite munci, alături de săteni; - organizarea unor situații de învățare prin provocarea unor practici din viața satului; - descoperirea și numirea trăsăturilor specifice locuitorilor satului românesc și, implicit, ale poporului român.
--	---

4. Formarea unor atitudini și comportamente responsabile privind valorile identitare

Competențe specifice	Exemple de activități de învățare
4.1. interiorizarea și asimilarea valorilor naționale legate de munca câmpului, a pământului și de taine din viața oamenilor	<ul style="list-style-type: none"> - deplasări la sat pentru a lua contact nemijlocit cu viața acestuia; - exerciții de interpretare și relaționare a datelor și faptelor observate prin activitate directă; - audierea/vizionarea unor casete/DVD-uri; - organizarea unor expoziții de albume cu fotografii.
4.2. realizarea de serbări, interpretând roluri corespunzătoare jocurilor de rol „La colindat pe ulițele satului”, „Alegerea vătafului Sângiorz” etc.	<ul style="list-style-type: none"> - exerciții de recitare și memorare a versurilor; - exerciții de învățare și interpretare a cântecelor și colindelor; - dramatizări; - jocuri de rol; - exersarea îmbrăcării costumului național.
4.3. condensarea în registrul propozițional și în cel iconic a implicațiilor afective, atitudinale și comportamentale.	<ul style="list-style-type: none"> - exerciții de formulare și exprimare a părerilor proprii față de anumite arhetipuri; - exerciții de reprezentare prin desen a unor secvențe, a unor imagini artistice legate de valorile tradiționale; - dramatizări; jocuri de rol.

5. Dezvoltarea simțului practic, ecologic, estetic

Competențe specifice	Exemple de activități de învățare
5.1. valorificarea lucrărilor proprii și ale echipei în activități organizate cu	- exprimarea părerilor personale privind modalitățile de valorificare a lucrărilor individuale sau colective;

diferite ocazii (aniversări, serbări...).	- exerciții de stabilire a diferitelor utilizări pentru lucrările confecționate din materiale din natură.
5.2. înțelegerea conceptelor <i>ecologic, bine, frumos, adevăr</i> și transpunerea acestora în creații proprii.	- activități practice de realizare și utilizare a lucrărilor în care să se îmbine frumosul, utilul, spiritul ecologic și cel economic.

3.5. Conținuturi propuse

1. *Chemare*
2. *A fost odată ca niciodată...*
3. Munca în clacă
 - 3.1. La desfăcut de cucuruzi
 - 3.2. La deojdeocat fasole
 - 3.3. De la munca în clacă la învățarea prin cooperare
4. Ghicitorile
 - 4.1. Cimiliturile
 - 4.2. De la ghicitorile culese din scrierile vechi, la ghicitorile de pe Internet
5. Șezătoarea
 - 5.1. Condrate și colegii lui participă la o șezătoare
 - 5.1.1. Ritualul turcii
 - 5.1.2. Leșinul turcii și descântecul
 - 5.2. De la munca în șezătoare la lecția combinată: abilități practice și educație muzicală
 - 5.3. Șezătoarea populară, soluție a trebuințelor sătencelor
 - 5.4. Șezătoarea literară, soluție a nevoilor scriitorilor
 - 5.5. De la șezătorile populare la șezătorile literare
 - 5.6. Șezătoare literară – activitate practic-aplicativă
6. Legende
 - 6.1. *Sân' Georgiu și Sân' Medru*, după Simion Florea Marian
 - 6.2. *Sfântul Nicolae*, de Pr. Prof. Sorin Filip
 - 6.3. *Dragobetele*, după Ioan Țoca
 - 6.4. Legenda mărtișorului

- 6.5. Legende ale ouălor roșii
- 7. Sărbători religioase (tradiții și obiceiuri ale acestor sărbători)
 - 7.1. *Crăciunu' copiilor*
 - 7.1.1. *Umblatu' cu Chiralesa*
 - 7.1.2. *Colindatu' cu ața cu scăluș*
 - 7.1.3. *Matematică de sezon...*, după Rodica Dinescu
 - 7.1.4. Pregătirea și realizarea serbării de Crăciun
 - 7.2. *Sfântul Gheorghe*
 - 7.2.1. Obiceiul *Sângiorgiului*
 - 7.2.2. De la *Strigatu' peste sat* al țăranilor, la *catalogul vorbitor*
 - 7.2.3. Variantă școlară a *Strigatului peste sat*
 - 7.3. *Sfintele Paști*
 - 7.3.1. Ouă roșii de Sfintele Paști
 - 7.3.2. Vopsirea ouălor în foi de ceapă roșie (activitate practică); de la vopsirea ecologică a ouălor de Sfintele Paști, la vopsirea ecologică a lânii și a textilelor
 - 7.4. *Sânzienele*
 - 7.4.1. „Colacii” din flori de sânziene
- 8. Obiceiuri agrare
 - 8.1. Pornirea plugului
 - 8.1.1. *Pogănicu'*
 - 8.2. Cununa la seceriș
 - 8.2.1. *Cununa grâului – dramatizare*
 - 8.2.2. De la obiceiul agrar Cununa la seceriș, înspre distincțiile oferite elevilor la sfârșit de an școlar
- 9. Documentarea prin intermediul vizitelor
 - 9.1. *Vizită la țară*
 - 9.2. Vizită la Muzeul Etnografic din Tîrgu-Mureș
 - 9.2.1. Răbojul, strămoșul calculatorului
- 10. Simboluri ale vieții
 - 10.1. *Pomul vieții*
- 11. Prețuire

11.1. Cel mai prețuit ban

3.6. Valori și atitudini vizate

Prin predarea opționalului sunt vizate: valorile general-umane (adevăr, bine, frumos); valori personale (onestitate, întrajutorare etc.); comportamente sociale morale, spirit de echipă; dialogul și comunicarea interpersonală; acceptarea diversității de opinii în viața privată cotidiană, a diversității sociale, religioase, culturale etc.; înțelegerea lumii prezente prin raportare la lumea satului tradițional; cultul față de muncă; gândire reflexivă, flexibilă și prospectivă.

3.7. Sugestii metodologice

- metode de transmitere și însușire a cunoștințelor – de comunicare orală, scrisă, la nivelul limbajului intern, interpersonală;
- metode de explorare a realității – de explorare directă, indirectă;
- metode bazate pe acțiune practică – de acțiune reală, de acțiune simulată.

3.8. Modalități de evaluare a achizițiilor dobândite prin predarea opționalului

Metode tradiționale, bazate pe:

- probe orale – convorbiri, povestiri, repovestiri, discursuri argumentative;
- probe scrise;
- probe practice – șezători literare, confecționarea aței cu scăluș, a măștișorului, vopsirea ouălor în foi de ceapă roșie, împletirea „colacilor” din flori de sânziene, jocul de rol (mersul la colindat cu ața cu scăluș, umblatu’ cu Chiralesa, varianta școlară a *Strigatului peste sat*, *Ritualul turcii* etc.), pregătirea și realizarea Serbării de Crăciun, implicare în a aduce materiale ajutătoare la activități etc.;

Metode alternative bazate pe:

- observarea sistematică a activității și a comportamentului elevilor;
- investigație;
- portofoliu;
- proiect;
- autoevaluare.

4. Principii ale curriculum-ului bazat pe valorile identitare

4.1. Principii de maximă generalitate în construcțiile curriculare

- *Curriculum-ul bazat pe valorile identitare este gândit și elaborat în conformitate cu idealul educațional, care reprezintă finalitatea educațională cu grad maxim de generalitate.*

- *Curriculum-ul bazat pe valorile identitare este gândit și elaborat ținând cont de particularitățile de vârstă și psihoindividuale ale elevilor și propune să le stimuleze acestora creativitatea, imaginația, gândirea critică și divergentă, pentru a le ușura rezolvarea sarcinilor educaționale cu care vor veni în contact.*

- *Construcția curriculară își propune cercetarea și prospectarea ritmului dezvoltării și a schimbărilor de natură existențială (sociale, culturale), pentru a evita rămânerile în urmă față de acestea; își propune să asigure dobândirea de achiziții (cognitive, atitudinale și comportamentale) și operaționalizarea lor, în așa fel încât să țină pasul cu dinamica schimbărilor înregistrate la nivelul societății.*

4.2. Principii referitoare la activitatea de învățare

- *Exemplele de activități de învățare propuse de curriculum-ul bazat pe valorile identitare sunt centrate pe elev; elevii au stiluri de învățare diferite, precum și ritm de învățare diferit.*

- *Acțiunea de a învăța presupune implicare intelectuală, motrică, voință, afectivitate, autoorganizare și se încheie cu dobândire de cunoștințe, cu formare de priceperi, deprinderi, capacități, competențe, atitudini, conduite, achiziții ce pot fi acumulate prin activități individuale sau cooperative ale elevilor, asemenea celor întâlnite în viața satului tradițional.*

- *Se urmărește ca la baza învățării să stea interesele și nevoile educaționale ale elevilor, premise ale integrării lor optime în activitatea profesională de mai târziu, respectiv în viața socială.*

4.3. Principii referitoare la activitatea de predare

- Predarea facilitează atât informarea (achiziția de cunoștințe legate de valorile identitare) cât și formarea elevilor (modelarea de atitudini, comportamente, conduite etc. concordante cu cele întâlnite în viața satului).

- Predarea facilitează formarea de competențe transferabile, realizând coeziunea între activitatea instructiv-educativă și viața de zi cu zi.

- Prin predare pot fi descoperite și valorizate anumite aptitudini ale elevilor.

- Prin predare pot fi propuse situații de învățare variate, eficiente, care să nască experiențe de învățare pozitive.

- Predarea poate conștientiza la elevi importanța și necesitatea educației permanente, poate stimula și susține motivația elevilor pentru învățarea permanentă.

Concluzii

În prezentul didactic, cercetarea pedagogică își găsește noi domenii de interes, adăugând „noilor educații” noi dimensiuni. Stimulată și încurajată de pedagogia modernă, cerută de nevoia de a demonstra identitatea poporului român în era globalizării, cercetarea pedagogică românească își extinde aria de cuprindere tot mai mult, prin abordarea de teme circumscrise domeniului culturii tradiționale.

În demersul nostru de cercetare ne-am propus elaborarea unui curriculum bazat pe valorile identitare. Componentele pe care le-am avut în atenție, sunt:

- puncte de pornire, componentă ce cuprinde realitatea curriculară de pornire înspre realizarea curriculum-ului bazat pe valori identitare, numirea factorilor implicați în derularea curriculumului bazat pe valorile identitare (la pilonii triunghiului pedagogic -elev, profesor, cunoștințe- adăugând și persoane ale satului, păstrătoare de tradiție, devenite furnizoare de informații pentru elevi), sugerarea modalităților în care poate fi introdus curriculumul valorilor identitare în învățământ (crearea unei noi discipline –cursuri sistematice-, module pluridisciplinare, inserarea elementelor identitare în curriculumul existent, sisteme interdisciplinare periodice);

- finalități vizate (finalitatea educațională generală, finalități educaționale cu generalitate mai mică și finalități pentru fiecare lecție – obiective operaționale);

- activități de învățare corelate finalităților vizate;

- conținuturile învățării;

- ghid de evaluare;
- ghiduri, norme metodologice, materiale suport;
- experiențe de învățare ale elevilor.

Am avut preocuparea de a organiza situații de învățare ce permit elevilor modalități personalizate de interiorizare a informațiilor, concretizate în modificări pozitive ale structurilor cognitive, afective și psihomotorii ale acestora. În mod special, ne-am aplecat atenția asupra rolului pe care îl joacă emoția, rol situat dincolo de cogniție, creând un mediu de lucru plăcut și stimulat, privind, astfel, înspre o echilibrare a dimensiunilor procesului instructiv-educativ (informativă și formativă).

Procesul educațional este chemat să contribuie la promovarea valorilor identitare în rândul elevilor, începând cu cele mai mici categorii de vârstă. Înșine ne-am format deprinderea, ca dascăl, de a merge în sate, în muzee etnografice și etnologice ale zonei cercetate (Valea Mureșului Superior), în biblioteci, de a consulta bibliotecile păstrătorilor de arhivă publicistică și de a cerceta, împreună cu elevii, elemente de tradiție cu rol formativ asupra personalității acestora. Împărtășim câteva modalități prin care am realizat investigațiile: excursii de studii, cercetări-acțiune, concursuri naționale, serbări școlare, opționalul *Cultură și Civilizație Românească*, prezentat anterior.

Trăim un prezent socio-cultural și politic în care sintagme precum: valori populare, valori naționale, valori occidentale, patrimoniu cultural sunt tot mai des vehiculate și, atâta timp cât tradiția este încă o realitate vie și în măsura în care noi o percepem ca pe o realitate dinamică, credem că disciplinele care studiază cultura populară pot, au motive și e necesar să dăinuiască.

BIBLIOGRAPHY:

1. Bocoș, M., Jucan, D., (2008). *Fundamentele pedagogiei și Teoria și metodologia curriculumului. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor*. Pitești: Editura Paralela 45.
2. Bocoș, M., (2007). *Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană.
3. Crețu, C., (2000). *Teoria curriculumului și conținuturile educației*. Iași: Editura Universității „Al. Ioan Cuza”.

4. Cristea, S., (2005). *Teorii ale învățării. Modele de instruire*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
 5. Ghinoiu, I., (1998). *Vârstele timpului*. București: Editura Meridiane.
 6. Ionescu M., (2003). *Instrucție și educație. Paradigme, strategii, orientări, modele*. Cluj-Napoca: Garamond.
 7. Ionescu, M., (2003). *Învățarea bazată pe proiect*. București: Editura Humanitas Educațional.
 8. Negruțiu, S., (2008). *Cultură și Civilizație Românească. Curs optional pentru învățământul primar*. Tîrgu-Mureș: Editura Universității „Petru Maior”.
 9. Negruțiu, S., (2011). *Pași înspre un curriculum bazat pe tradiții. Posibilități, argumentare, proiectare*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană.
 10. Negruțiu, S., (2011). *Educația prin valorile arhetipale. O perspectivă realizabilă*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană.
 11. Niculescu, R. M., (2003). *Teoria și managementul curriculumului*. Brașov: Editura Universității „Transilvania”.
 12. Ștefan, M., (2006). *Lexicon pedagogic*. București: Editura Aramis.
 13. Țoca, I., (2004). *Sărbători religioase, datini și credințe populare. Interferențe spirituale, religioase și populare*. București: Editura Allfa.
- ***<http://basarab.nicolescu.perso.sfr.fr/ciret/ro/visionro.htm>
- ***Legea Educației Naționale, 2011.

SOCIAL MEDIA IN HEALTH CARE SETTINGS

Leon Laura Ioana

Assoc. Prof., PhD, "Gr. T. Popa" University of Medicine and Pharmacy, Iași

Abstract: Social media has become part of our everyday lives. People use social media for personal reasons, but also for their business practices. Social media has penetrated the health care system as well. Patients seek for medical information online, and doctors, in their turn, exchange medical information with their professional counterparts. The Internet is indeed a source of information for the patient and we may find a lot of benefits of using the Internet in the health care setting. Nonetheless, besides all these benefits, the use of social media should not become a target in itself in health care settings, but rather a tool that would help to improve doctor-patient communication. Thus, in order to improve the relationships with their patients, doctors have to use social media in a meaningful way. Otherwise, besides the obvious aim to educate the patient, social media and the use of the online technology by and large in health care setting may ultimately have a harmful effect on the doctor-patient relationship.

*Keywords:*online medium, social media, doctor-patient relationship, communication, information.

Many psychologists have the certain conviction that the use of social media has completely changed the way in which people interact today. This statement is not valid only for the virtual world, but for the whole way in which we interact with each other every day. Thus our relationships have come to be different in the sense that the same speed and lack of patience we are confronted with when we are in front of a screen may be now seen in the traditional way of understanding a relationship. Starting our paper from such a perspective may seem rather

skeptical, nonetheless, though society has changed and is continuously changing, we have to adapt ourselves to these changes without losing our sense of being human.

Nowadays everybody understands more or less the notion of social media. In simple terms, social media is the virtual space where people may communicate, share information and knowledge. Posts people share may have different formats, from written texts to audio posts and videos. The devices used to perform all these activities may also take different forms, from mobile phones (smart phones), laptops and computers to tablets. The only other thing you may need is the access to an Internet connection. Some examples of familiar social networks (media) that are used today are Facebook (that may be defined as a social network that allows its users to create a profile, connect with other users, post comments, share information and exchange messages), Twitter (an online social networking service that enables users to send and read short messages called “tweets”, if you are registered as a member), YouTube (a media sharing platform that allows users to view and share videos with a global audience), Wikipedia (a free online encyclopedia that anyone can edit – therefore, sometimes, it may contain misleading information; otherwise, it is considered a quite comprehensive source of information online), blogs (some sort of personal online pages – such as blogspot, tumblr, blogger etc. – where people can share their own texts or images, sharing them with anyone). One cannot say that any of these social networks is more popular than another, not even if we speak about different fields of activity. Any field of activity may nowadays make use of all these social networks, and get a benefit out of them. Undoubtedly, using social media in business nowadays has its risks, but professionals in the field are continuously trying to improve the system every day, and are trying to offer counseling on how to make the most of its use. People see how “friending” customers online will bring more benefits to business practice in general. People start to “like” pages, “share” information provided by specific companies and institutions. Thus today it has all come to building a sort of online relationship with your partner. The Internet is here and now, so one important requirement for this type of communication is to be real, authentic. Unlike the written form of communication (a magazine or a newspaper), social media implies from the very beginning the idea of communication understood as the active exchange of ideas between the sender and the receiver. They may exchange these messages in real time, therefore the sender of such messages online are required to be there, available online, ready to provide answers and feedback for their audience. We wouldn't be wrong in saying that the online presence requires

more involvement in your business activity because, if you are not there for your followers, they will lose interest and you will lose your “followers”. In his online article, Joe Andrews says that “the nature of social media requires business to engage with customers differently than you did in a broadcast-based marketplace, but if you can switch from selling to teaching, and embrace transparency, your brand will see huge benefits (<https://www.zuora.com/2014/05/29/three-ways-to-use-social-media-to-build-relationships-and-three-ways-to-ruin-them/>). Thus, definitely, social media requires you to be open to dialogue. People will need a feedback, an answer to their questions. Since we can no longer speak about the beginnings of social media in business activities, we can also say that people are really interested in quality in your online business. Quality (and not quantity) will make a business activity unique and special among others on the vast online territory. Speaking about how social media is changing brand / consumer relationships, Grant Cardone, an entrepreneur, sales coach, author and keynote speaker, says: “If a business is not taking advantage of social media and use it to directly engage with customers, and potential customers, they are missing an opportunity in a big way (<https://www.zuora.com/2014/05/29/three-ways-to-use-social-media-to-build-relationships-and-three-ways-to-ruin-them/>).

Nonetheless, the Internet is not a space free of rules and regulations. Specialists emphasize the fact that nowadays the aim is no longer to add traffic to your site. These days are gone. As we have already said, people no longer want to waste time on the Internet, and therefore they look for quality on the pages they are visiting: “People see thousands of ads everyday, and if they start to feel like your profile or feed is just another commercial, they will tune it out” (<https://www.zuora.com/2014/05/29/three-ways-to-use-social-media-to-build-relationships-and-three-ways-to-ruin-them/>). A business manager should try to find ways to build a solid relationship with his / her online partners. A first important step is to find the appropriate tools needed for the business practice. Stephanie Ciccareli, in the same online article, says that “the first thing any company needs to do when evaluating their time on social networks is to find the spots their customers are already gathering in. For us, we’ve identified Facebook, Twitter and LinkedIn to be the most utilized by our customers, with each social network presenting unique opportunities to communicate and build relationships (<https://www.zuora.com/2014/05/29/three-ways-to-use-social-media-to-build-relationships-and-three-ways-to-ruin-them/>).

Another problem that specialists have identified when using social media in your business practice, is not to be able to keep your voice: “ Social networks are busy places, and it’s easy to get caught in the trends. Make sure you are always going back to your brand’s vision, and values, and stick to your strategy (<https://www.zuora.com/2014/05/29/three-ways-to-use-social-media-to-build-relationships-and-three-ways-to-ruin-them/>). Coming back to an idea expressed earlier, we may say that the concern of businessmen shouldn’t be that of losing the track with technology (though we need to keep updated), but this should never overpass the content of your business ideas: “The goal of your social media strategy should not be to fit with popular marketing trends. The goal is to stand out, and the best way to stand out in your networks is honest, authentic relationships” (<https://www.zuora.com/2014/05/29/three-ways-to-use-social-media-to-build-relationships-and-three-ways-to-ruin-them/>). Quoting the Vice President of Digital Marketing for the Patron Spirits Company, Adrian Parker says: “It’s so easy to be biased by the tech trends and software solutions that distract you from the real focus: delighting customers. Social media has transformed the way in which we do business by focusing on consumer needs and empowering users. Many of us forget that the true head of social network is our customer, and they ultimately want to be in control. No one wants a relationship with a tech platform. The technology is the enabler and it’s best when it’s invisible” (<https://www.zuora.com/2014/05/29/three-ways-to-use-social-media-to-build-relationships-and-three-ways-to-ruin-them/>). We do understand the author’s perspective here, nonetheless there will always be voices to argue that on a webpage, the design, the writing and the technology all rate equally. We may find enough reasons to support this idea as well, but when we speak about fields of activities that have nothing to do with the idea of entertainment, maybe we can agree to the fact that the content of the webpage should be determinant.

Medicine is a field in which social media has come to be used. And we will not be surprised to see that social media is used according to the above mention principles that function in any business practice. The only difference is that the partner or the consumer will be now called the patient. Or sometimes the doctor’s fellow counterparts or other health care professionals. It’s no use in giving supplementary reasons for which social media’s presence in health care settings has found its use. Information travels fast online and that would be a reason enough to support the use of social media in medicine by and large. It is obvious that all these advantages come with their risk so some caution is required. One of the major advantages of

social media in health care settings is the possibility of sharing information in a very fast manner. Doctors and health care professionals may keep themselves informed and updated with the latest discoveries in the field. Patients, in their turn, may easily share knowledge and information with other patients suffering from the same diseases.. Likewise, doctors may keep in touch with their patients (sharing general public information useful for people). Sometimes, problems may be addressed individually, when a patient may seek for some specific advice: “health organizations utilize these tools and websites to share information with customers in a variety of way such as sharing information about flu shots and tips to avoid a cold. Sharing news regarding outbreak and healthcare facilities to provide accurate information to patients [...]. Other forms of sharing information through social media include: provide updates on new technology, introduce new doctors on a practice on social networks, answer questions on various topics, deliver generic pre- and –post operative care information, offer patients any updates that relate to the practice itself” (<http://elearning.scranton.edu/resource/business-leadership/top-5-ways-social-media-is-used-by-healthcare-professionals>). The doctor’s presence online will help patients get an immediate feedback by reading other patients’ rating of the doctor. Up to a certain extent all this exchange of information between patients may help the doctor improve his / her skills. Likewise doctors may keep informed on how their colleagues build their presence online. By comparing things, doctors may see what actually works in the practice and borrow anything that proves its efficiency in relation to the patient by and large.

Lately another good use of social media has proved to be effective has been the so-called online training practices of the medical personnel: “There has been an increase in the number of doctors and surgeons providing updates from the operating room. Through Twitter and other social media outlets, health care professionals have the ability to deliver up-to-date information during procedures, to fellow doctors, medical students or simply curious individuals. Some say that these updates are a distraction in the operating room, while others argue that it is an innovation and provides educational value that should be embraced (<http://elearning.scranton.edu/resource/business-leadership/top-5-ways-social-media-is-used-by-healthcare-professionals>). During time of crisis, the use of social media has found its effectiveness by providing both doctors and patients with the fastest news: “In time of crises, the use of social media has increased to provide minute by minute information to consumers. Through social media, hospitals and other organizations are able to deliver real-time updates on

hospital capacity, operation states and emergency room access”
(<http://elearning.scranton.edu/resource/business-leadership/top-5-ways-social-media-is-used-by-healthcare-professionals>).

Looking at the field of medicine from the perspective of a field that needs to adapt itself very quickly to the new requirements given by the society's needs, we also need to emphasize the patients' need to adapt themselves to the requirements of the new technology. It is now easier than ever for patients, especially those suffering from chronic diseases to make use of the facilities offered by social media. Keeping in touch with your doctor online may save a lot of time, money and energy. Such patients no longer need to visit the doctor regularly, moreover, we have it at hand nowadays even the possibility to fill in electronic prescriptions that may be sent directly to pharmacy hospitals or the chemist's shop. Indeed, doctors have started to be more approachable by being present online. Distant patients may use the same benefit of keeping in touch with their doctors if they have to discuss minor problems. Thus social media has facilitated extension of clinical care to distant patients as well: “telemedicine was there in the 1960s, but it was only recently that it has achieved rapid growth and has been considered safe (Currell 2000). By and large the most important thing about the patient's access to online resources is that they may be more easily educated in this respect (see, for instance, Hillview Surgery's Channel) (Enthouse Blog: <http://enthouse.blog.hu>). Or they may simply interact with physicians and ask questions, or talk to other patients to share knowledge (Hirsch 2001). From the perspective of healthcare profession, the online possibilities are numerous. Besides keeping in touch with the patient, offering them feedback and counseling specialists in the field may more easily find volunteers for clinical trials. In the future, healthcare professional societies may be replaced by online networks, reducing thus a lot of costs involved in such activities (traveling, accommodation etc.). In case of severe disease outbreaks, public health organizations have more easy access to keep the population informed and alerted.

Undoubtedly the health care system will take into consideration all the opportunities offered nowadays by social media. As long as the health care professionals do not forget that at the center of all these activities should be the patient's care and welfare, things are supposed to remain on a safe path. Specialists in the field are continuously working on finding some regulations for the use of social media in public health, hoping to prevent any flaws that

may penetrate the system. Thus there are some global updates available on the internet, that focus on how to best make use of social media in health care system. They speak about the importance to develop an active online presence, considering this thing almost compulsory in the new context. Once you are online, you need to develop a social media policy to protect against security, privacy and ethics breaches by employees. Social media should be used to enhance marketing, branding, recruitment, reputation, management, customer relation and customer service, but the most important idea is to educate yourself first on what is allowable under the laws of the country. The content of the social media should be accurate and kept up to date (http://assets1.csc.com/health_services/downloads/CSC_Should_Healthcare_Organizations_Use_Social_Media_A_Global_Update.pdf).

Definitely we cannot refer only to the benefits that come along with the use of social media in health care settings, as there are enough risks that should be taken into account. Internet interactions obviously lack nonverbal cues that are so important during a face-to-face medical encounter. The doctor is free to pick up so many cues as he / she is listening to the patient (discomfort, tendency to hide things). In absence of all these, communication may become misleading. Communication online has to be therefore very minutely treated and it should be restricted to some areas of medicine in which a patient's physical examination is not required. Social media should never replace a face-to-face encounter between the doctor and his / her patient. Another problem from the perspective of the doctor this time is how many hours he / she should be available online for the patient. If all this time spent on the Internet is devoted after office hours, we can soon realize the doctor will no longer have any personal time. Therefore spending too much time on these networks may lead to exhaustion, so some boundaries should necessarily be established.

Other risks may be given by the simple idea of "friending" your patient on a social network. Various vices argue that this is going to ruin the doctor-patient relationship (among them mention should be made of the emotional involvement) unless the doctor's page or profile is restricted only to professional things, that is without any personal reference (Bosslet 2001). In the same article it is mentioned the fact that in a sample that included medical students, resident physicians, and practicing physicians, the majority of respondents felt that it was equally

unethical to interact with patients using online social networks for either social or patient-care reasons.

When it comes to asking for medical advice, “the only legally sound approaches for physicians to respond to an electronic enquiry is with a standard response that in no way refers to the specific sender or the sender’s disclosed information which (1) informs the questioner that the physician does not answer such online questions, (2) supplies the questioner with the physician’s offline office information in case the questioner would like to make an appointment, and (3) provides contact information for the emergency services, and suggest the questioner contacts them if he or she cannot wait for an appointment during regular hours” (Terry 2010).

Another important risk is given by the easiness with which patients go online to look for medical advice. Unless it is a guided activity, this way of dealing with health issues is very dangerous. Doctors complain about this tendency of the patients lately, saying that in recent years this has affected the population’s way with dealing with health problems a lot. Another important aspect to be taken into account is that the younger generation seems to be favored in the online medium as for them it is much easier to access the online resources. Therefore the older generation may be in danger of being omitted from this kind of approach. So some attention should be paid either to instructing older patients how to use the Internet resources, but also to the way in which doctors deal with this category of people, being careful not to assume they know things that are highly debated on social networks.

In conclusion we may say that these are still some years when the use of social media in health care settings may be considered a controversial issue. This is mainly because there aren’t some fixed boundaries established when it comes to privacy, confidentiality, professionalism and ethics. Though in use for some time, we do believe that this is only the beginning of its use in the medical context, so we should expect a lot of improvement in the years to come.

BIBLIOGRAPHY:

1. Bosslet, G.T., A. M. Torke, S.E. Hichman, C.L. Terry, P.R. Heflt. **The doctor-patient relationship and online social networks: results of a national survey.** *J. Gen Intern. Med* 2001; 26: 11, 1168-1179.

2. Curre, R, Urquart C, Wainwright P, Lewis, R. **Telemedicine versus face to face patient care; effects on professional practice and health care outcomes.***Cockrane Database Syst. Rev.* 2000.
3. Hirsh, W.R., M. Helfand, J. Wallace, D. Kraemer, P. Patterson, S Shapiro, M. Gremlick. **Clinical outcomes resulting from telemedicine interventios: a systematic review.** *BMC Med Inform Decis Mak*, 2001, 1: 5.
4. Terry, N. P. **Physicians and patients who “friend” and “tweet”. Constructing a legal framework for social networking in a highly regulated domain.** *Indian Law Review*, 2010,43: 285-295.
5. <http://elearning.scranton.edu/resource/business-leadership/top-5-ways-social-media-is-used-by-healthcare-professionals>
6. <https://www.zuora.com/2014/05/29/three-ways-to-use-social-media-to-build-relationships-and-three-ways-to-ruin-them/>
7. <http://enthouse.blog.hu>
8. http://assets1.csc.com/health_services/downloads/CSC_Should_Healthcare_Organizations_Use_Social_Media_A_Global_Update.pdf

THE ROLE OF VIRTUES IN EDUCATION

Ioan Scheau

Assoc. Prof., PhD, "1 Decembrie 1918" University of Alba Iulia

Abstract. The present paper will analyze the matter of virtues in the Romanian Educational system, in the context of the present changes in the society. The paper is composed of two parts:

- *a theoretical one: that presents the role of virtue in education, the main traditional virtues, and the association of the virtues with certain fields of activity nowadays;*
- *a practical one: that presents the results of a research that took place in March-April 2016, and involved students from 1 Decembrie 1918 University of Alba Iulia and teachers from the pre university education, from Alba and Hunedoara counties. This research focused on the following aspects: the matter of virtues in education, their role in forming the pupils nowadays, as well as the defining virtues for teacher and for pupil.*

Keywords: ethics, virtues, education, deontology.

Lucrarea de față își propune să analizeze problema virtuților în cadrul sistemului românesc de învățământ, în contextul actualelor schimbări din societate. Lucrarea este alcătuită din două părți:

- o parte teoretică: ce prezintă rolul virtuții în educație, principalele virtuți tradiționale și legarea virtuților de anumite domenii de activitate în perioada actuală;
- o parte practică: ce prezintă rezultatele unei cercetări desfășurate în perioada martie – aprilie 2016 și la care au participat studenți ai Universității 1 Decembrie 1918 din Alba Iulia și cadre didactice din învățământul preuniversitar din județele Alba și Hunedoara. În cadrul acestei cercetări a fost urmărită problema virtuților în educație, rolul acestora în formarea elevilor la momentul actual, precum și virtuțile definitorii pentru profesor și elev.

1. Considerații teoretice:

Problema valorilor în educație trebuie legată implicit de teoria virtuților, aceasta fiind capacitatea individului de a face ceva, de preferat binele căci binele este valoarea etică fundamentală. Să ne aducem aminte faptul că, pentru Platon, în special, dar și pentru ceilalți gânditori greci, Virtutea este o știință căci, numai astfel, ea putea fi predată în cadrul școlii, rolul ei fiind acela de a produce Atenei cetățeni ideali, virtuoși prin respectarea a patru virtuți cardinale: înțelepciunea, curajul, cumpătarea și dreptatea. Creștinismul adaugă acestor virtuți cardinale, virtuțile teologice inspirate de Sfântul Apostol Pavel: credința, iubirea și mila, și concretizează tabloul celor șapte virtuți morale în paralel cu păcatul corespunzător, care este imoral. Standardizarea virtuților în Evul Mediu arată astfel:

"Virtutea	Păcatul	Înțelesul virtuții
Castitatea	Dorința trupească	Un comportament sexual adecvat cu starea fiecăruia, practicarea prieteniei romantice, abținerea.
Cumpătarea	Îmbuibarea, lăcomia	Practicarea auto-controlului, a moderării, judecarea corectă în paralel a nevoilor proprii față de nevoile celorlalți.
Caritatea	Avariția, egoismul	Generozitate, dăruire de sine, iubire.
Hărnicia	Lenea	Tăria, capacitatea de a nu abandona eforturile, paza împotriva lenei, păstrarea convingerilor proprii.
Răbdarea	Mânia	Temperarea pornirilor violente, auto-controlul, rezolvarea conflictelor cu răbdare și spirit pacifist.
Bunătatea	Invidia	Prietenie, compasiune, încredere fără prejudecăți, iubire dezinteresată.

Umiliința	Mândria	Comportament modest, respectuos, asumarea limitelor proprii." ¹
-----------	---------	--

Astăzi teoria virtuților presupune legarea acestora de diferite domenii de activitate, ducând la profesionalizarea oamenilor care își desfășoară activitatea într-un anumit domeniu. Exemple elocvente pot fi: dreptatea pentru un jurist, corectitudinea pentru un contabil, sănătatea pentru medic sau asistent medical, dezvoltarea personală pentru cadrele didactice, bunăstarea celor asistați pentru asistenții sociali sau autonomia persoanei pentru psiholog.² Aceasta nu înseamnă că celelalte virtuți nu contează, ci că o anumită virtute este primordială într-un anumit domeniu profesional în care orientează și dezvoltă comportamentul. De altfel, acest pas deschide calea abordării deontologiei profesionale.

2. Cercetare privind rolul virtuților în educație

Informații generale. Cercetarea de față s-a desfășurat în perioada martie - aprilie 2016, la nivelul cadrelor didactice din învățământul preuniversitar din județele Alba și Hunedoara, precum și în rândul studenților Universității 1 Decembrie 1918 Alba Iulia. La cercetare au participat un număr de 53 de cadre didactice, atât din mediul urban cât și din mediul rural, precum și 53 de studenți ai Universității 1 Decembrie 1918. Ca și metodă de cercetare a fost utilizată metoda chestionarului, acesta fiind aplicat persoanelor din grupul analizat.

Scopul, obiectivele și ipotezele cercetării. Scopul cercetării a fost analiza problemei valorilor în cadrul sistemului românesc de învățământ, în contextul actualelor schimbări din societate. Obiectivele cercetării sunt:

- să identifice rolul virtuților în cadrul sistemului de învățământ românesc, inclusiv în formarea morală a elevului,
- să identifice principalele valori, clasice și moderne, considerate importante în cadrul școlii,

¹ Pătroc, Dan *Etică și deontologie pedagogică* Blog personal, curs III, p. 7, consultat la <http://socioumane.ro/blog/danpatroc/files/2013/01/CURSUL-3.pdf> la data de 19.01.2016

² Pentru mai multe informații se poate consulta lucrarea Airaksinen, Timo *Professional Ethics* în *Encyclopedia of Applied Ethics*, vol. 3, Academic Press, 1998, pp. 671-682

- să coreleze analiza cantitativă și calitativă a datelor pentru a surprinde rolul virtuților în educație,
- să identifice virtuțile caracteristice ale profesorului și elevului anului 2016.

Pentru desfășurarea cercetării a fost formulată următoarea ipoteză: utilizarea virtuților, clasice și moderne, în cadrul activității didactice, duce la o educație socială de calitate, utilă integrării sociale a absolvenților.

Metodologia cercetării. În concordanță cu scopul și obiectivele cercetării a fost aleasă metoda de cercetare, chestionarul. Acesta a fost aplicat persoanelor din cadrul grupului țintă cu scopul identificării informațiilor necesare confirmării sau infirmării ipotezei propuse.

Interpretarea datelor. Chestionați în legătură cu necesitatea virtuților în formarea morală a elevilor, toți repondenții consideră utilă această abordare, atât în rândul profesorilor cât și în rândul elevilor. Având în vedere această unanimitate repondenții au fost puși în situația de a da exemple de virtuți pe care trebuie să le formăm elevilor, răspunsurile fiind foarte variate dar asemănătoare celor două categorii de repondenți. Răspunsurile primite sunt evidențiate în tabelul următor, în funcție de frecvența de apariție:

Profesori învățământ preuniversitar	Studenți
<ul style="list-style-type: none"> - hărnicie 56,60% - bunătate 49,05% - răbdare 49,05% - dreptate 11,32% - alte răspunsuri (sub 10%): empatie, toleranță, sinceritate, responsabilitate, spirit civic 	<ul style="list-style-type: none"> - bunătate 62,26% - răbdare 54,71% - hărnicie 28,30% - corectitudine 16,98% - cumpătate 11,32% - caritate 11,32% - sinceritate 11,32% - alte răspunsuri (sub 10%): moralitate, compasiune, generozitate, onestitate, responsabilitate

Se constată o similitudine a răspunsurilor, cu o mică inversare a hărniciei cu bunătatea, profesorii considerând hărnicia cea mai importantă virtute în timp ce elevii consideră bunătatea ca fiind virtutea principală ce trebuie formată în cadrul sistemului de învățământ.

Al doilea item al chestionarului a cerut repondenților să se raporteze la teoria virtuților în forma ei clasică ce cuprinde șapte virtuți fundamentale: castitatea, cumpătarea, caritatea, hărnicia, răbdarea, bunătatea și umilința; aceștia fiind puși în situația de a preciza cât de importante sunt aceste virtuți în formarea morală a elevului. În acest caz situația centralizatoare se prezintă astfel:

	Profesori învățământ preuniversitar	Studenți
Castitatea	138 (6)	131 (6)
cumpătarea	90 (4)	96 (4)
Caritatea	107 (5)	109 (5)
Hărnicia	64 (1)	74 (3)
Răbdarea	74 (3)	60 (1)
Bunătatea	66 (2)	66 (2)
Umlința	165 (7)	165 (7)

Similitudinile întâlnite la prima întrebare a chestionarului se constată și aici, profesorii și studenții având aproximativ aceleași opinii, cu inversarea valorilor de pe pozițiile unu și trei, hărnicia și răbdarea. Dacă profesorii consideră hărnicia ca fiind principala virtute ce trebuie formată elevilor, studenții consideră răbdarea ca fiind virtutea fundamentală. Se pare că poziția din care privesc lucrurile în sala de curs influențează abordarea virtuților: profesorii își doresc elevi mai harnici, mai muncitori, în timp ce studenții își doresc profesori mai răbdători.

Următorul item al chestionarului ridică problema virtuților moderne și cere repondenților să precizeze dacă acestea ar putea înlocui virtuțile clasice în formarea comportamentului moral – civic al elevilor. Contrar așteptărilor noastre, care am fi bănuț o dominație a răspunsurilor afirmative, situația ne identifică o răsturnare a acesteia în cazul studenților și o situație echilibrată în cazul profesorilor. Situația statistică arată astfel:

	Profesori învățământ preuniversitar	Studenti
Da	50,94%	35,84%
Nu	37,73%	62,26%
NR	11,33%	1,90%

Răspunsurile negative la această întrebare a chestionarului au fost justificate astfel: pentru ambele categorii de repondenți sunt suficiente virtuțile clasice, tradiționale în formarea elevilor, separat, pentru studenți prin faptul că virtuțile clasice nu se perimează iar pentru profesori prin faptul că virtuțile clasice sunt cele mai eficiente în formarea morală a elevilor.

Cei care au răspuns pozitiv au fost chestionați în legătură cu virtuțile moderne, fiind puși în situația de a preciza care sunt acestea. Profesorii consideră că în categoria virtuților moderne intră: toleranța, respectul, cumpătarea, demnitatea, empatia, hărnicia sau corectitudinea; în timp ce studenții consideră virtuți moderne: imaginația, creativitatea, sinceritatea, perseverența sau metacunoașterea.

Ultimii doi itemi ai chestionarului au cerut repondenților să identifice virtuțile caracteristice ale profesorului și elevului anului 2016. În primul caz, cel referitor la virtuțile caracteristice ale elevului român, situația centralizatoare se prezintă astfel:

Profesori învățământ preuniversitar	Studenti
- corectitudine 28,30%	- bunătate 33,96%
- bunătate 18,86%	- corectitudine 32,07%
- respect 16,98%	- dreptate 32,07%
- dreptate 9,43%	- răbdare 28,30%
- alte răspunsuri (sub 10%): toleranță, perseverență, libertate, responsabilitate, sinceritate, hărnicie, răbdare, moralitate	- respect 13,20%
	- hărnicie 13,20%
	- perseverență 11,32%
	- alte răspunsuri (sub 10%): responsabilitate, autonomie, creativitate sau dezvoltare personală

Constatăm o identificare a patru virtuți moderne importante ale elevului, atât din partea studenților cât și din partea cadrelor didactice, primii adăugând la acestea răbdarea. Corelând răspunsul de aici cu situația întâlnită la un item precedent, putem afirma că răbdarea devine un punct nevralgic în formarea elevilor, aceștia, înconjurați de prea multă tehnologie care le oferă oricând altceva, simțind lipsa răbdării ca un dezavantaj în formarea lor morală.

În a doua situație, cea referitoare la virtuțile profesorului, situația centralizatoare a evidențiat următoarele:

Profesori învățământ preuniversitar	Studenți
- răbdare 35,84%	- răbdare 47,16%
- corectitudine 32,07%	- corectitudine 37,73%
- dezvoltare personală 26,41%	- bunătate 35,84%
- bunătate 16,98%	- dreptate 26,41%
- rigurozitate (în pregătire) 16,98%	- dezvoltare personală 11,32%
- alte răspunsuri (sub 10%): empatie, cumpătate, cinste, hărnicie, respect, integritate, responsabilitate, creativitate, dreptate	- alte răspunsuri (sub 10%): obiectivitate, moralitate, caritate, egalitate, perseverență, creativitate, toleranță

Se constată două aspecte fundamentale: mai întâi, problema răbdării văzută drept principala virtute profesională a cadrului didactic, existând un deficit al acesteia și în rândul profesorilor așa cum există acest deficit și în cazul elevilor; apoi prezența dezvoltării personale ca virtute a profesorului modern, aceasta fiind identificată atât de profesori cât și de studenți.

Concluzii

În urma analizei datelor considerăm că ipoteza propusă a fost validată, utilizarea virtuților, clasice și moderne, în educație ducând la o educație socială de calitate, aceasta asigurând integrarea elevilor atât în societate cât și pe piața muncii. Ne bucură faptul că Ministerul Educației înțelege importanța educației sociale a elevilor, această disciplină fiind introdusă pentru studiu în noul plan cadru pentru gimnaziu aprobat în luna aprilie a acestui an, din păcate doar câte o oră pe săptămână pe parcursul întregului ciclu gimnazial.

BIBLIOGRAPHY:

1. Pătroc, Dan *Etică și deontologie pedagogică* Blog personal, curs III, consultat la <http://socioumane.ro/blog/danpatroc/files/2013/01/CURSUL-3.pdf> la data de 19.01.2016
2. Scheau, Ioan *Idealul moral, punct de plecare în concretizarea noului model educațional* în "Educația din perspective valorilor. Tom II Summa paedagogica" Editura Aeternitas, Alba Iulia 2010
3. Scheau, Ioan *Idealul educational iluminist la Rousseau si Kant* in V. Mândăcanu, I. Scheau, D. Opreș "Educația umanistă. Educația în perspectiva triadei Pedagogie – Filozofie - Teologie" Editura Pontos, Chișinău 2011
4. Scheau, Ioan *Problema valorilor in fundamentarea noului ideal educational* in D. Opreș, I. Scheau, V. Mandacanu *Educatia din perspectiva valorilor. Studii, analize, sinteze.* Editura Pontos, Chisinau 2012
5. Scheau, Ioan *Rolul valorilor în educație* în *Altarul Reîntregirii* nr. 1/2016

RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL INTELLIGENCE AND SPIRITUAL INTELLIGENCE

Florin Vancea

Assist. Prof., PhD, "Spiru Haret" University

Abstract: Over time there have been different theories on intelligence / intelligences. Recent studies and research, coming from different areas of science, such as neurology and transpersonal psychology, were integrated by Zohar Danah and Ian Marshall in a simple but complete system called "the three kinds of intelligence system". The two authors also introduced the term "spiritual intelligence" in 1997-2000. The system of the three intelligences include: cognitive intelligence, emotional intelligence and spiritual intelligence.

It became very obvious and known that emotional intelligence is responsible for the success and achievements on various levels of existence, in particular by increasing the quality of interpersonal relations.

Spiritual intelligence, as defined by these researchers, is closely linked to the fulfillment of a deep human need – to feel that everything has a purpose, a meaning. It is intelligence that makes us whole, which gives us our integrity. It is the intelligence of the soul, the deep intelligence of the self. It is intelligence that we ask fundamental, existential, questions with, as well as the one we can go beyond the limits of what we have been taught. Zohar and Marshall show that spiritual intelligence brings together and integrates the other two forms of intelligence.

The present paper wants to investigate and highlight the relationship between emotional intelligence and spiritual intelligence.

The research, a statistical one, had two objectives: 1 - to identify some instruments able to capture and measure the two types of intelligence and 2 – to determine the relationship between

the two forms of intelligence and the relationship between emotional intelligence and the dimensions of spiritual intelligence.

The study group consisted of 46 people from different backgrounds. The method of data collection was based on the use of two instruments: an emotional intelligence test, adapted by Mihaela Roco in accordance with Bar-On and D. Goleman and the SISRI-24 questionnaire (The Spiritual Intelligence Self-Report Inventory - King, 2008).

The results obtained after statistical processing present a highly significant correlation between emotional intelligence and spiritual intelligence. Of the four dimensions of spiritual intelligence, three correlates highly significantly with emotional intelligence: Critical Existential Thinking, Transcendental Awareness, Conscious State Expansion.

The study demonstrates this close relationship between the two forms of intelligence, backing Zohar and Marshall's theory of intelligences.

Keywords: emotional intelligence, spiritual intelligence.

1. INTRODUCERE

Conceptul de inteligență, natura inteligenței, funcția și modurile de manifestare ale comportamentului inteligent au determinat de-a lungul timpului și controverse aprinse între oamenii de diferite specializări și orientări. La modul general termenul de inteligență este cunoscut și adoptat din timpuri străvechi atât în limbajul natural dar și cel din literatura clasică sau științifică, el desemnând puterea și funcția minții de a stabili legături și a face legături între legături: este ceea ce sugerează inter-legere, reunind două sensuri, unul de a discrimina între și altul de a lega (a culege, a pune laolaltă). De-a lungul anilor au existat diferite teorii și modele de înțelegere a inteligenței, acestea atribuindu-se dimensiuni noi. Diferitele forme de inteligență au fost dezvoltate și reunite de Gardner în „teoria inteligențelor multiple”, fără să existe un anumit sens și o relație între acestea. Un mare pas înainte în studiul inteligențelor a fost făcut începând cu anii 1980 prin definirea și teoretizarea termenului de inteligență emoțională. Câțiva dintre promotorii acestui curent au fost: Wayne Leon Payne (1985), Mayer și Salovey (1990), Daniel Goleman, Reuven Bar-On, James Parker. Inteligența emoțională a căutat să rezolve și problema legată de eternul conflict dintre ceea ce o persoană simte și ceea ce gândește, dintre emoționalitate și cogniție, considerându-le complementare. Este ceea ce afirma în 1995 Daniel

Goleman: „Într-un fel, avem două creiere, două minți – și două feluri diferite de inteligență: cea rațională și cea emoțională. Felul cum reușim în viață este determinat de ambele – nu contează doar IQ-ul, ci și inteligența emoțională. Într-adevăr, intelectul nu poate funcționa la capacitatea maximă fără inteligența emoțională.” (D. Goleman, 2001, pag.46). Următorul pas important a fost realizat prin introducerea inteligenței spirituale. Termenul de "inteligență spirituală" a fost inventat de către Zohar Danah, fiind prezentat într-un volum al său din anul 1997. Termenul a fost dezvoltat de acest autor împreună cu psihiatrul și psihoterapeutul Ian Marshall în 2000, atunci când au publicat volumul *SQ: Spiritual intelligence, The Ultimate intelligence*. Ulterior și alți cercetători au abordat această tematică: Robert Emmons (2000), Tony Buzan (2001), Kathleen Noble (2000/2001), Frances Vaughan (2002), Cindy Wigglesworth (2004/2008), David B. King (2007). Apelând și la studiile din domeniul neurologiei, Zohar și Marshall au teoretizat un sistem al celor trei inteligențe: cognitivă, emoțională și spirituală.

Pe baza cercetării realizate, acest studiu demonstrează relația dintre inteligența emoțională și inteligența spirituală, susținând teoria lui Zohar și Marshall asupra inteligențelor.

2. FUNDAMENTAREA TEORETICĂ

2.1. Inteligența emoțională

Inteligența emoțională a fost descoperită la capătul unui lung șir de cercetări orientate spre descoperirea factorilor psihici ce pot determina o performanță mărită în diferite domenii ale vieții, constatându-se că inteligența rațională, logică nu poate explica singură această performanță. În urma acestor studii, multe dintre ele reproduse de Daniel Goleman, psiholog și ziarist, în volumul „EMOTIONAL INTELLIGENCE – Why it can matter than IQ” publicat în 1995, s-a concluzionat că adaptarea omului la mediul în care trăiește, măsurabilă prin performanțele obținute, se realizează atât prin elementele cognitive, cât și prin cele non-cognitive. Diferitele aspecte non-cognitive evidențiate de studiile respective au fost grupate de cercetători într-un concept ce s-a dorit a fi integrator, denumit „inteligență emoțională”.

În prezent există trei direcții principale de definire a conceptului de inteligență emoțională:

- Mayer și Salovey (1990-1993) arată că inteligența emoțională face posibilă perceperea corectă a propriilor emoții, exprimarea și reglarea lor, ca și cunoașterea și înțelegerea emoțiilor

celorlalți. Totodată ea reprezintă și o abilitate de a genera sentimente atunci când ele facilitează procesul gândirii. De asemenea, dezvoltarea emoțională și intelectuală a unei persoane, depinde în mare măsură de starea ei emoțională, mai precis de cunoașterea, înțelegerea și reglarea emoțiilor.

- Reuven Bar-On (1992) grupează componentele inteligenței emoționale după comportamentele observabile care se pot regla în procesul educațional: *aspectul intrapersonal* (conștientizarea propriilor emoții, optimism – asertivitate, respect -considerație pentru propria persoană, autorealizare, independență), *aspectul interpersonal* (empatie, relații interpersonale, responsabilitate socială), *adaptabilitate* (rezolvarea problemelor, testarea realității, flexibilitate), *controlul stresului* (toleranța la stres, controlul impulsurilor), *dispoziție generală* (fericire, optimism).
- Daniel Goleman(1995) identifică la nivelul inteligenței emoționale o serie de constructe care o compun și care ar putea fi denumite și ca trăsături de caracter ale ființei umane: *conștiința de sine* (incredere în sine), *auto-controlul* (dorința de adevăr, conștiinciozitate, adaptabilitate, inovare), *motivația* (dorința de a cuceri, dăruirea, inițiativa, optimismul), *empatia* (a-i înțelege pe ceilalți, diversitatea, capacitatea politică), *aptitudinile sociale* (influența, comunicarea, managementul conflictului, conducerea, stabilirea de relații, colaborarea, cooperarea, capacitatea de lucru în echipă).

Cercetătorii din domeniul inteligenței emoționale au aratat ca aceasta are în foarte mare parte un caracter dobândit iar educarea ei este relativ ușoară. Studiile care au urmărit nivelul de dezvoltare al inteligenței emoționale de-a lungul anilor, au evidențiat că oamenii evoluează pe măsură ce își stăpânesc mai bine emoțiile și impulsurile, se motivează mai ușor și își cultivă empatia și flexibilitatea socială. Prin urmare, au mai multe șanse să se înțeleagă pe ei și pe ceilalți, să fie mai mulțumiți în viață și eficienți, buni coechipieri, eficienți în orice domeniu al vieții, fie că este vorba despre relațiile sentimentale și intime, fie că este vorba despre respectarea regulilor nescrise care guvernează reușita într-un domeniu de activitate.

Pentru Goleman aspectul dobândit al inteligenței emoționale are o legătură foarte mare cu primii ani de viață, cu inteligența emoțională a părinților, cu tiparele lor emoționale și modul în care aceștia răspund nevoilor emoționale ale copiilor. El arată că „impactul părinților asupra pregătirii emoționale apare încă din leagăn” (Goleman, 2001, pag.235).

2.2. *Inteligența spirituală*

Inteligența spirituală, așa cum o definesc acești cercetători, este strâns legată de împlinirea unei nevoi profunde a ființei umane – aceea de a simți că totul are un rost, un sens. Este inteligența care ne face întregi, care ne dă integritatea noastră. Este inteligența sufletului, inteligența de sine profundă. Este inteligența cu care ne punem întrebări fundamentale, existențiale, precum și cu care putem să trecem peste limitele cu care am fost învățați. Dezvoltarea ei este însăși garanția sănătății psihice, spun psihologii care au descoperit-o. Aceștia arată că inteligența spirituală nu are legătură cu fenomenul religios. Ea reprezintă însă, doar o modalitate de a reuni într-un cadru științific concepte pe care filosofii asiatice și nu doar ele le cunosc și le dezvoltă de milenii.

În opinia autorilor Zohar și Marshall *inteligența spirituală*, SQ, este „...acea inteligență care ne ajută să abordăm și să rezolvăm problemele legate de semnificație și valori, aceea inteligență care ne permite să ne plasăm acțiunile și viețile într-un context mai larg, mai bogat, dătător de sensuri, aceea inteligență care ne permite să evaluăm de ce o cale de urmat în viață este mai semnificativă decât o alta.” (Zohar, Marshall, 2009, pag.16)

Autorii arată că cele două inteligențe cunoscute până acum IQ și EQ, nici separat și nici împreună nu reușesc să explice în totalitate complexitatea inteligenței umane extrem de bogată, în special în plan imaginativ. Ambele forme de inteligență IQ și EQ au o funcție adaptativă, acționând în interiorul unor granițe și jucând un „joc finit”. SQ are însă o funcție transformativă, ea permite oamenilor să fie creativi, să schimbe regulile și să modifice situațiile. Acționând asupra limitelor, granițelor, SQ permite schimbarea situației făcându-i pe oameni să participe la un „joc infinit”.

De asemenea, Zohar și Marshall arată că SQ reunește și integrează celelalte două forme de inteligență, susținându-și această afirmație cu prezentarea mai multor cercetări, multe din ele din zona neuro-biologiei. Concluzia lor este că SQ operează din centrul creierului, din zona funcțiilor cerebrale integratoare. SQ este legată de această funcție transcendentă ce îi permite omului să devină un întreg și să aiba un centru. Procesul terțiar reprezentat de SQ unifică,

integrează și are capacitatea de a transforma materialele aduse de procesul primar și de cel secundar, reprezentate de IQ și EQ. SQ facilitează dialogul dintre rațiune și emoție, dintre minte și trup. Este aspectul care oferă omului o bază de creștere și dezvoltare, îi conferă sinelui un centru activ, unificator, dătător de sens.

În consens cu Zohar și Marshall, Stephen Covey susține că inteligența spirituală este aspectul central al tuturor celorlalte forme de inteligență deoarece constituie sursa de ghidare a lor. (Covey, Stephen, 2004, pag. 53)

Zohar și Marshall au introdus și 12 calități ale SQ. Acestea provin din principalele calități care definesc sistemele complex adaptive. În biologie, sistemele complex adaptive sunt sistemele vii care creează ordine din haos, sfidând legile entropiei. Aceste principii sunt:

1. Conștientizarea de sine: capacitatea de a știi care îmi sunt credințele și valorile supreme și ceea ce mă motivează profund;
2. Spontaneitatea: capacitatea de fi receptiv față de fiecare moment, de a fi flexibil și adaptabil;
3. Trăirea vieții în funcție de principiile și valorile profunde;
4. Holism: capacitatea de a vedea ansamblul, relațiile și conexiunile mai largi și sentimentul de a aparține unui întreg mai mare;
5. Compasiunea: capacitatea de a fi sensibili la ceilalți și de a avea o empatie profundă;
6. Celebrarea diversității: valorizarea diferențelor dintre oameni;
7. Spirit independent: a putea sta împotriva părerilor celorlalți și a avea convingeri proprii;
8. Umilința: a avea sentimentul de a fi un mic jucător într-o dramă mai mare, universală;
9. Tendința de a pune mereu întrebarea "De ce?": Nevoia de a înțelege adâncimea lucrurilor și de a căuta răspunsurile fundamentale;
10. Abilitatea de a resemnifica situațiile, evenimentele, emoțiile, de a crea situații noi;
11. Atitudine pozitivă în fața adversităților: capacitatea de a învăța și a crește pe baza greșelilor, eșecurilor, suferințelor;
12. A avea sentimentul unei meniri în viață, un sens al slujirii umanității.

Un alt mare autor interesat de problema inteligenței spirituale este Frances Vaughan(2003), doctor în psihologie, psihoterapeut. În lucrările sale, afirma că SQ merge dincolo de dezvoltarea psihică convențională. În plus față de conștiința de sine, aceasta implică conștientizarea relației noastre la transcendent, la fiecare altă ființă în parte, la întregul pământ. Ea și-a format

convingerea că SQ deschide inima, lumineaza mintea și inspiră sufletul, conectând psihicul uman individual la însuși substratul de baza al ființei. SQ poate fi dezvoltată prin practică și poate ajuta o persoană să distingă realitatea de iluzie. Ea se exprimă în orice cultură ca iubire, înțelepciune și a fi în slujba celorlalți.

Frances Vaughan nu a dat o definiție a conceptului de inteligență spirituală, însă a prezentat câteva aspecte de care ar trebui să se țină seama într-un demers de definire a SQ. Acestea sunt: Intuiție; Deschidere către cunoașterea contemplativă; Capacitatea de a privi lucrurile din mai multe perspective, rafinarea percepțiilor; Libertate în gândire, reexaminarea credințelor și concepțiilor privind realitatea; Cautare și practică spirituală; Discernământ; Viziune holistică; Respect pentru toate ființele, acceptarea diferentelor; Capacitatea de a iubi – a primi și a darui iubire; A te pune dezinteresat în slujba celorlalți, bunătate, generozitate; Compasiune; Putere de a ierta; Sensibilitate estetică și aprecierea frumuseții; Umilință; Integritate, a-ti conduce viata dupa valori spirituale si a fi consecvent in respectarea lor, Înțelepciune; Cultivarea autenticității și a conștiinței de sine; Curaj; Pace interioară; Stăpânire de sine.

2.3.Sistemul celor trei inteligențe

Studiul autorilor Zohar și Marshall arată că se poate vorbi de trei inteligențe și de trei tipuri de gândire: inteligența cognitivă corespunzătoare gândirii în serie, inteligența emoțională corespunzătoare gândirii asociative și paralele și, în fine, inteligența spirituală corespunzătoare gândirii unitive (unificatoare, integrative).

Inteligența cognitivă (IQ) este un tip de gândire în serie. Este o gândire liniară și logică. Creierul este capabil de o astfel de gândire datorită rețelelor nervoase numite și tracturi neurale care funcționează în serie. Este o gândire orientată către scop. Ea permite planificarea și organizarea activităților. Dispune de o mare acuratețe fiind sigură și precisă. Nu tolerează nuanțele și ambiguitățile.

Inteligența emoțională (EQ) este un tip de gândire în paralel și asociativă. Asocierile permit legături strânse între o emoție și alta, între emoții și senzațiile corporale, între emoții și stimulii din mediu. Creierul este capabil de acest gen de gândire datorită numeroaselor rețele neuronale asociative, aflate în toate zonele lui. Spre deosebire de tracturile neuronale în serie care sunt incapabile de învățare datorită condiționării lor în reguli și programe, rețelele neuronale

asociative au o capacitate foarte mare de învățare prin experiență. În schimb, acuratețea acestei gândiri este mai slabă.

Inteligența spirituală (SQ) este tipul de gândire integratoare, unificatoare, denumită de Zohar și Marshall *gândire unitivă*. Inteligența spirituală este transformativă, acea inteligență dătătoare de semnificații și creatoare de contexte. Are un puternic caracter creativ, previzionar și intuitiv. Cu ajutorul acestei inteligențe omul percepe orice obiect sau situație într-un mod unitar și holistic. Este o abilitate de a prinde contextul general care leagă între ele părțile componente. Este trăsătura esențială a conștiinței.

Creierul este format din mai multe „sisteme specializate” independente care procesează fiecare în parte un anumit tip de percepție și experiență. Conștiința însă înțelege totul ca pe un întreg, ea dispune de un câmp perceptiv unificat. Problema ce vizează capacitatea creierului de a unifica experiențele perceptive disparate, este cunoscută în neurologie, psihologie și filosofie sub denumirea de „chestiunea integralității”.

Cercetările conduse de neurologul Rodolfo Llinas cu ajutorul magnetoencefalografiei au arătat că baza neurologică a acestei gândiri integratoare o reprezintă oscilațiile neuronale de 40 Hz prezente pe tot cuprinsul creierului. Aceste oscilații acoperă întreg cortexul, deplasându-se sub formă de unde, dinspre partea anterioară spre cea posterioară. Prezența acestor oscilații în toate zonele creierului îi conferă acestuia capacitatea integratoare și transcendentă. Aceste oscilații de 40 Hz demonstrează prezența conștiinței în creier și faptul că ea este o stare intrinsecă a creierului, mai degrabă decât un simplu efect secundar al experiențelor senzoriale.

Plecând de la toate aceste considerente evidențiate de Zohar și Marshall, am reprezentat sistemul celor trei inteligențe sub forma aratăată în figura 1 de mai jos.

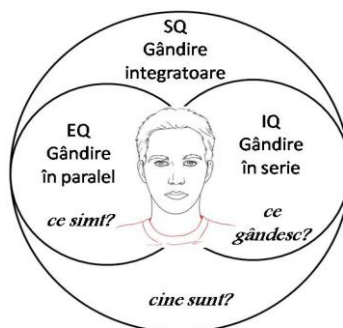


Fig. 1. Sistemul celor trei inteligențe

3. METODOLOGIA CERCETĂRII

3.1. Scopul, obiectivele și ipotezele cercetării

Prezenta cercetare este statistică, cantitativă și descriptivă iar scopul ei este acela de a studia relația dintre inteligența emoțională și inteligența spirituală.

Obiectivele cercetării sunt următoarele:

1. Determinarea instrumentelor cu care pot fi măsurate cele două forme de inteligență.
2. Evidențierea relației dintre inteligența emoțională și inteligența spirituală pe de o parte și a relației dintre inteligența emoțională și dimensiunile inteligenței spirituale, pe de altă parte.

Ipoteza de lucru: Unui nivel ridicat al inteligenței emoționale îi corespunde un nivel ridicat al inteligenței spirituale.

3.2. Lotul de studiu

Cercetarea s-a realizat cu ajutorul unui lot experimental compus din 46 de persoane cu vârste între 23 și 50 ani, 18 persoane fiind de gen masculin și 28 de gen feminin.

3.3. Instrumente de lucru

- a. Pentru măsurarea nivelului inteligenței emoționale s-a utilizat testul de inteligență emoțională adaptat de Mihaela Roco după Bar-On și D. Goleman. Testul are 10 întrebări și constă în prezentarea unor situații (scenarii) cu care se poate întâlni o persoană. Pentru completarea testului i se cere subiectului să se transpună în fiecare din situațiile

respective și să aleagă o variantă de răspuns care i se potrivește cel mai bine, din patru posibile, care prezintă unele modalități concrete de a reacționa în acele situații de viață.

- b. Pentru măsurarea nivelului inteligenței spirituale am utilizat Chestinarul SISRI-24 (*The Spiritual Intelligence Self-Report Inventory* – King, 2008), tradus și adaptat în limba română. Autorul instrumentului definește inteligența spirituală ca fiind un set de capacități care contribuie la conștiința totală, integrarea și aplicarea adaptativă a aspectelor nonmateriale și transcendente ale propriei existențe, ducând la rezultate precum: reflecția existențială profundă, dezvoltarea sensului vieții, recunoașterea transcendenței sinelui, controlul stărilor spirituale (King, 2008; King & DeCicco, 2009). Inventarul propune o structură cu patru dimensiuni ale inteligenței spirituale: gândire critică existențială (GCE), producerea de sens personal (PSP), conștiință transcendentală (CT) și expansiunea stării de conștiință (ESC).

Gândirea critică existențială presupune capacitatea de a contempla critic sensul și semnificația vieții și alte aspecte existențiale metafizice (de exemplu, realitatea, universul, spațiul, timpul, moartea), fiind similară cu definiția lui Gardner pentru inteligența spirituală.

Producerea de sens personal se referă la capacitatea de a construi sensul personal și scopul în toate experiențele fizice și mentale. La fel ca și gândirea critică existențială, sensul personal este frecvent descris ca o componentă a spiritualității.

Conștiința transcendentală presupune capacitatea de a percepe dimensiunile transcendente ale sinelui sau exterioare sinelui: ale altora, ale lumii fizice (de exemplu, nonmaterialismul, interconectarea) în timpul stării normale de veghe. Conștiința transcendentală este o componentă cheie a inteligenței spirituale, definită ca abilitatea de a simți o dimensiune spirituală a vieții, sens al realității difuz și general, situat dincolo de cunoașterea senzorială obișnuită James (King & DeCicco, 2009).

Expansiunea stării de conștiință este capacitatea de a intra în stări extinse ale conștiinței (de exemplu, conștiința pură, conștiința cosmică, unitatea) atunci când se dorește. Din punctul de vedere psihologic, distincția între conștientizare transcendentală și expansiunea stării de conștiință este bine susținută. În timp ce conștientizarea transcendentală are loc în timpul stării de veghe, expansiunea stării de conștiință

presupune capacitatea de a transcende starea de veghe și de a intra în stări profund spirituale. Meditația și relaxarea sunt tehnici care facilitează accesul la aceste stări de conștiință

Scorurile celor patru subscale se însumează, obținându-se un scor global, ca indicator al inteligenței spirituale. Pentru fiecare scală, scorurile ridicate reprezintă niveluri ridicate ale inteligenței spirituale. Cercetările realizate cu forma originală a instrumentului raportează calități psihometrice foarte bune, cu coeficienți alfa Cronbach între 0,80 și 0,90 (King & DeCiocco, 2009).

Într-un alt studiu (Vancea, 2014) în care s-a utilizat varianta tradusă și adaptată în limba română s-a evidențiat o foarte bună consistență internă a itemilor pe un lot de studiu de 200 persoane aparținând țării noastre. *Coeficientul Alfa Cronbach* obținut pentru scala totală a fost de 0.92. În același timp corelațiile obținute între subscale, pe de o parte, și între subscale și scala totală, pe de altă parte, sunt de valori foarte ridicate indicând corelații pozitive semnificative. Pentru determinarea consistenței externe s-a recurs la o analiză de corelații între scala totală și subscalele chestionarului, pe de o parte, și două variabile pe de altă parte, care reprezintă principalele dimensiuni constitutive ale scalei (sensul vieții și transcendență). Rezultatele obținute prin aceste analize corelaționale au fost:

- corelație pozitivă și înalt semnificativă între variabilele referitoare la sensul vieții: „producerea de sens personal” (măsurată cu chestionarul SISRI-24) corelează cu:
 - „prezența sensului” (măsurată cu Meaning in Life Questionnaire): $r = 0,548(p < 0,01)$.
 - “căutarea sensului” (măsurată cu Meaning in Life Questionnaire): $r = 0,220(p < 0,05)$.
 - “viața orientată spre sens” (măsurată cu Meaning in Life Questionnaire): $r = 0,522(p < 0,01)$.
- corelație pozitivă și înalt semnificativă între variabilele referitoare la transcendență: „conștiința transcendențială” (măsurată cu chestionarul SISRI-24) corelează cu:
 - „conectare interioară” (măsurată cu chestionarul STS-24): $r = 0,599 (p < 0,01)$.

- „compasiune umană” (măsurată cu chestionarul STS-24): $r = 0,616$ ($p < 0,01$).
- „conectarea cu natura” (măsurată cu chestionarul STS-24): $r = 0,430$ ($p < 0,01$).
- „transcendență” (măsurată cu chestionarul STS-24): $r = 0,618$ ($p < 0,01$).

4. REZULTATE OBȚINUTE

Analiza statistică realizată cu SPSS a surprins următoarele corelații ale inteligenței emoționale cu inteligența spirituală și dimensiunile ei, prezentate în tabelul de mai jos.

Variabile/ corelații	Inteligența spirituală	Gândire critică existențială	Producere de sens personal	Conștiința transcendentală	Expansiunea stării de conștiință
Inteligența emoțională	,494**	,528**	,179	,513**	,451**

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

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

Din tabel se remarcă faptul că inteligența emoțională corelează înalt semnificativ cu inteligența spirituală și cu trei din cele patru dimensiuni ale acesteia:

- Inteligența emoțională este într-o relație puternică cu inteligența spirituală;
- Inteligența emoțională este într-o relație puternică cu gândirea critică existențială;
- Inteligența emoțională este într-o relație puternică cu conștiința transcendentală;
- Inteligența emoțională este într-o relație puternică cu expansiunea stării de conștiință;
- Inteligența emoțională nu este într-o relație cu producerea de sens personal.

Rezultatele obținute vin să susțină teoria celor trei inteligențe a lui Zohar și Marshall și anume faptul că inteligența spirituală este în strânsă relație cu cea emoțională, pe care o integrează.

În același timp observăm că inteligența emoțională este implicată în gândirea critică existențială. Capacitatea de a contempla critic sensul și semnificația vieții, precum și alte aspecte existențiale metafizice are o puternică componentă emoțională. Același lucru îl putem spune și pentru alte două dimensiuni ale inteligenței spirituale. Componenta emoțională o regăsim în capacitatea de a percepe dimensiunile transcendente ale sinelui sau exterioare sinelui: ale altora, ale lumii fizice, dar și în capacitatea de a intra în stări extinse ale conștiinței (de exemplu, conștiința pură, conștiința cosmică, unitatea) atunci când se dorește.

Singura dimensiune care nu corelează cu inteligența emoțională este „producerea de sens personal”. Capacitatea de a construi sensul personal și scopul în toate experiențele fizice și mentale nu pare a fi strâns legată de componenta emoțională. Putem presupune ca această capacitate se bazează pe o componentă cognitivă și recurge la o gândire logică și lineară. Așa precum am văzut în subcapitolul 2.3. această gândire lineară și logică este orientată spre scop. Este exact ce se cere prin această dimensiune spirituală, de a construi un sens și un scop în viață.

5. CONCLUZII

Prezenta lucrare demonstrează pe baza unei cercetări de tip cantitativ că, cele două forme de inteligență: cea emoțională și cea spirituală, sunt interconectate și se influențează reciproc, ele făcând parte din sistemul celor trei inteligențe descris de Zohar și Marshall. Un nivel ridicat al inteligenței emoționale corespunde unui nivel ridicat al inteligenței spirituale. Inteligența emoțională este implicată în trei dintre cele patru dimensiuni ale inteligenței spirituale: gândirea critică existențială, conștiința transcendentă și expansiunea stării de conștiință. A patra dimensiune, producerea de sens personal, nu este într-o relație strânsă cu inteligența emoțională. În acest caz, capacitatea de a construi un sens al vieții, ca o mișcare orientă către scop, presupunem că este potențată de inteligența cognitivă, ca gândire serială, lineară, orientată către un scop. Concluziile cercetării vin să confirme teoria celor trei inteligențe a lui Zohar și Marshall, precum că inteligența spirituală integrează celelalte două forme de inteligență: emoțională și cognitivă.

BIBLIOGRAPHY;

1. Bar-On, Reaven & Parker, James, D.A., (2011) „*Manual de inteligență emoțională*”, Ed. Curtea Veche, București.

2. Covey, Stephen, (2004), *The 8th Habit: From Effectiveness to Greatness*, (Simon and Schuster).
3. Gardner, H. E. (1993), *Multiple Intelligences: The Theory in practice*, New York: Basic Books.
4. Goleman, D. (2001), *Inteligența emoțională*, Ed. Curtea Veche, București.
5. King, D. B. (2008). *Rethinking claims of spiritual intelligence: A definition, model, & measure*. Unpublished master's thesis, Trent University, Peterborough, Ontario, Canada.
6. King, D. B., & DeCicco, T. (2009). A Viable Model and Self-Report Measure of Spiritual Intelligence. *International Journal of Transpersonal Studies*, 28, 68-85.
7. Roco, M. (2004), *Creativitate și inteligență emoțională*, Ed. Polirom, Iași.
8. Vancea, F. (2014), *Spiritual intelligence – description, measurement, correlational analysis*, in *Journal of Experiential Psychotherapy* Vol.17, no.1(65) 2014, pag. 37-44.
9. Vancea, F. (2016), “*CĂLĂTORIA EROULUI. O viziune psihologică privind maturizarea, evoluția umană și dezvoltarea personală*”, Editura SPER, București.
10. Vaughan, F. *What is Spiritual Intelligence?*, *Journal of Humanistic Psychology*, Vol 42, No.2. Spring 2002, 16-33, 2003 Sage Publications, <http://francesvaughan.com/files/Spiritualintell.pdf>.
11. Zohar, D., Marshall, I. (2009), *Spiritual Intelligence*, Editura Vellant, București.
12. Zohar, D., & Marshall, I. (2000). *SQ- spiritual intelligence, the ultimate intelligence*. USA, New York, NY: Bloom Burg.

CHEATING IN SCHOOL – A CONSEQUENCE OF MALFUNCTION OF MORAL EMOTIONS IN A DECONSTRUCTED SOCIAL ENVIRONMENTS

Claudia Marian

Assist. Prof., PhD, Technical University of Cluj-Napoca – Baia Mare Northern University Center

Abstract: Cheating at exam / works acquired epidemic proportions: more than half of middle school students say they have copied at least once, 75% of high school students do the same, and certainly the weight and variety of ways shared by the students are not diminished compared to other age groups. Scientific analysis of cheating often limited to statistics on the incidence of the phenomenon, to identify the causes among group phenomena like competitiveness, fear for failure, for punishment, need of success, etc, at preventive / punitive / educational to reduce the phenomenon. The premise of the study is to present the mediator role played by moral emotions - shame and guilt - in generating of dysfunctional behavior and propose a coherent chain of malfunctions in social and subordinate emotional mechanisms, based on which are possible directions of reparatory measures.

Keywords: cheating behavior, moral emotion, shame, culpability

Perspective generale asupra conceptului. Comportamentul de copiat la examene în școală aparține unei categorii mai largi de comportamente indezirabile, reunite sub termenul mai general al comportamentelor dioneste. Numitorul comun al acestora este violarea regulilor, explicite sau implicite, după care o structură socială se guvernează. În context educațional, în învățământul liceal sau universitar, acolo unde frecvența acestui comportament este mare, copiatul la examene este considerat a fi un comportament dionest grav. Alte încălcări ale normelor, mai puțin grave decât copiatul la examene, etichetate mai degrabă ca trișat sunt considerate:

- schimbarea răspunsurilor la un test autocorectat.
- a copia de la alții/colegi tema sau rezultatele
- a colabora la o lucrare care a fost declarata ca fiind realizata singuri
- a-l anunța pe un coleg ce s-a intamplat la examenul de dinainte
- a copia de la altul în timpul examenului
- a permite altcuiva să copieze a
- a afla ce s-a dat la examenul de la alte grupe
- a copia o informtie dintr-o sursă fără a cita corect aceea sursa
- a obtine informația de pe internet fără a o cita, etc.

In acelasi registru, similar ca și gravitate, se regăesc comportamentele de plagiat și de furt al proprietății intelectuale, care spre deosebire de copiatul la examen implică o publicitate media și sunt public știgmatizate și dezaprobat social în orice societate bine structurată.

Studiile asupra copiatului în școli urmează câteva direcții generale:

a.o identificarea frecvenței pe care fenomenul o are în viața școlară/ universitară și surprinderea unei dinamici a acestei frecvențe. Simțul comun susține o creștere în proporții de masă, cu valențe epidemice a fenomenului. Unele studii arată că există o dinamică crescătoare în ultimii ani, alte studii arată că această pondere nu s-a modificat din anii 60. Un răspuns clar e dificil de dat. Câteva obstacole sunt în acest sens: lipsa unei unități în ceea ce privește definirea și conceptualizarea copiatului, neomogenitate grupurilor de referință: rezultatele pe loturi diferite indică o variabilitate a fenomenului între 9% și 95% cu o medie de 70,4%. Incidența copiatului depinde de perioada de timp în care copiatul a fost monitorizat, de mărimea lotului, de metodele de obținere a datelor folosite. Studiile indică faptul că ultimii 30 de ani creșterea incidenței nu e foarte mare, dar au crescut semnificativ formele severe de copiat (copiat la examene) și varietatea formelor de copiat (Dehr, 2003). Frecvența copiatului este influențat și de specializarea de studiu, studenții specializărilor economice, par a fi mult mai predispuși spre alte comportamente în comparație cu studenții specializărilor umaniste, medicină, drept, etc. (Klein &co, 2006)

b. stabilire a cauzalității fenomenului și a factorilor interni sau externi care-l precipită. In categoria factorilor interni, ce țin de individ sunt numite o serie de trăsături de personalitate stabile dar și factori individuali ce sunt fluctuanți. Trăsăturile de personalitate stabile ar putea fi: scorurile scăzute la performanța școlară, scorurile scăzute la hărnicie, predispoziția spre

comportamentul de amânare, nivel crescut al anxietății, cei care au un locus of control extern, nivel scăzut al maturității și raționalizării auto-eficiența scăzută și slaba încredere în forțele proprii, un stil impulsiv de luare a deciziilor, un caracter aventuros, cote ridicate la căutarea de senzații, cei care au o puternică presiune spre obținerea de succese și care au un puternic sentiment de identificare cu școala și cu achiziții crescute pentru învățare, cei care utilizează strategii de autohandicapare, un nivel mai scăzut de disciplină și care depun un effort mai scăzut pentru pregătirea examenelor trișează mai mult decât ceilalți. Nivelul de moralitate scăzut corelează pozitiv cu copiatul.

Factori individuali protectivi sunt considerați a fi: un nivel de onestitate crescut, un nivel ridicat de eroism au puternice sentimente de vinovăție și nu gasesc justificari pentru comportamentul neonest. La nivelul factorilor individuali fluctuanți sunt amintite atitudinile pe care persoanele le dezvoltă în baza experiențelor avute (Andreman &co, 1998), relativizarea normelor și pornind de la acestea emoțiile morale activate

Studii interesante sunt legate de influențele variabilelor demografice – vârstă, gen. Comportamentul de copiat e mai frecvent în liceu decât în gimnaziu, pentru că în liceu educația e mai orientată spre performanță și abilități decât în gimnaziu (Andreman&co 2004). Din această perspectivă mizele mai mari din universitate ar precipita sporit copiatul pe acest segment de vârstă. Cele două genuri răspund diferit la introducerea pedepselor, femeile răspund cu o diminuare semnificativă a comportamentului în fața pedepselor. Comportamentul e diferit si in functie de topica examenului, femeile copiază mai mult la matematică în schimb baietii la subiecte de limba. Baietii copiaza mai frecvent pentru că pentru ei studiul nu este un scop în sine, ei sunt mai orientați spre rezultat în timp ce femeile sunt mai orientate spre învățare

Fatorii ce țin de context: Prezența celorlalti și solicitarea de a fi onest modifică propensiunea către trișat - are de-a face cu teoria prezentării de sine – conform căreia oamenii le pasă de impresia pe care o fac în jurul lor. Solicitarea pentru loialitate va diminua copiatul pentru a face o bună impresie. Bazându-se pe teoria învățării sociale, în care imitația este o formă de asimilare a comportamenului adoptarea comportamentului celuiilalt care copiază va fi un process automatic. Decizia de a copia este condiționată de prezența celorlalte persoane. Elevii declară ca au o predispozitie mai scăzută de trisa în medii unde există o atmosferă comunitară structurată și unde există politici explicite antitrișat. Cunoașterea consecințelor este protectivă

deasemenea. Pentru aceasta se recomandă formularea unor politici explicite privitoare la onestitatea academic (Blachino &co 2011).

c. strategiilor de control și de diminuare a comportamentelor indezirabile din universitate. Studentii simt o presiune din ce în ce mai mare pentru obținerea unor note ridicate și mulți par a vedea copiatul ca o strategie legitimă de a obține notele cerute; există puternice corelații între copiat și comportamentul neetic la locul de muncă (Hogan, . Responsabil pentru această situație sunt mai puțin probabil factorii situaționali cât mai ales atitudinile față de lipsa de onestitate. Există o predispoziție a celor care copiază la școală pentru a se angaja într-un comportament lipsit de onestitate la locul de muncă. Pedepsele și măsurile necesare vizează cel mai adesea anularea factorilor care declanșează sau accentuează copiatul

Emoțiile morale. Supraviețuirea umană, mai mult decât a celorlalte specii, este în mare parte condiționată de existența celuilalt (Bushman& Baumeister, 2011) și implicit de respectarea normelor după care societatea se ghidează. Transgresarea regulilor sau anticiparea transgresării lor activează mecanisme psihologice reparatorii sau compensatorii care-l avertizează asupra pericolului excluderii sale (Huebner, Dwyer, Hauser, 2009) și-l ajută să depășească situația creată cu daune minime. Instrumentele psihologice ale adaptării sunt în linii mari cele emoționale și raționale

Emoțiile morale, prin excelență, realizează conjuncția între standardele morale ale individului și societății, judecățile morale pe care acesta le face, și în continuarea lor, asigură forța motivațională de a evita răul și a face binele prin transpunerea deciziilor în comportamente adecvate (Cohen, Wolf, Panter, Insko, 2011). Ele nu sunt simple emoții reactive, precum bucuria, tristețea, ci pentru a-și realiza funcția trebuie să includă o elaborată și profundă componentă cognitivă, o *reflectare asupra propriului sine* și o *evaluare a lui*, prin prisma standardelor morale proprii. Din această cauză, emoțiile morale sunt incluse în categoria așa numitelor emoții ale conștiinței de sine, care ”îl constâng”, din interior să facă lucruri care sunt acceptate social și să le evite pe acelea care ar conduce la dezaprobarea lui (Leary, 2004). Emoțiile morale se activează doar atunci când oamenii devin conștienți că au încălcat anumite reprezentări reale sau ideale despre sine...

În mod clasic se vorbește de patru tipuri de emoții ale conștiinței de sine: rușinea, culpabilitatea (vina), împovărarea/jena (embarrassment) și mândria, al căror rol fundamental este acela de a-i oferi un feedback interior în legătură cu scopurile propuse puse în relație cu

violarea unor standarde existente; în felul acesta emoțiile conștiinței de sine îl ajută pe individ să-și recunoască și îndrepte propriile erori și încălcări ale regulilor sociale (Beer, Keltner, 2004); de exemplu, chiar dacă nu întotdeauna emoțiile ne împiedică să comitem acte condamnabile moral, sentimentele de rușine și vinovație ne obligă să reducem lungimea actelor negative. Pe de altă parte, exteriorizarea emoțiilor ce țin de conștiința de sine oferă semnale valoroase mediului social, prin care se pot autoregla reacțiile celor din jur, exprimarea regretului de exemplu, diminuează reacția de furie a interlocutorului și pedeapsa pe care acesta e pregătit s-o administreze, oferind un plus de autoreglare în interațiunile sociale.

Profund implicate în gestionarea comportamentelor etice sunt considerate a fi sentimentele de rușine și culpabilitate/vină. Ele sunt clasificate ca fiind principalele emoții negative ale conștiinței de sine, dar cărora simțul comun le atribuie valențe pozitive prin raportare la comportamentele neetice, și asta pentru că se consideră că sunt în măsură să blocheze o desfășurare a unor comportamente, să evite perpetuarea lor sau că ele pot acționa ca o cenzură, cu rol preventiv .

În ciuda aparențelor cele două nu sunt identice chiar dacă apar adeseori împreună și au același punct de pornire – comportamente de încălcare a unor norme sociale și ambele implică o imensă critică a sinelui ca urmare a unui eșec (Gausel, 2004). Nota diferențiatoare vine tocmai de aici – critica aceasta se referă la un comportament pe care-l evaluează și-l judecă cu măsuri diferite: ne putem limita strict la critica comportamentului impropriu și ne judecăm în raport cu acesta, sau pornim de la comportamentul impropriu și ne judecăm global (ceea ce pare din start o eroare logică de suprageneralizare!). Tiparele de judecată sunt influențate de tiparele culturale (Haidt, 2003)

Ambele demersuri presupun parcurgerea, cognitivă, a doi pași, dintre care primul este comun: - ”am făcut un lucru rău”. Al doilea pas, cel al concluziei trase, e diferit. El poate fi: ”deci ce am făcut e rău” sau ”ceea ce înseamnă că sunt o persoană rea”. Sentimentele induse sunt diferite. În primul caz vorbim despre vinovație, în cel de-al doilea despre rușine. Această diferență postulează ca principală distincție faptul că sentimentul de rușine e indicatorul unei evaluări negative a întregului sine, în timp ce vinovația se limitează la caracteristica negativă a unui comportament singular.

Rușinea, care afectează nucleul personalității va determina o intensă durere emoțională, sentimentul de a fi mic, fără valoare, neputincios și expus în timp ce durerea generată de

vinovăție va fi mai scăzută pentru că nu e afectată identitatea subiectului (obiectul condamnării nu e întregul sine ci doar un comportament) și se limitează la tensiune, remușcări, regrete (Tangney, Stuewing, Mashek, 2007).

În cazul rușinii, sinele în întregime este afectat și devine incapabil de gestionarea sentimentelor cu care se auto-copleșește. Intreaga experiență este una infantilizantă. Vinovăția în schimb pare un sentiment matur generat de un sine capabil să-și gestioneze eșecul. Pentru rușine deci sinele este paralizat iar "celălalt" e acuzator, pentru vinovăție sinele este responsabil și matur, iar "celălalt" este rănitul. Sinele, infantilizat, confruntat cu emoționalitate negativă (ostilitate, furie) direcționată spre sine și cu perspectiva acuzatoare a celorlalți va prefera strategiile defensive evitative – negare, reprimare, evitare. Sinele matur al celui vinovat își permite utilizarea tacticilor confruntative – cerere de scuze, confesarea, adoptarea unor comportamente reparatorii (Tangney și colab, 2011). Prin aceste abordări diferite ale situațiilor disconfortante, experiența vinovăției pare a fi structurantă pentru sine și dezvoltarea lui, în timp ce experiența rușinii dezorganizează personalitatea și nucleul său.

Persoana complexită de rușine e preocupată de reacțiile și evaluările venite din partea celorlalți, în timp ce vinovatul e preocupat de efectul pe care-l are eroarea sa asupra altora. Vorbim despre o preocupare egocentrică a rușinatului și una orientată spre celălalt a celui vinovat. În acord cu aceste constatări, rușinea ar fi indusă de un tipar al stilului atribuțional al persoanei: unul intern, stabil, necontrolabil în cazul celui care are predispoziție pentru activarea sentimentului de rușine, în contrast cu atribuirile interne, instabile și controlabile pe care persoana predispusă spre culpabilitate o are (Tracy, Robin, 2007).

Propensiunea de a activa rușinea este corelată cu anumite probleme psihologice de tipul stresului posttraumatic, tulburărilor obsesiv compulsive, anxietății, depresiei, și tendințelor de externalizare a furiei, blamului, ostilității în acte de agresivitate (Stuewing et co, 2010), dar nici vinovăția nu este total absolvită de această suspiciune.

Apoi raportându-ne strict la rolul pro-social, cele două emoții - vina și rușinea - nu sunt etic și moral echivalente – vinovăția pare a fi mai protectivă și mai adaptativă decât rușinea; ea, vinovăția, stimulează motivații și comportamente mai adaptative, predispune spre creștere stării empatice, propune abordări constructive în fața sentimentelor de furie, e corelată cu mai puțină simptomatologie psihologică și nu predispune spre comportamente de risc și antisociale. Toate

aceste virtuții sunt anulate în cazul sentimentelor de rușine, de unde și caracterul său mai puțin etic.

Includerea subiectului într-un context în care și ceilalți membrii ai grupului propriu au fost părtași și complici/co-actanți la transgresarea regulilor modifică amplitudinea și turnura vinovăției și rușinii suportată de către fiecare individ în parte. Astfel, rezultatele experimentale arată că activarea sentimentului de culpă al unui individ în această conjunctură, va determina reacții personale de modificare a propriului comportament și a sinelui propriu, în timp ce activarea rușinii va predispune spre orientarea împotriva grupului propriu sau spre schimbarea comportamentului și motivațiilor acestuia. Vina colectivă e însoțită de atitudini de susținere a comportamentelor pro-reparatorii (scuze colective, recompense și compensații), motivată mai mult de dorința de îmbunătățire a propriei reputații și de aceea nu e însoțită în general și de acțiuni reparatorii propriu zise. Doar rușinea colectivă anticipează și acțiunile comportamentale de compensare a daunelor produse (Allpress și colab, 2010).

Obiectivele studiului prezent sunt o analizare a comportamentului de copiat la examene prin prisma raportării la grila de valori și atitudini pe care aceștia o au și prin apelarea la mecanismele protective ale emoțiilor morale ce s-ar putea activa. Acestea vor fi corelate cu analiza incidenței copiatului și cu măsurile reparatorii și compensatorii necesare a fi activate.

Lotul de studiu este alcătuit din 116 studenți, de la diferite specialități, din cei trei ani ai ciclului de licență. Instrumentele folosite au constat dintr-un set de scale Likert cu 5 trepte care solicitau o evaluare a comportamentului de copiere din perspectiva gravității comportamentului, a intensității sentimentelor de rușine și vinovățiile pe care le activează și care ar trebui să fie activate la transgresarea normelor legate de onestitate în comportamentul universitar și de măsurile de prevenire și reglatorii care se impun. Suplimentar studenților li s-a cerut să aprecieze incidența fenomenului de copiat. În evaluare, nu s-a făcut o referire la comportamentele proprii ci li s-a cerut să evalueze fenomenul ca atare, cu detașarea neimplicării.

Rezultatele obținute sunt următoarele: atitudinile etice ale studenților față de copiat se manifestă în aprecierea gravității /a măsurii în care regulile au fost încălcate și în intensitatea sentimentelor morale (rușinea și culpabilitatea) pe care le activează sau ar trebui să le activeze. E cunoscut faptul că atitudinile și percepțiile legate de aceste comportamente sunt printre principalii factori care influențează apariția lor.

	Gravitatea fenomenului	Rusinea pe care ar trebui să o genereze	Ruşinea resimţită	Vinovăţia pe care ar trebui să o genereze	Vinovăţia resimţită
media	4,12	4,55	2,29	4,31	2,45

La o primă analiză a datelor se observă că percepţia pe care studenţii o au este aceea a unui fenomen cu grad ridicat de gravitate (media de 4,12 din 5) care ar trebui să activeze sentimente de ruşine şi vinovăţie ridicate. Cotele mari indicate de aceste valori sunt proiecţii ale gravităţii percepute (medii de 4,55 şi 4,31); ele indică de asemenea faptul că în conştiinţa lor încălcarea regulii nu se reduce un simplu comportament (cotele ridicate ale vinovăţiei) ci reflectă calităţile întregii personalităţi (cotele crescute ale sentimentului de ruşine), între cele două valori existând diferenţe semnificative statistic ($p=0,000$).

Semnificative sunt şi diferenţele între emoţiile morale care ar trebui să se activeze, conform gravităţii percepute (atât ca şi funcţionare la nivel comportamental cât şi a întregii personalităţi) şi cele care se activează concret ($p=0,000$ pentru ambele emoţii). Mediile înregistrate la intensitatea resimţită de încălcarea regulii e mult sub nivelul exercitării unui rol protectiv de către aceste emoţii, valorile atât pentru vinovăţie cât şi pentru ruşinea resimţită sunt de 2,29 respectiv 2,45, ceea ce e o trecere din registrul cotelor superioare în registrul cotelor medii spre scăzute. Aceste diferenţe ar putea fi interpretate ca mecanisme de protecţie activate pentru păstrarea imaginii de sine sau ca şi aplatizări emoţionale, erodări funcţionale date de frecvenţa ridicată a comportamentelor de copiat (medie de 61,8% din studenţi recurg la acest comportament, în aprecierea studenţilor din lot). Ca şi orice comportament care are frecvenţă ridicată percepţia gravităţii sale se relativizează.

O transformare interesantă în acest sens e înregistrată şi la schimbarea ponderilor la cotele celor două emoţii resimţite concret: apare un avans semnificativ statistic ($p=0,000$) dobândit de sentimentul de vinovăţie faţă de cel de ruşine activată ceea ce înseamnă că, copiatul, care ar trebui să fie perceput ca o eroare a funcţionării întregii personalităţi pentru a avea valenţe protective, e perceput mai degrabă ca şi o eroare localizată la nivel strict comportamental.

Sciziunea între valorile la evaluările despre "ce ar trebui" și "ce se întâmplă concret" sugerează o posibilă cauzalitate, aceea că emoțiile morale nu își mai îndeplinesc rolul etic protectiv pentru comportamentele indezirabile.

Valorile înregistrate la măsurarea acestor valori sunt ușor sensibile la experiența dată de anii de studii; ceea ce se modifică ca și percepție este cea asupra frecvenței comportamentului, a gravității actului și asupra sentimentului de vină justificate. Modificările nu sunt foarte mari (ANOVA indică un $p=0,000$ pentru perceperea incidenței, $p=0,040$ pentru gravitatea faptului și $p=0,031$ pentru vinovăția care ar trebui să fi justificat să apară) dar sunt în sensul diminuării valorilor lor, odată cu apropierea de finalul studiilor este percepută o scădere a incidenței, o scădere a gravității, dar și o diminuare a sentimentului de vinovăție care corespunde etic acestei gravități. În logica aplatizării emoționale, cele trei valori ar putea fi legate între ele. Celelalte valori nu sunt sensibile la factorul experiență.

În general, studiile de specialitate accentuează rolul protective al existenței unor reguli explicite pentru reducerea comportamentelor de neonestitate din universitate. În cazul prezent, nevoia unor reguli explicite este resimțită cu o valoare medie de 4,31, aproape de cotele maxime (5 pe scala Likert propusă) ale unei nevoi imperios resimțită) Necesitatea ei, suportă o modificare semnificativă odată cu experiența ($F=6,557.P=0,002$)

Consecințele comportamentelor dioneste ar putea și ele constitui factori semnificativi de influențate a incidenței lor. Alternativele reparatorii propuse pentru un comportament de copiere au fost: excluderea de la examen, excluderea din universitate, penalierea cu 1, 2, 3,4, 5 puncte și repetarea examenului, studenților cerându-li-se să aleagă acele consecințe care ar fi potrivite. Întrebare în care de fapt e transparentă perceperea atitudinii asupra delictului, Frecvența cea mai mare o au măsurile moderate ca intensitate: excluderea de la examen și repetarea lui (un total de 85,4% dintre subiecți propunându-le pe acestea): penalitatea notei este propusă de 12,1% iar penalitatea lor este în medie de 2 puncte. Soluțiile radical, de excludere din universitate este considerată corectă de foarte puțini studenți.

Concluzii Datele prezentate, departe de a epuiza discuțiile privitoare la factorii determinanți ai comportamentelor de copiere, și la rolul jucat de emoțiile morale în ecuația determinativă a acestui comportament neonest, poate să sugereze faptul că stabilirea unui sistem de valori clar, cu o evidențiere a măsurii lucrurilor, poate să influențeze prin mijlocirea vinovăției și rușinii, diminuarea comportamentelor grave. La fel, disfuncționalități ale acestor

emoții, ca și un mediu social în care pârghiile de control extern sunt laxe, neformulate explicit nu sunt în măsură să controleze buna desfășurare și ierarhizare a priorităților formative.

BIBLIOGRAPHY:

1. Allpress J., Barlow, F., Brown, R., Louis, W., "Atoning for colonial injustice: group-based shame and guilt motivate support for reparation", *International Journal of Conflict and Violence*, 4 (1) 2010, pp.75-88
2. Anderman, Eric M., Griesinger, T., Westerfield G., "Motivation and Cheating During Early Adolescence" *Journal of Educational Psychology*, 1998, Vol. 90, No. 1, 84-93
3. Anderman, Eric M., Midgley C., "Changes in self-reported academic cheating across the transition from middle school to high school" *Contemporary Educational Psychology* 29 (2004) 499–517
4. Baumeister, R., Bushman, B., "Social psychology and human nature", Wadsworth, Cengage Learning, Canada, Nelson Education, Ltd, 2011,
5. Beer, J., Keltner, D., "What is unique about self-conscious emotions?", *Psychologica Inquiry* 15(2), 2004, pp.126-129
6. Błachnio, A., Weremko, M., "Academic Cheating is Contagious: the Influence of the Presence of Others on Honesty. a Study Report", *International Journal of Applied Psychology*. 2011; 1(1): 14-19
7. Cohen T., Wolf, S., Panter A., Insko, C., "Introducing the GASP scale: a new measure of guilt and shame proneness", *Journal of Personality and Social Psychology*, vol 100, (5), 2011 pp. 947-966
8. Dehn R., "Is Technology Contributing to Academic Dishonesty?"- *Perspective on Physician Assistant Education* Volume 14, Number 3. 2003
9. Gausel, N., "Facing in-group immorality: differentiating expressed shame from expressed shame", *Review of European Studies*, 4 (4), 2012
10. Haidt, J., "Moral emotions" in R.J. Davidson, K.R. Scherer, H. Goldsmith – "Handbook of affective sciences", Oxford University Press, 2003, pp. 852-870
11. Hogan, P., "Academic Dishonesty: A Study of CIS Student Cheating Behavior" *Journal of Information Systems Education* Volume 11(3-4)

12. Huebner, B., Dwyer, S., Hauser, M., "The role of emotion in moral psychology", Trends in Cognitive Sciences, Jan (13) (1), 2009 pp.1-6
13. Klein Helen A., Levenburg Nancy M., McKendall M., "Cheating William Mothersell During the College Years: How do Business School Students Compare?" Journal of Business Ethics (2007) 72:197–206 Springer 2006
14. Leary, M., "Digging deeper: the fundamental nature of "self-Conscious emotions", Psychologica Inquiry 15(2), 2004 pp.129-131
15. Stuewing, J., Tangney, J.P., Heigel, C., Harty, L., "Shaming, blaming, maiming: functional links among the moral emotions, externalization of blame and aggression", Journal of Research on Personality, 44(1) 2010 pp. 91-102
16. Tangney, J.P., Stuewing, J., Mashek, D., "Moral emotions and moral behaviors", Annual Review of Psychology, 58, 2007 pp. 354-372
17. Tangney, J.P., Stuewing, J., Mashek, D., Hastings, M., 2011, „Assessing jail inmates` proneness to shame and guilt: feeling bad about the behavior or the self", Crime and Justice Behavior, 38(7)
18. Tracy, J., Robin, R., 2007, "The self conscious emotions: theory and research", in Tracy, J., Robin, R., Tangney, J., Guilford Press

THE EXPERIENTIAL APPROACH OF THE PSYCHOLOGICAL TRAUMA THROUGH “FILIA ALCHIMIC DANCE” PROGRAM

Florin Vancea

Assist. Prof., PhD, “Spiru Haret” University

Abstract: There are currently different types of approach to emotional trauma. Many approaches lack the holistic and integrative perspective. Such a perspective therapeutically addresses both to mind and body, but not separately; it makes it in an integrated way. At the same time this approach is focused on totally closing the gestalt of that traumatic experience.

Characteristic of traumatic events is that those experiences are not fully completed, the gestalt is not performed and the release does not appear in order to move on to something new. Thus some blocked energies remain in the human being’s shadow, some completely un-lived emotions, some interrupted, blocked and unexpressed movements and actions and therefore they are misunderstood. A part of the human being is locked, incarcerated in that period of time.

In order to complete the experience by living it all the way, the total abandonment of the subject is required even if this involves dramatic or extreme events. And this abandonment is facilitated by an enhanced state of consciousness. This very special state of consciousness fully overcomes the ego’s resistance to the healing process.

This paper proposes an innovative psychotherapeutic method of approaching trauma, especially those deeply repressed, through a holistic and integrative perspective. This method is “Filia Alchemy Dance”, a comprehensive program of personal development designed and developed in Brasov since 2006. The method is a combination of methods and techniques that integrates the Gestalt therapy, psycho-corporal therapies, music, dance and movement therapies (classic ,

biodanza, 5 rhythms, dynamic meditations, etc.) and working with an enhanced state of consciousness.

The qualitative research conducted during the ten years of the program used some participants' reports on which some case studies were conducted. For this paper I chose three case studies.

The results obtained during the ten-year program demonstrates the effectiveness of this unique, revolutionary method.

Keywords: psychological trauma, psycho-corporal therapy, dance and movement, enhanced states of consciousness.

INTRODUCERE

Psihotraumatologia și psihoterapia traumei este un domeniu relativ nou, important și de mare actualitate. Riedesser și Fischer consideră că psihotraumatologia, ca cercetare și tratare a leziunilor sufletești, are un scop terapeutic asemănător cu chirurgia traumatologică. Există diferite abordări, mai facile sau mai complexe, cu efecte mai mici sau mai mari. O direcție mai puțin abordată este aceea de tip corporal și integrativ, care pleacă de la o viziune holistă asupra omului văzut într-o unitate minte-corp-spirit. Într-o astfel de perspectivă este abordată terapeutic atât mintea cât și corpul, dar nu separat ci integrativ. În același timp acest gen de abordare este focalizată pe închiderea totală a gestaltului acelei experiențe traumatizante.

O perspectivă și mai rară este combinarea abordării psihocorporale cu trăirea stărilor de conștiință amplificată. Această abordare complexă poate fi întâlnită mai mult sau mai puțin în următoarele metode: Respirație holotropică, Respirație Pneuma, Terapie cu LSD, Actinguri somato-reichiene etc.

FUNDAMENTAREA TEORETICĂ

Trauma psihică

G. Fisher și P. Riedesser definesc trauma psihică ca fiind o experiență vitală de discrepanță între factorii situaționali amenințatori și capacitățile individuale de stăpânire, care este însoțită de sentimente de neajutorare și abandonare lipsită de apărare și care duce astfel la o zdruncinare de durată a înțelegerii de sine și de lume.

Consecința în plan psihic a evenimentului și situației traumatizante este rana psihică. Aceasta este o rană produsă în interiorul sistemului de personalitate, de la cele mai superficiale niveluri, la cele mai profunde. Rana traumatică reprezintă o rupere și deci o pierdere a integrității personalității. Această rupere a personalității presupune o împărțire a psihicului în două părți principale care vor evolua diferit începând cu momentul traumei.

Rana traumatică se manifestă prin afectarea următoarelor niveluri ale psihicului:

- Nivelul de funcționare (pe plan fizic, psihic, social, social și spiritual)
- Viața afectivă
- Imaginea de sine
- Viziunea asupra viitorului
- Sentimentul de împlinire

În urma unei parcurgerii unui eveniment traumatizant, datorită instinctului de conservare și adaptare, persoana caută să își mențină un anumit echilibru, să ajungă din nou la o stare de bine, de sănătate. Adaptarea presupune răspunsuri active ale psihicului, mai mult sau mai puțin complexe sau eficiente, în funcție de dispozițiile personale de tip fiziologic, psihologic, social, spiritual.

În acest sens putem discerne între răspunsuri de tip „coping” sau de tip „mecanisme de apărare ale eului” (mecanisme defensive). Principalele mecanisme defensive sunt: evitarea, reprimarea, negarea și disocierea. Ele funcționează adaptativ pe termen scurt și poate mediu. Astfel, nivelul de funcționare al persoanei pare a fi neafectat, ceea ce îi dă persoanei sentimentul că situația a fost depășită, rezolvată. În plan profund rămân afectate capacitățile afective, imaginea de sine, perspectiva viitorului și sentimentele de împlinire.

În această lucrare ne referim la această ultimă situație, în care persoana simte că ceva nu merge foarte bine în viața ei, fără să facă conexiunea cauzală cu un anumit eveniment trăit.

Trauma și corpul

Implicarea corpului în fața unei situații traumatizante și utilizarea lui în tratamentul traumei a fost mai puțin explorată în literatura de specialitate. Sistemele psihoterapeutice de tip corporal vorbesc despre separarea eului (a minții) de corp. O consecință a acestui fenomen este și noțiunea de „traumă psihică”. Babette Rothschild arată că „Trauma reprezintă o experiență psihofizică chiar dacă evenimentul traumatic nu cauzează nici o vătămare corporală directă. Faptul că evenimentele traumatice produc consecințe negative atât asupra corpului, cât și asupra

minții constituie o concluzie bine documentată și acceptată în comunitatea psihiatrică...” (Rothschild, 2013, p. 25-26).

Conform acestei autoare în tratamentul traumei este esențial să se acorde atenție atât minții, cât și corpului; una nu poate exista fără alta. Utilizarea corpului în tratamentul traumei ia în considerare memoria somatică care se bazează pe rețeaua de comunicare a sistemului nervos al corpului. În corp se regăsește amintirea evenimentului traumatic. Datorită acestei memorii evenimentele traumatice pot fi reactualizate implicit prin intermediul posturii corporale sau mișcării.

În viziunea autoarei amintite mai sus „Unul dintre obiectivele psihoterapiei traumei este să ajute aceste persoane să își înțeleagă senzațiile corporale. Ei trebuie în primul rând să le simtă și să le identifice la nivel corporal. Apoi trebuie să utilizeze limbajul pentru a le numi și descrie, povestind ce semnificație au senzațiile pentru ei în viața actuală. (Rothschild, 2013, p. 81).

Psihoterapia corporală asociată cu trăirea stărilor de conștiință amplificată

Cea ce este caracteristic evenimentelor traumatizante este faptul că experiențele respective nu sunt încheiate în totalitate, nu se realizează gestaltul și nu apare eliberarea pentru a trece la ceva nou. Astfel rămân în umbra ființei energii blocate, emoții netrăite complet, mișcării și acțiuni întrerupte, blocate și neexprimate și prin urmare neînțeleșuri. O parte din ființa umană rămâne fixată, încarcerată în acel moment.

Unele abordări psihoterapeutice și regresii emoționale reușesc să se apropie sau să atingă o experiență nefinalizată declansând anumite abreații și catarzis. Ceea ce nu reușesc ele, de multe ori, este să ajute persoana să-și ducă experiența cu adevărat până la capăt. Din acest motiv persoana se va mai confrunta cu efectele negative ale evenimentului, chiar dacă mai puțin intens, urmând să revină asupra lucrului terapeutic într-o altă secvență. Pentru ca să se finalizeze experiența prin trăirea ei până la capăt este necesară abandonarea completă a subiectului (susținut de terapeut în acest demers), chiar dacă acest lucru presupune manifestări dramatice sau extreme. Iar această abandonare este facilitată de o ***stare amplificată de conștiință***. Tocmai această stare de conștiință deosebită este aceea care reușește în totalitate să învingă rezistența pe care eul o pune procesului de vindecare. Atât în vindecarea din viața de zi cu zi, cât și în vindecarea dintr-un proces psihoterapeutic, piedica principală este această rezistență pe care eul o manifestă prin tendința lui de-ași apăra conceptul despre sine și perspectiva asupra lumii. El se agață de toate aspectele pe care le cunoaște, cu care este obișnuit și care îi dă sentimentul de

siguranță. În același timp el se îngrozește de necunoscut și se opune durerii emoționale și fizice implicate în vindecare și creștere.

Ce se poate observa și ceea ce au relatat persoanele care au o astfel de experiență este ca, odată intrate în experiență în stările amplificate de conștiință, ei nu se mai pot opune, nu se sustrag din experiență, deși tiparele și armurile corporale se mențin în fața exprimării totale. În aceste momente însă, prin tehnici de susținere și activare corporală și aceste tipare pot fi învinse și participanții experimentează puterea personală. Ceea ce este interesant și demn de amintit este că persoanele care au trecut odată prin acest gen de experiență, a doua oară trăiesc și își exprimă acest paradox interior: o teamă de a mai trece prin durere dar și o dorință irezistibilă de a mai trăi odată o astfel de experiență vindecătoare.

În repetate rânduri, Stanislav Grof a arătat și a demonstrat că aceste stări, pe care el le-a denumit holotropice, au un extraordinar potențial de vindecare prin scoaterea la suprafață a simptomelor existente, a situațiilor de viață neîncheiate. Sub influența acestor stări amplificate de conștiință psihicul individului este antrenat către întregire, unitate, declansând toate mecanismele psihologice de rezolvare, transformare, vindecare, unificare. Grof arată că ele activează “minte primară”, un aspect fundamental și primordial al psihicului uman, care transcende rasa, sexul, cultura și timpul istoric.

Abordarea terapeutică constă în încurajarea participantului să se abandoneze total în fața senzațiilor și emoțiilor care apar și să găsească modalități adecvate de a le exprima: prin plâns, sunete, mișcări, posturi, grimase, tremurături, fără să le judece sau să le analizeze.

METODOLOGIA CERCETĂRII

Scopul, obiectivele și ipotezele cercetării

Prezenta cercetare este de tip experimental și calitativ iar scopul ei este acela de a studia modul în care programul „Filia Alchimic Dans”, ca metodă inovativă, derulată în Brașov începând cu anul 2006, ajută la integrarea traumelor psihofizice reprimite în timp.

Obiectivele cercetării sunt următoarele:

Elaborarea, implementarea și descrierea programului „Filia Alchimic Dans”.

Evidențierea modului în care acest program Filia Alchimic Dans contribuie la prelucrarea și integrarea traumelor psihofizice.

Întrebarea de cercetare: Cum are loc prelucrarea și integrarea unei experiențe traumatice prin programul „Filia Alchimic Dans”?

Lotul de studiu

Cercetarea s-a realizat cu ajutorul unui lot compus din peste 300 persoane cu vârste între 18 și 79 ani, participante la unul sau mai multe ateliere ale programului „Filia Alchimic Dans”, începând cu anul 2006.

Instrumente de lucru

Ca instrument de lucru am folosit studiu de caz sub forma relatărilor liber exprimate de către participanții care au trăit astfel de experiențe de prelucrare și integrare a evenimentelor traumatice.

„Programul experimental Filia Alchimic Dans”

FILIA ALCHIMIC DANS este un program construit și derulat la Centrul de Consiliere, Psihoterapie și Dezvoltare Spirituală FILIA din Brașov, alcătuit din trei module de două zile și jumătate fiecare, pe modelul mitic al „Călătoriei Eroului”. Anul acesta Filia Alchimic Dans aniversează 10 ani de activitate.

Este o combinație de metode și tehnici ce integrează Gestalt-terapia, Terapii psihocorporale, Terapii prin muzică, dans și mișcare (clasice, biodanza, cele 5 ritmuri, meditații dinamice etc.) și lucrul cu stările amplificate de conștiință. Această combinație inedită permite o abordare holistică a ființei umane specifică Terapiei Experiențiale a Unificării prin accesarea tuturor mecanismelor de unificare pe care le are o persoană.

În această secvență terapeutică din Filia Alchimic Dans se vizează în primul rând aducerea la deplina conștiință a amintirilor traumelor reprimite și uitate pentru a fi trăite, prelucrate, finalizate și integrate în ființă. În al doilea rând oferim posibilitatea de a trăii experiențe spiritual profunde, transcendente, de depășire a limitelor obișnuite date de corp și eu (experiențe “de vârf” – Maslow, experiențe transpersonale – Grof, experiențe extraordinare – Juan Ruiz Naupari).

Prin această metodă oferim participanților o combinație de tehnici capabile să activeze inconștientul, să mobilizeze energiile blocate și să elibereze simptomele emoționale și psihosomatice într-un flux de experiențe dinamice, vindecătoare, unificatoare.

Abordarea terapeutică constă în încurajarea participantului să se abandoneze total în fața senzațiilor și emoțiilor care apar și să găsească modalități adecvate de a le exprima: prin plâns, sunete, mișcări, posturi, grimase, tremurături, fără să le judece sau să le analizeze.

Derularea unui atelier Filia Alchimic Dans este total diferită de alte metode psihoterapeutice ce lucrează cu stări amplificate de conștiință (Respirație holotropică, Respirație Pneuma, Terapie cu LSD, Actinguri somato-reichiene etc.):

I. Prima parte a programului Filia Alchimic Dans, derulată pe perioada unei zile și jumătate, este abordarea denumită Terapie Unificatoare prin Dans și Mișcare / Dezvoltare Personală Unificatoare prin Dans și Mișcare – TUDM/ DPUDM, pe care am descris-o cu alte ocazii și în alte surse (Vancea, 2009, 2012, 2014). Obiectivele acestei părți în raport cu partea a doua sunt:

- Crearea unei puternice coeziuni de grup care să permită dezvoltarea sentimentelor de apartenență, de siguranță și totală încredere în ceilalți. (Cele mai frecvente feedback-uri ale participanților la sfârșitul fiecărui modul se refera la trairea sentimentului că fac parte dintr-o mare familie și că se cunosc parcă dintotdeauna.);
- Pregătirea corpului fizic prin mobilizare și energizare totală (pe toate nivelurile dar în mod deosebit extremitățile, inclusiv exprimare verbală);
- Creșterea gradului de conștientizare corporală;
- Un contact mai autentic cu sine și implicit cu problematicile vieții personale;
- Familiarizarea cu experiența unui travaliu psihoterapeutic, fie trăit personal, fie trăit prin co-participare. Ceea ce permite creșterea sentimentului de speranță, de putere personală și de încredere în a se abandona emoțiilor.

II. A doua parte a programului Filia Alchimic Dans, derulat pe parcursul unei zile, conține setul de metode și tehnici pentru accesarea și vindecarea unor experiențe traumatice puternic reprimite și accesarea unor experiențe transcendente. Pe tot parcursul acestei părți, participanții sunt asistați de cei doi psihoterapeuți și cel puțin trei asistenți (consilieri psihologici sau psihoterapeuți, specializați pentru această muncă). În mare sunt patru părți. O secvență dansanta sub forma unei meditații dinamice în mișcare rotitoare. Apoi o secvență de respirație circulară. Urmează o etapă de abandon și trăire a experiențelor personale și transpersonale. Încheierea se desfășoară sub forma exprimării prin desen a experienței trăite urmată de împărtășire în fața grupului. Exprimarea

corporală și intervenții prin tehnici psihocorporale. Aducerea în conștiință a experiențelor nefinalizate și trăirea lor se manifestă la nivel corporal fie prin mișcări dramatice ce acompaniază catarsisul și abreacția, fie prin contracții musculare spasmodice pasagere de durate diferite. Când aceste manifestări curg pur și simplu și nu devin autovătămătoare sau vătămătoare pentru ceilalți, nu este necesară nicio intervenție din partea terapeuților/asistenților. Când aceste manifestări sunt incomplete sau ajung într-un moment de blocare sau când participantul trăiește o stare paralizantă, terapeutul/asistentul intervine verbal sau corporal incurajând exprimarea totală. Alte intervenții corporale sunt acelea de tip corector și hrănitor, atunci când, în regresie fiind, participantul re trăiește lipsa experiențelor corporale pozitive esențiale pentru o dezvoltare normală. În acest caz vorbim despre nevoile „anaclitice”, cum ar fi: nevoia de a fi ținut de mână, în brațe, mângâiat, liniștit, de a se juca cineva cu el. Un aspect relevant al acestei etape este trăirea unui paradox interior: participanții trăiesc un amestec de sentimente de vulnerabilitate împreună cu sentimentul recăpătării puterii personale.

Rezultatul trăirilor diferitelor tipuri de experiențe prin stări amplificate de conștiință este o profundă eliberare și relaxare. Fețele participanților par întinerite și prind culori strălucitoare. Ei afirmă că trăiesc o stare de relaxare cum nu au mai trăit până acum, asociată cu un sentiment de pace profundă. Un alt rezultat este trăirea unui sentiment adânc al sacrului, datorat conexiunii cu dimensiunea numinoasă a existenței.

III. Atelierul se încheie cu o parte integrativă a întregului modul desfășurat pe perioada celor două zile și jumătate. În această parte, momentele dansante și amintirea parcursului personal, interpersonal și transpersonal sunt finalizate cu o construcție de grup (reprezentarea experiențelor individuale conectate apoi între ele).

REZULTATE OBȚINUTE

Studiu de caz 1. Femeie, 31 ani. Prelucrarea și integrarea unui avort.

„În urmă cu 11 ani (la vârsta de 19 ani) am trăit vremuri de criză și confuzie. Conflictele prin care am trecut, fuga de acasă în alt oraș au reprezentat premisele experienței traumatizante trăite în acea perioadă. Avortul făcut atunci a fost sângele pe care l-am plătit pentru a deveni conștientă de mine însămi, ca femeie, ca viitor adult. O prietenă s-a ocupat de tot. Eu am rămas cu gura încleștată și cu tone de lacrimi în interior. Ani de zile am reprimat această experiență. Mă

simțeam vinovată și nu înțelegeam această dualitate. Pe de o parte exista dorința de a purta un copil în pântece, dar pe de altă parte conștiința spunea că nu este momentul să am un copil.

După căsătorie, 8 ani de zile m-am luptat să nasc un copil. Ne doream extrem de mult un copil. A avea un copil însemna realizarea mea ca mamă, înscrierea în generație și filiație feminină și bucuria cuplului. Uitasem complet acea experiență. Nu reușeam deloc să rămân însărcinată. M-am regăsit în multe situații în care întrebată fiind de eventuale probleme ginecologice, răspunsul era întotdeauna: NU, nu au existat niciodată probleme. Corpul meu însă nu uitase nimic. Îmi trimitea simptome la nivelul abdomenului sub formă de dureri și vărsături. Purtam un abdomen umflat, balonat care păstra ideea gravidității, aspect de care am devenit conștientă mult mai târziu. Apoi am participat la atelierul Filia Alchimic Dans. În acele zile de curs m-am lăsat provocată, bucurându-mă că pot să mă exprim, că pot să las controlul și să mă conectez la interior. În prima zi de curs, în urma indicațiilor și a manifestării personale, am devenit un bebe, un suflet care căuta ceva. Călătoria a continuat, iar în ultima zi de curs, în urma utilizării unei tehnici orientată pe mișcare pentru a lua contact cu sinele la nivelul abdomenului, am început să mă învârt, dar după câteva încercări, stările de amețeală, senzațiile de durere și de rău au devenit din ce în ce mai greu de suportat. M-am regăsit așezată pe spate, în poziția în care trăisem acea experiență în cabinetul de ginecologie. Am țipat, am urlat și am plâns până când am reușit să elimin lacrimile înfundate în corpul și sufletul meu. A fost extrem de dureros, eram obosită și extenuată. Însă acest travaliu a adus la suprafață trauma emoțională datorată experienței din trecut. Un blocaj înscris în memoria corpului meu, blocaj care în acea perioadă nu-mi facilita împlinirea dorinței de a avea un copil. Sentimentele de vinovăție și de rușine și-au găsit iertarea și înțelegerea. Am înțeles că am limite și am acceptat asta. Primul pas spre vindecare fusese făcut. Blocajul se transformase. Emoțiile au fost extrem de puternice.

Senzațiile dureroase. Timp de câteva zile am reflectat, am făcut asociații libere.

M-am reîntâlnit cu Bebele care se ivise în prima zi de curs și am înțeles că el reprezenta intuiția ce se ivise de la început. Atunci am știut. Corpul meu era conștient de ce se va întâmpla, important este că i-am dat ocazia să se exprime, să se relaxeze, să lase controlul și să experimenteze la maxim.

Sufletul bebeului nenăscut a putut să se elibereze pentru a putea călători liniștit. I-am dat un nume și i-am promis că-i voi planta un copac. I-am povestit că atunci nu am fost conștientă de consecințele acelei alegeri și că nu am fost capabilă să devin supra-responsabilă într-o perioadă a căutării propriei identități. La sfârșitul lunii iulie am trăit experiența cursului de Dans Terapie, iar în luna septembrie am aflat că sunt însărcinată.”

Studiu de caz 2. Femeie, 39 ani. Prelucrarea și integrarea unui abuz sexual

“Experiența mea a început încă din prima seară când după un vis am realizat că protecția pe care credeam că o am datorită relației cu tata este doar o iluzie care mă împiedica să ies din atașamentul cu el (deși eram conștientă că această relație m-a făcut să renunț complet la mine și să intru în diferite roluri în funcție de așteptările lui de la o femeie) și de fapt relația cu tata m-a predispus la abuzuri.

Relația cu tata a fost un pseudoabuz dar aveam senzația că acesta relație m-a ținut în siguranță deoarece în perioada dintre doi și șase ani tata a făcut pușcărie și eu am fost abuzată sexual de bunicul din partea mamei. În cadrul exercițiilor de sâmbătă am făcut un zid între mine și tata și mi-am propus să îi dau drumul tatalui. Am constientizat că relația cu tata a fost un abuz care mi-a scindat psihicul și mi-am constientizat emoțiile reprimite (furie, greață, durere). La exercițiul de duminică atunci când mă învârteam am constientizat că mă duc la o vârstă foarte mică, am intrat în contact cu furia din mine (știu că este furia apărută în atașament) iar în momentul în care Florin mi-a spus să îi dau drumul am tipat de mai multe ori. Ulterior toată această furie eliberată s-a transformat în puterea mea și am regresat într-un abuz sexual unde am putut să spun NU abuzului, abuzatorilor. În același timp mi-am spus mie și vietei DA. Spre sfârșitul exercițiului am folosit aceeași putere să spun NU mamei și surorii mele și să dau drumul tuturor femeilor din familia mea (am perceput că sunt într-un cerc al victimelor și m-am desprins de ele) și am ales să îmi pastrez toată energia doar pentru mine. Am găsit în mine puterea de a nu mai intra în rolurile de victimă, agresor sau salvator și de a mă elibera de atașamente.”

Studiu de caz 3. Femeie, 40 ani. Prelucrarea și integrarea experiențelor nașterilor prin cezariană.

“..... ia să închid și eu ochii să văd, umărul îmi coboară ușor într-o parte, îmi pierd centrul, simt că parchetul parcă s-a răcit brusc, ce-o fi asta? se pare că mi-am pierdut echilibrul, am ieșit din zona de confort, foarte bine îmi zice parcă așa și trebuie, să trec dincolo de mine și brusc liniște, m-am oprit eu, dar camera continuă să alerge în sens invers ce ciudat îmi spun în timp ce simt

niște mâini moi care mă conduc undeva, nu cred că știu cam pe unde. M-am oprit, dar mă las dusă, parcă a venit bunica să mă ia acasă de la grădiniță...trebuie să respir, să mă concentrez pe respirația mea și ascult aerul greu din jurul meu inspir expir inspirexpirinspirexpirinspirexpirinspirexpir - mi-e greată când dau aerul afară, poate de data asta iese de acolo tot, dar mă întind fără să protestez și aștept ca cineva să-și dea seama că în timp ce mă întindeau și-au uitat ceva pe burta mea și mă apasă, o durere surdă... totuși să duc mâna să verific, dar mâna nu mă ascultă, gândul pleacă fără materializare. Incerc să urc durerea din abdomen în sus spre inima să o vindec, dar nu vrea, fir-ar să fie, parcă ar avea propria voință și apoi mi se pare că m-am coborât în uter, durerea persistă, dar cu întreaperi, văd profilul unui copil și îmi zic stai așa că asta a fost data trecută, atunci am experimentat momentul propriei creații și al nașterii și al abandonului de după cezariana mamei și atunci ceva îmi spune că privesc în uterul *meu* un copil perfect cu un nas mic, îi văd nasul, îmi zic.Lumina se insinuează dinspre stânga, știu că data trecuta mi-am promis că o sa merg spre stânga pentru că acolo e ceva care mă sperie, de care mi-e frică, dar mă atrage în același timp, paradoxul ființei, trebuie să înfrunt, să vindec, să abandonez... Simt o pătură pe mine, cineva mă acoperă și apăsarea din burtă devine căldură intensă, sfâșaietoare. Lumina albă se întunecă oximoronice și o imagine schimonosită, grotescă a unui cap de țap cu coarne încolăcite îmi invadează spațiul și atunci apare primul spasm, prima contracție puternică. Abdomenul mi s-a rupt în două, lumină și întuneric, yin și yang, lupta pentru putere, nimic nu mă pregătește pentru a doua contracție și atunci când simt mâinile Valeriei (unul dintre psihoterapeuți, NR) pe fruntea mea știu ce va urma, mă izbește brusc, odată cu o altă durere, gândul: naștere. Glasul femeii liniștitoare de la căpătâiul meu se îngrijorează brusc: nu ești însărcinată, nu? Și îmi vine să râd-plâng, e o glumă care mă întristează, alt paradox, zic, însărcinată fără a fi iubită fizic, fără a face dragoste, dar n-am timp pentru că durerea e acolo, e grea, metalică, spasmodică. Ridic într-un spasm picioarele și îmi apăs cu putere abdomenul, lupta continuă, întunericul invadează totul, oare ce o să nasc, dar apare firul de lumină care se îngroașă din ce în ce în mai tare, mâinile mișcate frenetic pe abdomen și vocea calmă a Valeriei care spune naști dacă așa îți vine. Si încă o contracție și încă una până când apare o liniște uluitoare, durerea dispare brusc și lacrimile îmi tânesc fără opreliște din ochi. Întind mâna dreaptă să caut copilul, e acolo, trebuie să-l strâng în brațe, știu că e fetița mea, mami te iubeste mult, eu te iubesc, ești a mea, ești fetița mea, comoara mea. Greutatea se mută în sâni, trebuie să alăptez, dar ce-o să zică cei din jur, cum să mă dezbrac aici

cu atâția oameni în jur? Durerea violentă apare din nou, e acolo și simt următoarea contracție, nasc din nou. Lupta dintre negru și alb a disparut, totuși durerea e acolo. Dar de data asta e mai ușor, copilul iese după câteva spasme și atunci mă întorc pe o parte să-l țin la sâni, simt cum izvorește caldul, laptele și viața din ei. Mă întorc pe o parte din nou și fața îmi paralizează, nu mai pot mișca, simt cum îmi tremură bărbia fără control și tot veninul urca în mine, am o mască imobilă care trebuie să cadă, scot veninul și încerc să mișc fața. Intuiesc mâna Valeriei pe barba mea, nu are căldură, nu e nici rece, doar e acolo, *știi* că e, mai mult decât simt. Fața nu ascultă de gândul din minte, impulsul nu ajunge la mușchi și atunci stomacul se răzvrătește din nou, iese și mai mult, dar fața rămâne nemișcată, o să rămân așa, îmi trece un gând, ce mă fac, cum să-mi paralizeze fața?! Si iar vărs totul când îmi scot altă mască și apare următoarea care o scot și apare alta și alta și alta, oare câte sunt? Câte am reușit să-mi pun?...nu știu când a ieșit totul și fața a redevenit a mea. Mi-am strâns copiii și mai tare la piept, nani-nani-nani-nani, mă mișc ușor față-spate-față-spate, dar presiunea din abdomen a revenit, Doamne mai nasc încă o dată? Nu, e altceva, e o energie puternică, simt nevoia să-mi îndes pernele între picioare, vreau să fac dragoste, nu e niciun bărbat prin preajmă, mă gândesc, vreau doar să fiu iubită cu pasiune, atinsă și mângâiată, să scap de presiunea imensă din vagin. Simt mainile Valeriei pe mine, îmi aranjează părul, mi-e rușine, cred că știe, oare la ce se gândește acum, ce-o fi apucat-o și pe asta, are copii în brațe, nu e de ajuns, se vrea femeie, vrea să facă dragoste. Dar nu, mâinile ei coboară ușor pe spatele meu, pe una o simt la baza coloanei, alta e sus, aproape de omoplați și atunci dorința urcă spre înalt, găsește canalul creat de ea și explodează undeva sus, în inima, în suflet...în primul orgasm mental, necorporal, prea-înalt.”

CONCLUZII

Prezenta lucrare demonstrează, pe baza celor trei studii de caz, că programul „Filia Alchimic Dans”, construit, realizat și dezvoltat la Brașov începând din 2006, este o metodă ce permite participanților trezire, trăirea, prelucrarea și integrarea unor experiențe traumatiche mai vechi, reprimite sau uitate. Programul „Filia Alchimic Dans” poate fi considerată o metodă inovatoare ce constă într-o combinație unică de metode și tehnici ce integrează Gestalt-terapia, Terapii psiho-corporale, Terapii prin muzică, dans și mișcare și lucrul cu stările amplificate de conștiință. Această combinație inedită permite o abordare holistică a ființei umane specifică Terapiei Experiențiale a Unificării prin accesarea tuturor mecanismelor de unificare pe care le are o persoană.

BIBLIOGRAPHY:

1. Grof, S. (2005), *Psihologia viitorului. Lecții din cercetarea modernă asupra conștiinței*, Ed. Elena Francisc Publishing, București.
2. Mitrofan, I. (2004), *Terapia Unificării, Abordare Holistică a Dezvoltării și Transformării Umane*, Ed. SPER, București.
3. Riedesser.P., & Fischer, G. (2007), *Tratat de psihotraumatologie*, Ed. Trei, București.
4. Rothschild, B. (2013), *Corpul își amintește. Psihofiziologia și tratamentul traumei*, Ed. Herald, București.
5. Vancea, F. (2009), *Introducere în terapia prin dans*, Ed. Psihomedica, Sibiu.
6. Vancea, F. (2012), *Valențele optimizatoare ale unui modul de dezvoltare personală unificatoare cu suport corporal. Filia Alchimic Dans*, în „Din culisele psihoterapiei experiențiale unificatoare – studii de caz și cercetări aplicative-”, Ed. SPER, București.
7. Vancea, F. (2014), *Dans mouvement therapy and the increase of the differentiation level of the self*, în volumul *Globalization and intercultural dialogue. Multidisciplinary perspectives* (Editor: Iulian Boldea), Arhipelag XXI Press, 2014, <http://www.upm.ro/gidni/?pag=GIDNI-01/vol01-Psy>.

SCHOOL – THE AXIS OF KNOWLEDGE

Denisa Manea

Assist. Prof., PhD, "Babeş-Bolyai" University of Cluj-Napoca

Abstract: The understanding, acknowledgement and respect for norms, values, codes, socio-cultural symbols occur within society and its representative institutions. Consequently, people are shaped by the society in which they live, so they may be considered a product of this society. Education is as an assumed social action of the school unit, which allows for the acquisition of a status role by each child through his own effort and facilitates understanding, acceptance of inequality principles among members of a community.

Keywords: values, society, performance, competencies, interaction.

Responsabilitatea în obținerea de performanțe sociale și profesionale, în asigurarea premiselor formării și dezvoltării unor personalități consonante mileniului trei revine școlii. Actul cunoașterii produs și promovat prin intermediul instituțiilor școlare favorizează manifestarea de comportamente autonome. Se consideră de altfel, pe bună dreptate, cum că, școala este o organizație care învață și care produce învățarea, după cum aprecia și Emil Păun (1999), acesta fiind și un element specific ce conferă școlii o identitate proprie. În planul practic - aplicativ, acest lucru înseamnă că clasele funcționează ca și comunități de învățare, iar procesul intercomunicațional este responsabil de producerea unor relații funcționale firești, naturale.

Subliniem existența a două direcții de acțiune promovate de școală în calitatea sa de pivot al cunoașterii. Cele două direcții se susțin reciproc, întrepătrunzându-se. Ne referim aici la susținerea procesului de cunoaștere, autocunoaștere și intercunoaștere a actorilor educaționali pe de o parte și la preluarea, producerea, transmisia și translatarea de informații, experiențe, cunoaștere pe de altă parte.

Fiind provocat și susținut în a-și descoperi preferințele, interesele, motivațiile, aptitudinile, elevul identifică și asumă valori/norme pentru diferitele domenii de reușită. Astfel, explorarea lumii profesionale și a filierelor de formare le permite elevilor căutarea de informații, punerea de probleme și identificarea de soluții congruente domeniilor ce par a li se potrivi. De aceea, în stabilirea rolului social al fiecăruia, pentru atingerea unui status social optim școala are o mare responsabilitate. Dezvoltarea de evaluări formative îi va permite elevului să înțeleagă ce progrese a făcut, să conștientizeze poziția ce o ocupă, nivelul de cunoștințe pe care îl stăpânește și să știe în ce direcție trebuie să-și îndrepte eforturile. În același spirit, ne așteptăm ca formatorii să-i ajute pe elevi să exploateze remarcile, observațiile, sugestiile făcute pe marginea produselor muncii lor, favorizând astfel procesul autoevaluativ, practici menite a-i facilita elevului aprecierea corectă a propriilor capacități.

Pe de altă parte, provocările, constrângerile psiho-sociale și culturale declanșează și produc transformări constante, reînnoiri individuale, sociale, profesionale, antropologice. Raza de acțiune a activităților noastre are o altă anvergură în plan psihologic, temporal, spațial, și depășește granițele naționale, tinzând să treacă și de cele ale umanității, devenind planetară. Ritmul vieții actuale a transformat nu numai coordonatele spațiale ale lumii în care trăim, ci și valoarea timpului, dimensiunea temporală și, implicit, conștiința duratei existențiale a omului. Coordonatele spațio-temporale ale conștiinței omului de azi sunt modificate comparativ cu cele ale conștiinței omului de ieri. În contextul dezvoltării durabile a naturii, școala are un rol important în dezvoltarea cunoștințelor elevilor, a abilităților și atitudinilor față de științele naturale. Trăim într-o lume în care societățile se modernizează rapid și atât ocuparea forței de muncă cât și competențele sunt în creștere rapidă; indivizii ar trebui să poată să se adapteze la cerințele socio-culturale și de dezvoltare socială prin auto-cunoaștere, formare și perfecționare în fiecare domeniu de activitate. Explozia informațională tinde să devină sursă de agresiune și suprasolicitare pentru omul contemporan. “Suntem înfomețați de cunoaștere, dar ne înecăm în informație...Societatea informațională a substituit teoria valorii bazată pe muncă, cu teoria valorii bazată pe informație, adică pe cunoaștere” (Munteanu, 1994, p.25). Uzunboylu, H, (2015) opinează că ar trebui prevăzută o varietate de pârghii educaționale, astfel încât, indivizii să utilizeze în mod eficient instrumentele mass-media, internetul și calculatoarele pe tot parcursul vieții, pentru a avea acces la informație și săpâni modul de accesare a cunoștințelor adevărate, fiabile și științifice. Unii autori, precum Dimzov, S. și Stričević, I. (2014) subliniază dilema

istorică cu care ne confruntăm, ca urmare a creșterii exponențiale a invențiilor, a oportunităților de cunoaștere pe de o parte și baza tradițională de alfabetizare, citit-scris-numerație etrem de inadecvate scopului exploatării avansurilor științifice, pe de altă parte: Cum poate mintea umană, eventual, a căuta, a găsi, a organiza, a înțelege, a evalua, și apoi a aplica aceste resurse de informații pentru a ajuta la rezolvarea problemelor personale, sociale, de afaceri, ale comunităților locale, naționale? Un posibil răspuns poate fi soluția oferită de Paweł Gondek (2014) în lucrarea sa *The place of philosophy in the contemporary paradigm for the practice of science* unde, ne propune cultivarea filosofiei ca „sapiențială” sau orientată spre înțelepciune, prin care cunoașterea umană se realizează cel mai deplin. Încrederea într-o astfel de soluție este întărită de faptul că tehnologia poate fi distructivă, în sensul rezultatelor unui studiu realizat în Carolina de Nord ce a relevat faptul că PC-urile și internetul de mare viteză afectează rezultatele școlare ale elevilor, în special ale celor din ciclurile inferioare (futurepundit.com.).

Conștientizarea și acceptarea rolului școlii în formarea și dezvoltarea de personalități, în formarea profesională și multiculturală, în orientarea și consilierea pentru carieră ne permite considerarea școlii drept rampă de lansare spre atingerea idealurilor personale. Prin activitățile educaționale specifice de dezvoltare personală, educație pentru carieră și orientare în carieră elevii pot fi ajutați în a accepta schimbarea, devenind conștienți nu atât de ceea ce sunt, ci de ceea ce pot deveni.

Astfel, ne așteptăm la dezvoltarea unor comportamente de învățare și autoînvățare, de descoperire, inovație și cercetare, de problematizare într-un corolar de atitudini activ-participative și creatoare. Obiectivele transversale precum: curiozitatea intelectuală, bucuria și plăcerea de a învăța, sentimentul de a avea putere asupra lucrurilor și stăpânirea unor cunoștințe și abilități, identificarea surselor de informații pertinente, tratarea informației în funcție de o problematică dată și structurarea sa plecând de la repere contribuie la dezvoltarea personalității tânărului și la autonomizarea sa.

Constituită dintr-un univers de valori, norme, sensuri și semnificații explicite sau implicite, cultura elevilor se formează în timp. Astfel, clasa de elevi se constituie într-un creuzet adecvat formării de relații între subiecții educaționali. Interacțiunile dintre aceștia devin principala sursă a culturii acestora sub influența semnificativă a sistemului interrelațional al elevilor cu profesorii, conducerea școlii, alături de sistemul de interacțiuni cu mediul extrașcolar. În cultura elevilor se pot identifica și valori specifice culturii familiale, sau celei a

grupurilor de apartenență de tip formal sau informal. Conflictul dintre cultura școlară și cea promovată de mass-media sau chiar grupul extrașcolar de apartenență al elevului poate fi soluționat prin gestionarea comportamentelor de conformare la regulile școlii, prin promovarea unui model relațional profesor-elev bazat pe empatie.

Prin simboluri moștenite din epoci ancestrale, omenirea și-a păstrat unitatea și continuitatea ei spirituală. Simbolurile, ca mediatori între sfera raționalului și cea a sensibilului, permit exprimarea unui conținut informațional explicit și/sau indicibil, conținut care poate fi evident sau tănuit și care este afectat în diverse grade valorice, pe de o parte de condițiile „transmisiei”, iar pe de altă parte, de viziunea subiectivă a „emittătorului” și mai apoi, de cea subiectivă a receptorului (Gavrileanu, 2011). Simbolul autentic e un semn ce rezonază în sufletele oamenilor tocmai prin importanța și gravitatea sensurilor sale, ce se referă întotdeauna la problemele fundamentale ale existenței. El este semnul ce păstrează un echilibru optim între conținut și expresie, între spirit și materie, între intelectual și afectiv. Cultura umană a debutat prin simbol și mit. Purtător al memoriei colective, simbolul a exercitat o puternică și permanentă acțiune modelatoare asupra societății și individului, fiind un reper moral, etalon axiologic și exemplu în acțiune (Evseevdic, 1994). Prin urmare, școala utilizează simboluri în promovarea valorilor sale, în transmiterea și popularizarea viziunii/misiunii instituției școlare. Dintre modalitățile frecvent utilizate de școală în procesul de producere, susținere și impunere a valorilor se numără ritualurile și ceremoniile, povestirile, legendele și miturile.

Valorile de ordin moral, etic, socio-cultural, profesional susțin omul modern și dezvoltarea științifică. Remarcăm înregistrarea la nivelul societăților contemporane a unei crize sociale dublată de o criză morală, având drept cauzalitate uzura unor repere morale și neraportarea la valorile universale. Dezmembrarea familiei, insecuritatea locului de muncă, sentimentul de deșănțare provocat de exodul din zonele rurale spre cele urbane, dublat de migrarea către țările potențate economic, au zdruncinat credința în vechile valorile morale. Echilibrul emoțional și moral al omului modern este puternic afectat datorită confuziilor, schimbărilor și transformărilor radicale ce survin permanent, dezordinii sociale înregistrate, trăirilor interioare puternice.”Sistemele de valori se fisurează și se prăbușesc, iar bărcile de salvare pe care le reprezintă familia, biserica și statul sunt azvârlite încoace și încolo” (Toffler, 1983, p.34). La nivelul educației această criză se manifestă prin devieri școlare și chiar respingerea școlii. Conform autorului Adrian Costache (2016), în lista de valori pierdute ale

școlii și implicit ale societății în contemporaneitate ar putea intra, într-o selecție aleatorie a pierderilor, mai abstractele concepte numite: responsabilitate, modestie, discreție. Ideea de responsabilitate pare a fi o povară pe care nici educații, nici educatorii nu par dispuși a și-o mai asuma. La fel, conceptul modestie a intrat și el într-un îndelungat con de umbră. Elevul pretinde nu doar note de trecere, ci note mari... Într-o cultură a excesivei încrederi în sine, a „gândirii pozitive” – slogan contemporan servit până la saturație –, a fi modest sau discret înseamnă a te așeza din start într-o situație defensivă, a fi, cu alte cuvinte, un „pierzător” (Costache, 2016). Manifestarea tot mai frecventă a acestor fenomene o considerăm drept un semnal de alarmă, ceea ce determină autoasumarea de către școală a rolului de factor decizional în regândirea modelelor educaționale practicate, surmontând capcana „curriculumului școlii eliminat treptat de curriculumul imaginar conturat de mass-media, televiziune, film” (Popenici, 2001, p.35).

Școala contemporană se axează pe formarea de competențe, în sensul de adâncire a cunoașterii, de exercitare a anumitor atribuții, de exersare a capabilităților decizionale. A avea elevi instruiți și educați presupune în fapt a fi un om bun, altruist, empatic, capabil de performanță, cinstit, curajos, destoinic, dotat, experimentat, încercat, înzestrat, pregătit, priceput, valoros, versat, vrednic, harnic, mândru, practic/practicist, putincios. Popenici afirmă că “devenim buni practicând acte de bunătate, cinstiți fiind onești cu noi înșine și cu ceilalți, învățăm frumosul căutându-l în jurul nostru. Dezvoltăm abilități, calități ale minții și caracterului prin activități, prin participarea la acțiuni practice, aspectul moral fiind înscris în aceeași paradigmă”. (Popenici, 2001, p. 172).

Lumea și imaginea noastră despre ea se schimbă permanent, conform percepțiilor, reflecțiilor, acțiunilor noastre. Trăirile personale, imaginația noastră contribuie din plin la felul cum ne reprezentăm și transformăm realitatea. De aceea, capacitatea de restructurare cognitivă, de adaptabilitate la nou, flexibilitatea continuă și creativă a omului contemporan (copil și adult deopotrivă) sunt tot mai des solicitate. Mai mult decât atât, experimentarea imaginară este în măsură a permite ca cunoștințele acumulate să devină semnificative afectiv, iar segmentele educative dedicate formării atitudinilor morale să devină eficiente. S-ar putea astfel soluționa opoziția dintre cunoaștere și afectivitate, rezonanța afectivă putând conferi semnificație cunoștințelor, fiind în același timp și generatoare de atitudini pozitive față de procesul de educație.

În contextul culturii moderne cu accent de multi, inter și transculturalitate, diferențele culturale dintre diferitele grupuri sunt acceptate ca fiind firești și, mai mult, benefice pentru spiritul nostru. “Unele generații se nasc pentru a crea, altele pentru a menține o civilizație....La ora actuală, în toate domeniile vieții sociale se simte nevoia creării unor forme noi, proprii celui de-al treilea val”(Toffler,1983, p.594). Valorile promovate de școală nu mai sunt apreciate/evaluate din perspectiva dilemei corect-incorect, bun-rău, ci din perspectiva utilității. Se impune astfel redefinirea echilibrului educațional dintre deciziile luate în școală, nevoile elevului, inițiativele părintelui/familiei și cerințele societății. Accentul se va permuta astfel asupra valorilor umaniste, iar cooperarea activă școală - familie – comunitate locală - mass-media - organizații nonguvernamentale va genera abordări pozitive a diverselor probleme. Noile orientări pedagogice evidențiază mutații profunde produse în educația societății postmoderne, societate preocupată în primul rând de ființa umană. Schimbările valorice semnificative la nivelul educației vizează formarea individului/persoanei autonome, capabil de a acționa pe baza propriilor sale judecăți, concepții și interese. ”Scopul dezvoltării este împlinirea omului în toată bogăția personalității sale – ca individ, ca membru al familie, cetățean, creator al unor noi tehnici sau spirit novator” (Faure, 1974, p.6). Astfel, direcțiile de acțiune ale școlii vizează:

- orientarea inter și transdisciplinară;
- educația permanentă (învățarea continuă, autoformarea);
- comunicarea/intercomunicarea cu deschidere spre lume și nou;
- redimensionarea interrelaționării formator-formabil pe coordonatele respectului și acceptanței persoanei, intereselor și potențialităților proprii;
- orientarea spre valorile universale, umaniste, ecologice, ergonomice, estetice.

Școala de azi se impune ca fiind o instituție de facilitare a accesului individului spre cunoaștere, pliată fiind pe cunoașterea și respectarea nevoilor fiecărui educabil, pregătită în a face față noilor cerințe socio-culturale și ofertând programe atractive și eficiente. În cadrul procesului reformator au fost valorificate expertizele teoreticienilor în educație care sunt de acord cu necesitatea de a acorda libertate elevilor în alegerea traseului educațional și a valorilor pe care le consideră a li se potrivi, pe care le conștientizează și le asumă. Mai mult decât atât, exercițiul empatic, capacitatea de a asculta și a te transpune imaginativ în universul ideatic al celuilalt presupune respect, iar respectul față de ceilalți este o cale de întărire a respectului față de propria persoană.

Ne așteptăm ca instituția școlară să se impună drept pivot al cunoașterii prin valorificarea de modele educaționale funcționale și eficiente, prin promovarea acelor persoane creative, capabile să prelucreze ceea ce este important și să acționeze în consecință, investite cu forță psihică și capacitate de detașare în a face față diverselor solicitări, personalități cu o atitudine față de muncă susținută de pasiune, implicare, dorință de autoafirmare și altruism.

BIBLIOGRAPHY:

- Dimzov, S., Stričević, I. (2014). Professors' Influence on Students' Choice of the Format of Research Materials: Are There Differences between the Academic Disciplines? In *The Second European Conference on Information Literacy (ECIL)*, p.82
- Costache, A.(2016), *Valori pierdute ale școlii*,http://www.tribunainvatamantului.ro/valori_pierdute-ale_scolii/
- Evseevdic, I.(1994). *Dicționar de simboluri și arhetipuri culturale*, Timișoara: Ed. Amarcord
- Faure, E. (coord.) (1974). *A învăța să fii*- un raport al UNESCO, București: Editura Didactică și Pedagogică
- Gavrileanu, T., B. (2011). *Simboluri cu valențe magice*,[http://www.uad.ro/ storage/Dataitems/GBT.Rezumat.Teza.Ro.pdf](http://www.uad.ro/storage/Dataitems/GBT.Rezumat.Teza.Ro.pdf)
- Gondek, P. (2014). The place of philosophy in the contemporary paradigm for the practice of science, In *Studia Gilsoniana* 3: 85–96 file:///C:/Documents%20and%20Settings/compaq/Desktop/085-96-Gondek%20(1). Pdf
- Munteanu, A. (1994). *Incursiuni în creatologie*, Timișoara: Editura Augusta
- Paun E. (1999). *Școala - abordare sociopedagogică*, Iași: Editura Polirom
- Popenici, Șt. (2001). *Pedagogia alternativă. Imaginarul educațional*, Iași: Editura Polirom
- Toffler, A. (1983). *Al treilea val*, București: Editura Politică
- Uzunboylu, H., Sarigoz, O. (2015). The Evaluation of Anthropological Attitudes Towards Social Professional and Lifelong Learning in Terms of Some Variables, In *Anthropologist*, 21(3), 439-449
- <http://futurepundit.com/>

CLIMATIC CHANGES, THE INFLUENCE OF UV RADIATIONS AND THE GROWTH OF THE INCIDENCE OF CUTANEOUS CANCER DURING THE LAST YEARS

Radu Ionuț Grigoraș, PhD Student; Alina Ormenișan, Assist. Prof., PhD, Adina Coșarcă, PhD; Constantin Copotoiu, Prof., PhD – University of Medicine and Pharmacy, Tîrgu Mureș

Abstract: The longest part of the human body, acting as a barrier against the environment, therefore it is more likely to develop degenerative phenomena - like premature aging (photodamage /photoaging), because it is directly exposed to sunlight. Exposure of the skin to UV radiation over a long period of time, can generate some oxidative changes in skin cells, a phenomenon that onset further development of skin cancer. The aim of this study is to establish a relation between age, sex, place of living (city / country site) and to identify the most common skin tumors. We performed a retrospective study over 5 years (January 2009-December 2013) on a total number of 668 patients. Results showed that the highest type of skin tumours is basal cell carcinoma, who attacks women from countrysite how wears sun hats and white clothes made of natural fibers as preventive method. In conclusion the main, cause of skin tumors is solar radiation UV, and the factors that influent the increasing procentage of skin tumors are : existence of patients awareness and use of skin protection methods (sunscreen with a high protection factor, the corect choise of time exposure to the sun when solar UV have a negative effects on the skin).

Skin is one of the longest part of the human body, acting as a barrier against the environment, therefore it is more likely to develop degenerative phenomena - like premature aging (photodamage /photoaging), because it is directly exposed to sunlight. Exposure of the skin to UV radiation over a long period of time, can generate some oxidative changes in skin cells, a phenomenon that onset further development of skin cancer. The aim of this study is to establish a relation between age, sex, place of living (city / country site) and to identify the most

common skin tumors. We performed a retrospective study over 5 years (January 2009-December 2013) on a total number of 668 patients. Results showed that the highest type of skin tumours is basal cell carcinoma, who attacks women from countryside how wears sun hats and white clothes made of natural fibers as preventive method. In conclusion the main, cause of skin tumors is solar radiation UV, and the factors that influent the increasing procentage of skin tumors are: existence of patients awareness and use of skin protection methods (sunscreen with a high protection factor, the corect choise of time exposure to the sun when solar UV have a negative effects on the skin)

Keywords: environmental factors, exposure of skin, UV radiation, skin cancer, photoaging

Introducere

Pielea este organul corpului omenesc cu cea mai mare întindere, acționând precum o barieră împotriva mediului înconjurător, prin urmare, acesta este mai predispusă la apariția fenomenelor degenerative – îmbătrânirea prematură a pielii (**photodamage/photoaging**), deoarece este expusă direct la lumina soarelui. În ultimii ani, incidența bolilor și a tulburărilor legate de radiații ultraviolete este în continuă creștere. Expunerea pielii la radiații UV, pe o perioadă lungă de timp favorizează reducerea stresului oxidativ la nivelul celulelor pielii, fenomen care generează declanșarea în continuare dezvoltare a cancerului de piele [1,2] [1,2].

Pielea, la fel ca și celelalte organe ale corpului uman, suferă fenomene de îmbătrânire; aspect sesizate prin apariția ridurilor în jurul ochilor, buzelor, accentuarea ridurilor de expresie și apar modificări pigmentare difuze pe piele. O parte din acești factori apar în contextul fenomenului de îmbătrânire al organismului, dar există și anumiți factori externi organismului uman, precum radiațiile solare ce accentuează aceste modificări. Există trei straturi ale pielii (**epiderma - stratul exterior; derm - stratul de mijloc; și hipodermul – stratul interior al pielii**) fiecare cu proprietăți diferite – derma conține colagen, elastina și alte fibre care susțin tonicitatea și structura pielii, elemente care confer pielii aspectul tineresc și neted; dar care pot fi afectate de radiațiile UV (UVA, UVB). Când UVR lovește pielea, celulele din derm generează producerea de melanină la nivelul epidermei - proces care favorizează apariția pigmentării generalizate a pielii (cunoscut sub numele de bronzare). Este practic modalitatea prin care pielea încearcă să blocheze radiația UV de a penetra pielea.

Razele UVB prezintă o lungime de undă mai mică decât razele UVA și sunt principalul vinovat al arsurilor solare. Razele UVA pătrund mai adânc în derm, distrugând fibrele de colagen: favorizând creșterea producției de elastină anormale. Prin repetarea zilnică a acestui fenomen, pielea nu are capacitatea de a se reface corespunzător apărând ridurile.

Cea mai bună modalitate de a combate fenomenul de photoaging este prin prevenire. Aplicarea zilnică de creme cu factor de protecție solară de 15 sau mai mare (atât în perioada sezonului estival cât și în perioada de iarnă) pentru zonele vulnerabile ale tegumentului nu numai că va ajuta la prevenirea fotoîmbătrânire, dar se poate inversa unele dintre semne pe care le-ar putea avea deja.

Expunerea pielii la radiațiile UV și la alți factori de mediu este mai mare, deoarece aceasta reprezintă stratul exterior al corpului și acționează ca un mecanism de apărare primară. Expunerea pielii la radiațiile UV generează: eritem, producția de mediatori inflamatori, modificarea răspunsurilor vasculare și imunosupresie. Generarea de radicali liberi din surse exogene, cum ar fi radiațiile UV au ca scop afectarea diferitelor biomolecule cum ar fi lipide, proteine și acizi nucleici prezenți în piele. Ca urmare, structura și funcția celulei se pierde din cauza oxidării biomolecule. Atacul radicalilor liberi este de asemenea asociat cu deteriorarea statusului antioxidant al celulei. Căile de reglare ale pielii sunt grav afectate de dezechilibrul nivelului antioxidant care duce la fotoîmbătrânire și la dezvoltarea cancerului de piele. [3]. Se estimează că aproximativ 85-90% din tumorile maligne tegumentare sunt localizate la nivel cervico-facial, iar peste 50% din pacienți depășesc vârsta de 65 de ani în momentul diagnosticării. Principalul factor implicat în etiopatogenia bolii este expunerea la radiații solare, iar studiile statistice au arătat că vântul și uncăciunea potențează efectele nocive ale radiațiilor ultraviolete. [4]. Pigmentul melanic din pielii absoarbe lumina UV, protejând celulele pielii de efectele negative ale expunerii la UV. Dar, în anumite condiții, cantitatea de melanina produsă nu este suficientă pentru a proteja pielea. Prin urmare, protecția pielii de fenomenele de îmbătrânire a pielii de photoaging/photodamage este o preocupare urgentă. [3]

Principala sursă de radiații ultraviolete este radiația solară / lumina soarelui. Cu toate acestea, expunerea la surse artificiale în special prin saloanele de bronzare devine din ce mai important în ceea ce privește efectele asupra sănătății umane, deoarece utilizarea acestor facilități de către tineri, a crescut. Agenția Internațională pentru Cercetare în Domeniul Cancerului a constatat că

există dovezi suficiente din studii la animale și la om pentru a stabili radiații ultraviolete drept cancerigen uman. Cancerul de piele a fost site-ul de cancer cel mai frecvent studiate în ceea ce privește radiațiile UV. Natura și momentul expunerii la soare par a fi factori importanți atât gradul de risc și de tipul de cancer de piele. Melanomul malign și cancer bazocelular cutanat sunt multe mai puternic legate de măsurile de expunere la radiație ultraviolet intermitentă (în special în perioada copilăriei sau adolescenței) decât la măsurile de expunere cumulativă. În contrast, cancerul scuamos este asociat cu expunerea constantă sau cumulativă la soare. Cancerul de buze este cauzat de expunerea la radiațiile soare absorbite pe toată perioada vieții. S-a estimat faptul că radiațiile solare ultraviolete sunt răspunzătoare pentru aproximativ 93 % din cazurile de cancer de piele și aproximativ 50 % din cazurile de cancer de buze. Acest lucru arată că: 4500 de cancer cu risc vital (melanom malign cutanat) sunt descoperite pe an în Canada, precum și 65.000 de cancere mai puțin grave (cancer cu celule bazale, cancerul cu celule scuamoase și cancerul buzelor). Utilizarea unor articole vestimentare adecvate (tesături din material natural – bumbac, in, cânepă; prezentând culori deschise, pălării de soare cu boruri largi) și utilizarea rațională a cremele solare ar putea împiedica cel puțin jumătate dintre aceste tumori cutanate și de a salva aproximativ 450 de vieți pe an. În plus, medic și educație publică programe pot crește în mod semnificativ proporția de melanoamelor diagnosticate precoce.[5]

II. Metoda

II.1. Scopul studiului

Studiul își propune să stabilească :

1. distribuției după vârstă, sex, mediul de proveniență al pacienților
2. identificarea celor mai frecvente localizării formațiunilor tumorale
3. corelația între expunerea la radiațiile solare și apariția formațiunilor tumorale cutanate
4. modalitățile de protecție a pielii

II.2 Procedura

Am efectuat un studiu retrospectiv pe o durată de 5 ani de zile (ianuarie 2009-decembrie 2013) pe un număr de 668 pacienți.

Criteriile de includere: pacienți diagnosticați cu tumori cutanate în sfera maxilo facială, internați în spitalizare de zi / continuăși tratamenți chirurgical (Clinica de Chirurgie OMF Mures).

Critetiile de excludere: pacienții care nu au fost confirmați, în urma rezultatelor examenului anatomo-patologic cu formațiuni tumorale cutanate.

Datele referitoare la pacienți au fost colecționate din foile de observație aflate în arhiva **Clinicii de Chirurgie Orală și Maxilo-Facială Mureș a Spitalului Clinic Județean de Urgență Mureș**; fiind selectate numai cazurile de formațiuni tumorale maligne confirmate histopatologic în **Laboratorul de Anatomie Patologică a Spitalului Clinic Județean de Urgență Mureș** pe parcursul anilor luați în studiu, a căror evidență se regăsește în registrele de diagnostic histopatologic.

Tipurile de formațiuni tumorale cutanate: **carcinomul epitelial, , melanom malign, leziuni inflamatorii ale pielii, boala Bowen, carcinoam metatipic, leziuni cutanate cu potențial de malignizare, carcinom epidermoid, carcinom scuamos, carcinom bazocelular.**

Pacientilor aflatii in acest studiu li s-a garantat deplina confidentialitate asupra datelor. Colectarea și prelucrarea datelor a fost efectuată cu ajutorul programului Office Word/Office Excel, iar analiza statistică a fost efectuată cu ajutorul programului SPSS 16.0. După aplicarea criteriilor de includere și de excludere în studiu au rămas un număr de 558 pacienți.

III.3. Rezultate

Din totalul pacienților spitalizați în Clinica de Chirurgie Orală și Maxilo Facială Mureș între anii 2009-2013, după aplicarea criteriilor de includere și excludere au rămas 558 de pacienți, care au fost diagnosticați cu formațiuni tumorale cutanate în sfera maxilo facială (toți acești pacienți au beneficiat de tratament chirurgical în serviciul Clinicii de Chirurgie Orală și Maxilo Facială Mureș, iar rezultatul de confirmare al formațiunii tumorale maligne este certificat de buletinul anatomo patologic).

a. **Distribuția pacienților pe ani de studiu**

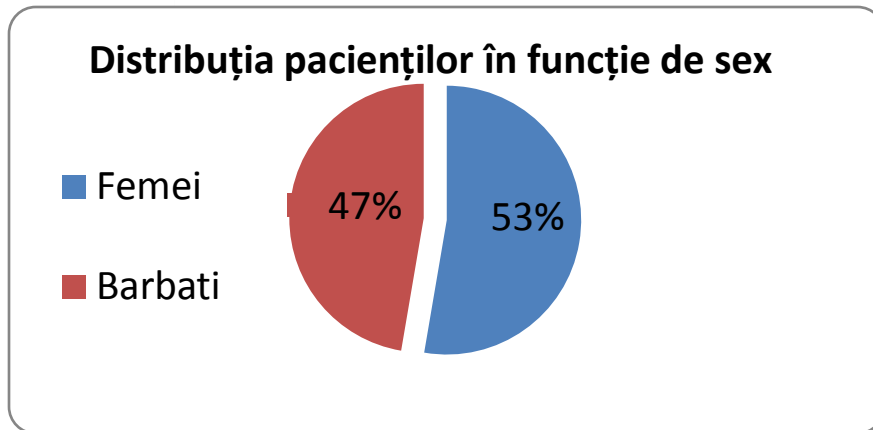
Frecvența apariției carcinomanelor cutanate în sfera maxilo facială de-a lungul anilor este oarecum neregulată, distribuția pacienților care au fost diagnosticați și care au beneficiat de tratament chirurgical prezintă o evoluție sinuoasă, cu un număr de minin de pacienți în anul 2011 și un maxim de paciență în anul 2013.

Ani	Număr de pacienți	Procente
2013	145	25,98 %
2012	99	17,74%
2011	90	16,12%
2010	106	18,99%
2009	118	21,14%

tabel nr.1 – Frecvența numărului de pacienți cu formațiuni tumorale cutanate în sfera maxilo facială, diferențiat pe ani de studiu

b. **Distribuția pacienților în funcție de sex**

Din totalul pacienților spitalizați în serviciul Clinicii de Chirurgie OMF Mureș, pe perioada desfășurării studiului, 294 au fost pacienți de sex feminin (52,68%), respectiv 264 pacienti de sex masculin (47,32 %). Raportul între sexe a fost de 1,11 în favoarea persoanelor de sex feminin.



grafic nr.1 – Distribuția pacienților în funcție de sex

c. Distribuția pacienților în funcție de vârstă

În studiul efectuat, s-a constatat apariția tumorilor cutanate diagnosticate clinic în sfera maxilo-facială între 33-94 de ani; grupa de vârstă cel mai afectată fiind cea mai mare de 76 ani (226 cazuri – 40,50%). Cel mai redus număr de pacienți a fost înregistrat la grupa de vârstă mai mică de 40 ani. Vârsta medie la care a fost diagnosticată boala a fost de 71,96 ani.

Vârstă	Număr de cazuri	Distribuție procentuală
< 40 ani	2	0.35 %
41-65 ani	136	24.37 %
66 – 75 ani	194	34.76 %
>76 ani	226	40.50 %

tabel nr.2 – Frecvența numărului de pacienți cu formațiuni tumorale cutanate în sfera maxilo facială, diferențiat pe grupe de vârstă

d. Distribuția pacienților în funcție de mediul de proveniență

În funcție de mediul de proveniență, am observat un număr de 304 (54,48 %) de pacienți care au provenit din mediul rural, respectiv un număr de 254 (45,51 %) de pacienți din mediul urban.

Mediu de proveniență	Număr de cazuri	Distribuție procentuală
Rural	304	54,48 %
Urban	254	45,51 %
Total	558	100%

tabel nr.3 – Frecvența numărului de pacienți cu formațiuni tumorale cutanate în sfera maxilo facială, în funcție de mediul de proveniență

e. Distribuția pacienților în funcție de localizarea leziunii

Cele mai multe cazuri au fost descoperite la nivelul regiunii geniene 155 de cazuri (27,78 %), iar cele mai puține la nivelul regiunii mentoniere și submandibulară (5 respectiv 6 cazuri pentru fiecare regiune). O altă regiune ce a prezentat un număr crescut al cazurilor a fost regiunea nazală 145 (25,99 %).

LOCALIZARE	NUMĂRUL LEZIUNILOR	DISTRIBUȚIE PROCENTUALĂ
Regiunea mentonieră	5	0.90 %
Regiunea submandibulară	6	1.08 %
Regiunea retroauriculară	7	1.25 %
Regiunea zigomatică	9	1.61 %
Regiunea buzei inferioare	9	1.61 %
Regiune pavilionului urechii	14	2.51 %
Regiunea buzei superioare	15	2.69 %
Regiunea cervicală	18	3.23 %

anterioară		
Regiunea periauriculară	24	4.30 %
Regiunea periorbitală	42	7.53 %
Regiunea frontală	46	8.24 %
Regiune temporală	63	11.29 %
Regiune nazală	145	25.99 %
Regiune geniană	155	27.78 %

tabel nr.4 – Frecvența numărului de pacienți cu formațiuni tumorale cutanate în sfera maxilo facială, în funcție de localizare

f. Distribuția pacienților în funcție de tipul carcinomului de piele

Cea mai mare frecvență în rândul formațiunilor tumorale cutanate este reprezentat de carcinomul bazocelular, care se află pe locul I, cu un număr de 358 de cazuri (64,16 %), urmat de carcinomul scuamos cu 50 de cazuri (8,96 %). La polul opus se situează tumorile de duct dermal și carcinomul pilotricial cu un procent de 0,18 %.

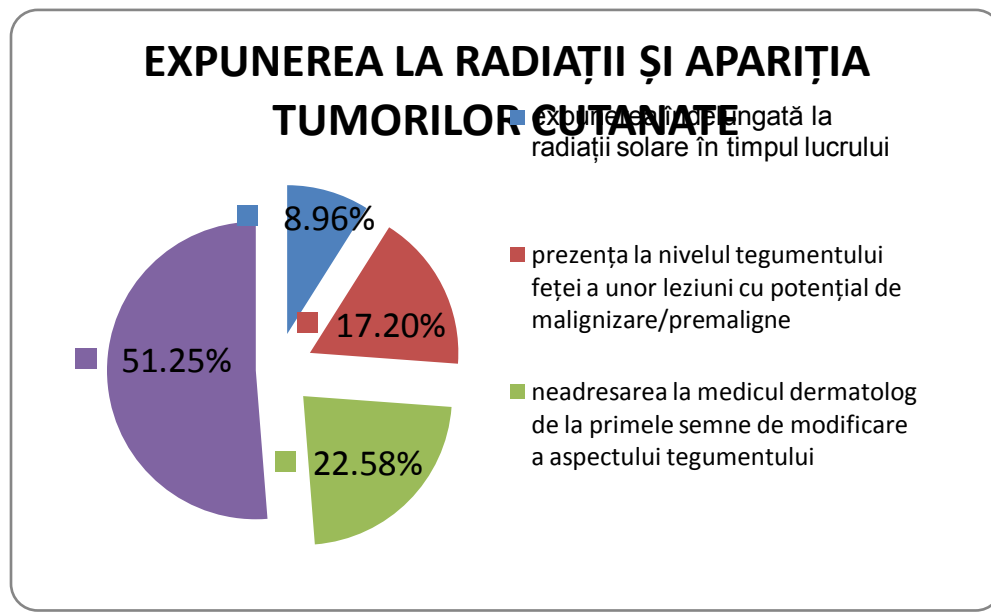
TIPUL TUMORII	NUMĂR CAZURI	DE DISTRIBUTIE PROCENTUALĂ
Carcinom pilotricial	1	0.18 %
Tumoră de duct dermal	1	0.18 %
Cheratoza actinică	2	0.36 %
Metastaze cutanate	2	0.36 %
Cacinom cu celule Merkel	2	0.36 %
Carcinom spinocelular	3	0.54 %
Melamon malign	8	1.43 %
Boala Bowen	14	2.51 %
Keratoacantom	32	5.73 %
Carcinom metatipic	41	7.35 %
Carcinom epidemoid	43	7.71 %

Carcinom scuamos	50	8.96 %
Carcinom bazocelular	358	64.16 %

tabel nr.4 – Frecvența numărului de pacienți cu formațiuni tumorale cutanate în sfera maxilo facială, în funcție aspectul anatomo-patologic al tumorii

g. Distribuția pacienților în funcție de expunerea la radiațiile solare și apariția formațiunilor tumorale cutanate

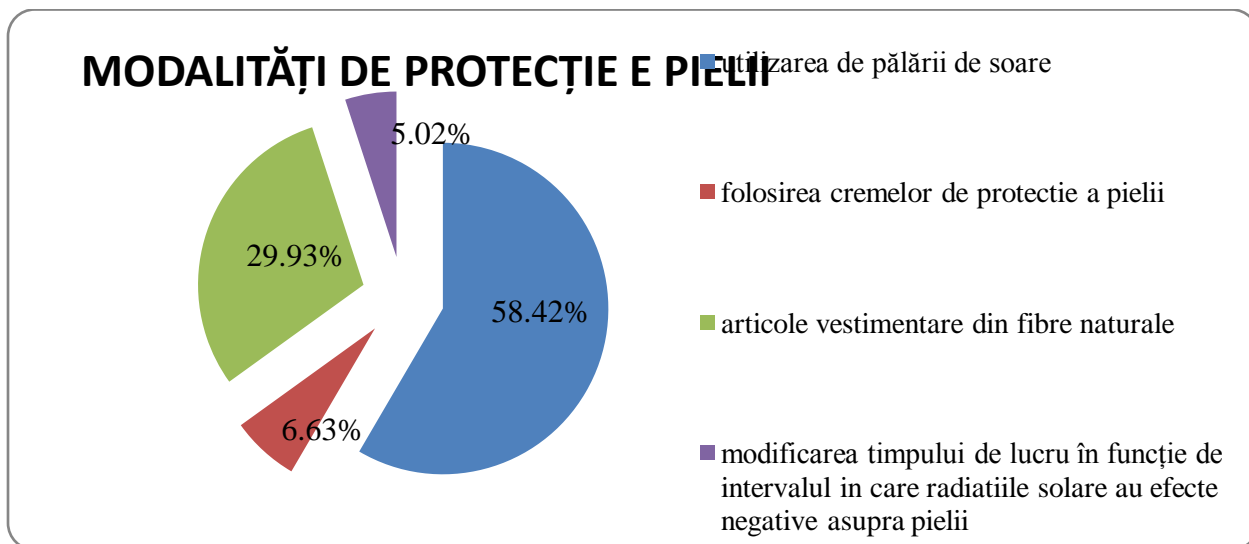
Din numărul total de pacienți, 286 de pacienți (51,25%) au observat creșterea în dimensiune a tumorilor/modificarea pigmentării leziunilor tegumentare după expunerea repetată la radiații soare, de asemenea 126 pacienți (22,58 %) nu s-au adresat medicului specialist dermatolog la primele semne de modificare tegumentară. Expunerea la radiațiile solare în timpul diferitelor activități în mediul extern (agricultură, pescuit, activități sportive, etc.), respectiv prezența la nivelul tegumentului feței a unor leziuni cu potențial de malignizare au contribuit la apariția tumorilor cutanate.



grafic nr.2 – Distribuția pacienților în funcție de expunerea la radiațiile solare și apariția tumorilor cutanate

h. Distribuția pacienților funcție de modalitățile de protecție a pielii

Referitor la modalitățile de protecție a pielii împotriva radiațiilor solare, în 326 de cazuri (58,42 %) pacienții au folosit pălăriile de soare, pe locul al II-lea se situează folosirea articolelor vestimentare din fibre naturale 167 cazuri (29,93 %), urmate de folosirea cremelor cu factor de protecție solară crescut (37 de cazuri – 6,63 %), respectiv modificarea intervalului orar în care radiațiile solare au efectele cele mai negative asupra tegumentelor 28 de cazuri (5,02 %)



grafic nr.3 – Distribuția pacienților în funcție de modalitățile de protecție a pielii împotriva efectelor negative ale radiațiilor solare

II.4. Discuții

Cel mai important factor de risc, dar influențabilă în dezvoltarea cancerului de piele este expunerea neprotejată la ultraviolete (UV). În scopul de a asigura o protecție adecvată și eficientă împotriva expunerii la UV, este necesar un nivel de cunoștințe cu privire la radiațiile solare și efectele sale [6]

Oamenii au evoluat în lumina soarelui și a depins de lumina soarelui pentru viața proprietățile sale, care a fost apreciat de către strămoșii noștri timpurii. Cu toate acestea, pentru mai mult de 40 de ani presa laică și diverse asociații medicale și dermatologice au denunțat expunerea la soare din cauza asocierii sale cu un risc crescut de cancer de piele. [7]

Începând cu anii 1980 a fost cunoscut faptul că ultraviolete (UV), expunerea la soare provoacă leziuni la nivelul pielii și crește riscul de a dezvolta cancer de piele (Marks și colab., 1990).

Australia are cea mai mare rata de cancer de piele din lume (Thursfield și Giles, 2007, Jelfs, 1999, Makin, 2011) și este din ce în ce mai vulnerabilă la rate mai mari de cancer de piele în viitor (Makin, 2011) datorită valuri de căldură mai lungi. În Australia, 2.036 de oameni au murit de cancer de piele, în 2012, cu 1.515 din cauza melanomul, și 521 din cauza cancerului de piele non-melanom (australian Institutul de Sanatate și Asociația Bunăstării & Australasia Registrele de Cancer, 2012). În Statele Unite aproape 5 milioane de oameni sunt tratați pentru cancer de piele în fiecare an (Guy și colab., 2015). Conform Karia și colab. (2013), mortalitatea pentru melanom a fost 9.710 și între 3.900 și 8.800 au murit de carcinom cu celule scuamoase, un cancer de piele non melanom. La nivel global populațiile rurale și agricole sunt cunoscute a avea riscuri mai mari pentru cancer de piele (Blair și Zahm, 1991), din cauza naturii muncii lor și în Australia, bărbați care prestează muncă în agricultură s-au dovedit a avea o rată de mortalitate standardizată mai mare din cauza melanomul și alte tipuri de cancer de piele (Fragar și colab., 2011)[8]

Încă din 1980 a aratat ca utilizarea crema de protecție solară este un mod eficient de a reduce efectul nociv al soarelui asupra pielii și pentru a reduce cazurile de cancer de piele (Pols van der și colab., 2006, Naylor și colab., 1995.

În anul 2004, s-a propus ca protecție pielii să fie obligatorie pentru lucrătorii australieni în aer liber, pentru a reduce expunerea UV (Glanz et al., 2007, Woolley și colab., 2004). Cu toate acestea, fermele – care asigură locurile de muncă sunt de mici dimensiuni, independente, repartizate geographic aleator și de cele mai multe ori sunt întreprinderi familiale, ceea ce face ca punerea în aplicare a politicilor la locul de muncă și orientate campanii de sanatate publica să fie mai dificil de pus în practică (Strickland și Fritschi, 2014).

În SUA au fost derulate diferite campanii de prevenire a cancerului de piele, precum "be SunAWARE".[9]

A – avoid	se evita expunerea la soare,
W - wear	folosirea de articole vestimentare care oferă protecție solară, inclusiv o pălărie cu boruri largi și ochelari de soare
A - apply	se aplică de protecție solară cu spectru larg,
R –routinely	verifică pielea pentru orice modificări suspecte
E - educate	educă pe alții cu privire la riscurile de expunere la soare

Costul de tratare a cancerului de piele non melanom in Australia a crescut cu 87%, între 1997 și 2010 (Fransen et al., 2012). O analiză cost-beneficiu realizat în 1999, a evidențiat faptul că Australia a cheltuit 0,28 dolari australieni pe cap de locuitor pentru prevenția primară, prin campanii de sănătate, lucru ce ar împiedica 4300 decese premature la o distanță de 20 de ani și ar duce la o economie netă de 103 milioane \$ AUD (Dobbinson et al., 2008). Costul anual pentru tratarea cancerelor de piele în America este estimat a fi la aproximativ 8,1 miliarde dolari americani (4,8 miliarde dolari americani pentru tratamentul cancerului nonmelanomic și 3,3 miliarde de dolari americani pentru melanomul malign).(Guy și colab., 2015).

Pe plan European, în absența unor măsuri eficiente, cancerul de piele va reprezenta o problemă majoră în materie de sănătate publică în următoarele decenii. A fost emis Codul European Impotriva Cancerului prin care se recomandă evitarea expunerii excesive la soare, protecția copiilor și a adolescenților, în special a celor care au tendință de a dezvolta arsuri solare trebuie să se protejeze în mod activ toată viața. În acest scop de informare și de prevenire a apariției cancerului de piele au fost demarate două proiecte europene: **EUROSUN** – măsoară expunerea persoanelor și populațiilor din Europe la radiațiile ultraviolete, utilizând date comunicate de sateliții meteorologici. În acest context, au fost difuzate mesaje privind reducerea expunerii la radiații ultraviolete adaptate pentru fiecare stat membru în parte și a fost creat un atlas privind iradierea cu raze ultraviolete; **EPIDERMA** - (inițiativa europeană de prevenire a melanomului malign) - pentru a obține și difuza informații despre cancerul de piele (incidență,

factori de risc, tratamente și costuri), în vederea elaborării unor strategii de prevenire și de reducere a riscurilor, precum și recomandări de bune practice. [10]

Potrivit datelor oficiale, incidența melanomului avansat a crescut de peste două ori în ultimii 30 de ani în Europa. Melanomul avansat este afecțiunea malignă cu rata cea mai rapidă de creștere la bărbați, iar la femei este pe locul doi în această privință. Cea mai importantă metodă de prevenție este controlul și analiza periodică a alunițelor cu ajutorul dermatoscopului [11].

Incidența melanomului malign variază în Europa de la 3-5/100.000 de persoane pe an în țările mediteraneene; la 12-20/100000 pe an în țările nordice și este în continuă creștere. În România, incidența a crescut în ultimii 25 ani de la 1,2 la 4,5/100.000 de persoane anual. Conform celor mai recente date publicate de Organizația Mondială a Sănătății, în 2012, în România 1.121 de persoane au fost diagnosticate cu melanom malign, iar statisticile privind mortalitatea sunt la fel de îngrijorătoare. Aproape o treime dintre cei diagnosticați mor anual (364 de decese în 2012 – 189 bărbați și 175 femei)[11]

Melanomul metastatic este una dintre cele mai agresive forme de cancer, 75% dintre persoanele afectate decedând în primul an de la diagnostic. Conform statisticilor, rata de supraviețuire pentru acești pacienți este de numai 6 până la 9 luni.[11]

Concluzii

1. Cel mai important factor de risc în dezvoltarea cancerului de piele este expunerea neprotejată la radiații UV.
2. Frecvența apariției carcinoamelor cutanate în sfera maxilo-facială este sinuoasă, numărul maxim de pacienți care au beneficiat de tratament de specialitate a fost înregistrat în anul 2013.
3. Din totalul pacienților spitalizate în serviciul Clinicii de Chirurgie OMF Mureș, persoanele de sex feminin au reprezentat 52,68 %.
4. Vârsta medie la care a fost diagnosticată boala a fost de 71,96 ani.
5. Apariția formațiunilor tumorale cutanate este mai frecventă la pacienții cu o vârstă mai mare de 76 de ani, preponderant din mediul rural.

6. Cea mai afectată regiune anatomică maxilo facial este regiunea geniană, urmată de regiunea nazală, iar la polul opus se află regiunile: retroauriculară, submandibulară și mentonieră.
7. Cea mai frecventă formațiune tumorală prezentă carcinomul bazocelular (64,16 %), carcinomul scuamos (8,96%), pe ultimele locuri fiind cheratoza actinic (0,36%), tumora de duct dermal și carcinomul pilotricial (0,18%).
8. Referitor la expunerea radiațiilor solare și apariția formațiunilor tumorale cutanate, 51,25 % dintre pacienți au sesizat creșterea în dimensiune sau accentuare pigmentării leziunilor cutanate existente după expuneri repetate la radiațiile solare.
9. Dintre modalitățile de protecție a pielii cele mai frecvente au fost utilizarea de pălării de soare, folosirea cremelor de protecție a pielii cu factor de protecție crescut, utilizarea de articole vestimentare din țesături naturale, modificarea timpului de lucru în funcție de intervalul în care radiațiile solare au efecte negative asupra pielii.

BIBLIOGRAPHY:

1. Afag F and Mukhtar H (2001). Effects of solar radiation on cutaneous detoxification pathways. *J Photochem Photobiol B* 63, 61–9.
2. Goihman-Yahr M (1996). Skin aging and photoaging: an outlook. *Clin Dermatol* 14, 153-160.
3. K P Balakrishnan & Nithya Narayanaswamy - Botanicals as sunscreens: Their role in the prevention of photoaging and skin cancer - Personal Care Division, ITC R&D Centre, Peenya Industrial Area, Bangalore-560 058, India. E mail: kp.balakrishnan@itc.in, *International Journal of Research in Cosmetic Science*
4. Compendiu de chirurgie oro-maxilo-facială sub redacția Alexandru Bucur, volumul II, editura Qmed Publishing ,2009, pagina 654
5. Gallagher RP¹, Lee TK, Bajdik CD, Borugian M. - Ultraviolet radiation - *Chronic Dis Can.* 2010;29 Suppl 1:51-68
6. Hault K¹, Rönsh H¹, Beissert S¹, Knuschke P¹, Bauer A¹ - Knowledge of outdoor workers on the effects of natural UV radiation and methods of protection against exposure. - *J Eur Acad Dermatol Venereol.* 2016 Apr; 30 Suppl 3:34-7. doi: 10.1111/jdv.13631

7. **Holick MF¹**-Biological Effects of Sunlight, Ultraviolet Radiation, Visible Light, Infrared Radiation and Vitamin D for Health. -**Anticancer Res.** 2016 Mar;36(3):1345-56.
8. **Christel Smit-Kroner^{a,*}** and **Susan Brumby^{a,b}** - Farmers sun exposure, skin protection and public health campaigns: An Australian perspective - *Prev Med Rep.* 2015; 2: 602–607. Published online 2015 Jul 22. doi: [10.1016/j.pmedr.2015.07.004](https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2015.07.004), PMID: PMC4721376
9. **Christel Smit-Kroner^{a,*}** and **Susan Brumby^{a,b}** - Farmers sun exposure, skin protection and public health campaigns: An Australian perspective - *Prev Med Rep.* 2015; 2: 602–607. Published online 2015 Jul 22. doi: [10.1016/j.pmedr.2015.07.004](https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2015.07.004), PMID: PMC4721376
10. http://ec.europa.eu/health/highlights/2012/34/index_ro.htm
11. <http://fabc.ro/2014/07/despre-cancerul-de-piele/>

PERCEPTIONS OF FUTURE SPECIAL EDUCATION TEACHERS TOWARDS THEIR UPCOMING ROLES AND RESPONSIBILITIES

Anca Luștrea

Assist. Prof., PhD, West University of Timișoara

Abstract: The special education teacher profession is in a continuous development and self-defining in Romania. The shift of the educational approach of students with special education needs (SEN) from the last 20 years from segregation to integration and inclusion has determined a change in special education teachers' roles and responsibilities. The main role remains the same, to educate the SEN students, but the responsibilities diversified and became more complex. They include the processes of assessment, planning, implementation, monitoring, teachers' and parents' counseling and facilitating the social inclusion. All the above are implemented on diverse disabilities, difficulties and special conditions. The correct perception of these responsibilities by the beneficiaries (students, parents, teachers, decisional factors) is extremely important. The special education teachers have the duty to truly understand their responsibilities and to make them known to the beneficiaries. This research aims to analyze the future special education teachers' perceptions on their upcoming responsibilities and the perceived barriers in the profession.

Keywords: special education teacher, roles and responsibilities, students' perceptions

1. Introduction

Special education teacher is a very complex profession because it requires an integrated approach, psychological and pedagogical, of the children with special educational needs (SEN). A special education teacher can work in a variety of educational settings (special education schools, inclusive schools, in home schooling or specialized centers), interact with multiple

specialists (doctors, teachers, psychologists, therapists, social workers), with parents and can work with students within all the disabilities spectrum. Mastropieri (2001) affirms that special education teachers must demonstrate “competence at teaching everything.” This profession is in a continuous development, related to the changes happened in the last 25 years in the Romanian educational system. Before 1990 SEN students were educated in a segregated manner, in special schools or hospitalized in special educational centers. The roles of the special educators were limited to this context and consisted of teaching and implementation of rehabilitation therapies. After the 90thies, the responsibilities of special education teachers diversified and became more complex, (as shown in Table 1):

Table 1: Changes and effects in responsibilities of special education teachers

Causes	Effects on special education teacher responsibilities
The shift from the medical to the social model of disability	Attitudinal change towards diversity and social equity – must demonstrate competence in disability culture
The adoption of the case management model	Must participate in case management, and have management abilities, must plan, implement and monitor the activities conducted with SEN students
The inclusion of SEN students	Must counsel the primary and secondary teachers, perform the co-teaching, plan, implement and monitor the activities in the inclusive setting, must design an accessible educational setting
The increasing of parents` involvement in therapy	Must counsel the parents and involve them in the therapeutic process
The advancement in community implication	Must act as a liaison with the community and make known the disability issue

“Special education services (...) have moved from predominantly separate classes in the early years of special education to the more inclusive programming options selected for a majority of

students today. Regardless of which service delivery model is deemed most appropriate or favored, the need for specialized skill sets for special educators has remained. Baker and Zigmond (1995) suggested that special educator preparation programs should focus on both the skills needed for inclusive programming as well as “diagnostic and remedial strategies, monitoring progress, and adjusting instruction for individuals and small groups” (p. 178).” (Palenchar, 2012, p. 63-64)

The responsibilities of special education teachers are stipulated in the National Educational Law nr.1 / 2011 and in the Minister Order nr. 5555/2011, and include:

- To assess the children from the psycho-pedagogical perspective, aiming to determine the developmental levels, the learning individualized characteristics, the adaptive and socio-emotional particularities and their special educational needs.
- To plan the educational and therapeutic intervention, designing the intervention frame, setting goals, establishing specific therapies,
- To communicate with the other members of the case management team, share information about the assessment results, the goals set, the student` progress.
- To implement the intervention in the specific educational or therapeutic domain in which he works.
- To monitor the student progress.
- To coordinate the case management team meetings and actions.
- To counsel the parents and the student teachers.

Special education teachers must have a bachelor degree in Special Education or related fields (Pedagogy or Psychology). The professional competencies stipulated in Romanian National Register of Qualifications in Higher Education (RNCIS) (<http://www.anc.edu.ro/>) for special education teachers are:

- Complex assessment (psycho-socio-pedagogical) of children, young and adults with special educational needs
- Specific pedagogical intervention (compensation - recovery - therapy) for people with SEN
- Designing educational programs adapted for different levels and target groups

- Counseling, guidance and psycho-pedagogical assistance to various categories of people or educational groups (children/students, families, teachers, employees)
- Self-evaluation and continuous improvement of professional practices and career development
- Facilitate school, social and professional inclusion of people with SEN

The students in the Special Education Bachelor Program should be empowered at the end of the training process to demonstrate all these competencies. A special topic is the level of their understanding of the upcoming roles and responsibilities that they must perform as future professionals in the special education field. Being a relatively new profession in the inclusive schools, their responsibilities are not well defined or understood by other members of the school community, teachers, parents, decisional school factors. Often, they are demanded to perform activities that are not their responsibility and denied others that they must perform. Therefore, special education teachers must make known their role and practical demonstrate their professional areas of competence. Issues with special education teachers` role and responsibilities were found by many researchers (Wasburne-Moses, 2005) which can turn into burnout and attrition. Wiesniewski and Gargiulio (1997, apud Wasburne-Moses, 2005) categorized this issues as “role conflict” and “role ambiguity”. “Role conflict occurs when formal roles and responsibilities clash with the reality of a teachers` work life” (Wasburne-Moses, 2005, p.151). “Role ambiguity occurs when teachers find that they are unable to fulfill their responsibilities because of insufficient information” (Wasburne-Moses, 2005, p.152). To avoid those problems first, they must know and understand their roles and responsibilities.

Specific aims

This research aims to determine the degree of understanding of the role and responsibilities of special education teachers by the upcoming specialists.

. We address this specific aims:

- Assess the perceived importance of competence components` of the special education teaching profession.
- Assess the perceived importance of the responsibilities of the special education teacher.
- Determine the perceived degree of difficulty of the responsibilities of the special education teacher.

- Evaluate the confidence level of performing their upcoming responsibilities by the future special educators.

2. Research hypothesis

We presume that:

1. The future special education teachers consider that personality traits are the most important component of the special education teaching competency.
2. The level of experience in special education training influences the importance given to job responsibilities.
3. The level of experience in special education training influences the perceived difficulty of the future responsibilities.
4. The level of experience in special education training influences the degree of confidence in performing the responsibilities by the future teachers.
5. The perceived degree of difficulty influences the confidence level in performing the upcoming responsibilities.

3. Methods

3.1 Participants

In the research group are included 30 students from West University Timisoara specialized in Special Education, aged between 19 and 30 years old, with a mean age of 21.67. Lot gender distribution reveals that all the participants were females. The participants are students in the first (15 students) and third (15 students) year of studies.

3.2 Instruments

To test the null hypothesis, an on-line questionnaire was developed. The questionnaire consisted of 11 questions, of which three identification questions, one question with multiple answers, three open questions and four scale questions.

4. Results

To test null hypothesis 1, that states that “The future special education teachers do not consider that personality traits are the most important component of the special education teaching competency” we calculated the frequencies of the importance of the competency` components.

Table 2: The frequencies of the importance of competency` components

Competency components	Very much (%)	Much (%)	Moderate (%)	Low (%)	Very low (%)
Patience	93.3	6.7	-	-	-
Emotional control	93.3	3.3	3.3	-	-
Communicational abilities	80	16.7	-	3.3	-
Self-confidence	70	26.7	3.3	-	-
Knowledge	66.7	26.7	6.7	-	-
Experience	50	36.7	6.7	6.7	-
Empathy	46.7	26.7	10	-	16.7
Management abilities	20	36.7	23.3	6.7	13.3

In -Table 2 are presented the frequencies of the special education teacher competency components as perceived by the future professionals. The results highlight that 6 of the 8 components of the competency are perceived as being very important (with a frequency above 50%), the most important components are perceived to be the personal traits - patience, emotional control, and communicational abilities. The least important are the management skills knowledge and experience are also not in front of the list.

To test null hypothesis 2, that states that “the level of experience in special education training do not influence the importance given to job responsibilities” we calculated the independent sample t-test between the importance given to job responsibilities by the first and third year student in Special Education.

Table 3: Independent t-test importance given to job responsibilities

Importance given to job responsibilities First – third-year students	Levene's Test for Equality of Variances				
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Equal variances assumed	.822	.372	1.674	28	.105
Equal variances not assumed			1.674	25.183	.107

The results (Table 3) substantiate that there are no significant differences between the importance of the job responsibilities given by the first and third-year students. The first-year students give a greater importance to job responsibilities (not a significant one).

The level of importance of the future responsibilities is significantly above average (Table 4).

Table 4: One sample t test perceived level of importance of job responsibilities

	Test Value = 20					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Level of importance	13.269	29	.000	11.16667	9.4455	12.8879

Between the special education teacher responsibilities (Table 5), the most important perceived by the students are to conduct specific therapies (73.3%), followed by intervention (70%) and parent counseling (53.3%). The least important is the counseling of the teachers (23.35%). We must observe that all the responsibilities are perceived in majority as very important or important.

Table 5: Frequencies of the perceived importance of job responsibilities

Importance of	Very much (%)	Much (%)	Moderate (%)	Low (%)	Very low (%)
Specific therapies	73.3	16.7	10	-	-
Intervention	70	30	-	-	-
Parent counseling	53.5	30	16.7	-	-
Monitoring	50	40	10	-	-
Planning	43.3	43.3	13	-	-
Assessment	30	56.7	13.3	-	-
Social inclusion	26.7	60	13.3	-	-
Teacher counseling	23.3	40	36.7	-	-

To test null hypothesis 3, that states that “the level of experience in special education training do not influences the perceived difficulty of the future responsibilities” we calculated the independent sample t-test between the perceived difficulty of responsibilities by the first and third-year student in Special Education.

The results (Table 6) substantiate that there are no significant differences between the perceived difficulty of the job responsibilities given by the first and third-year students. The third-year students perceived a greater difficulty (but not a significant one).

Table 6: Independent t-test perceived difficulty of job responsibilities

Importance given to job responsibilities First – third-year students	Levene's Test for Equality of Variances		t	df	Sig. (2-tailed)
	F	Sig.			
Equal variances assumed	.671	.420	1.413	28	.169
Equal variances not assumed			1.413	27.641	.169

The level of difficulty is significantly below average (Table 7). The students consider that the responsibilities will be not so hard to fulfill.

Table 7: One sample t-test perceived level of difficulty of job responsibilities

	Test Value = 20					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Level of importance	3.923	29	.000	3.20000	1.5318	4.8682

Between the special education teacher responsibilities (Table 8), the most difficult responsibilities are to implement the intervention (40%), followed by parent counseling (30%) and monitoring (23.3%). The least difficult are social inclusion (20%) and assessment (13.3%). We must observe that all the responsibilities are perceived in majority with a moderate difficulty.

Table 8: Frequencies of the perceived difficulty of job responsibilities

Importance of	Very difficult (%)	Difficult (%)	Moderate (%)	Easy (%)	Very easy (%)
Intervention	-	40	43.3	13.3	3.3
Parent counseling	6.7	30	50	13.3	-
Monitoring	6.7	23.3	40	20	10
Teacher counseling	13.3	20	46.7	13.3	6.7
Specific therapies	6.7	20	60	13.3	-
Planning	13.3	13.3	40	33.3	-
Social inclusion	3.3	20	60	13.3	3.3
Assessment	-	13.3	53.3	23.3	-

To test null hypothesis 4, that states that “the level of experience in special education training do not influences the degree of confidence in performing the responsibilities by the future teachers” we calculated the independent sample t-test between the degree of confidence in performing the job responsibilities by the first and third-year student in Special Education.

Table 9: Independent t-test degree of confidence in performing the job responsibilities

Degree of confidence in performing job responsibilities First – third-year students	Levene's Test for Equality of Variances				
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Equal variances assumed	.822	.372	1.674	28	.105
Equal variances not assumed			1.674	25.183	.107

The results (Table 9) substantiate that there are no significant differences between the degree of confidence in performing the job responsibilities by the first and third-year students. The first-year students have a greater confidence in their future ability to perform job responsibilities (not a significant one).

The level of confidence in performing the job responsibilities is significantly above average (Table 10).

Table 10: One sample t-test level of confidence in performing job responsibilities

	Test Value = 20					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Level of confidence	13.269	29	.000	11.16667	9.4455	12.8879

Between the special education teacher responsibilities (Table 11), the most confident in performing by the students are to implement the intervention (43.3%), followed by monitoring (36.7%) and conduct specific therapies (33.3%). The least confidence is attributed to counseling of the teachers (3.33%). We must observe that for all responsibilities the confidence is perceived above average.

Table 11: Frequencies of degree of confidence in performing the job responsibilities

Importance of	Very much (%)	Much (%)	Moderate (%)	Low (%)	Very low (%)
Intervention	43.3	26.7	26.7	3.3	-
Monitoring	36.7	40	20	3.3	-
Specific therapies	33.3	40	26.7	-	-
Assessment	30	36.7	33.3	-	-
Planning	26.7	53.3	13.3	3.3	3.3
Social inclusion	20	16.7	63.3	-	-
Parent counseling	13.3	50	36.7	-	-
Teacher counseling	33.3	40	26.7	-	-

To test the null hypothesis 5 that states that “the perceived degree of difficulty do not influences the confidence level in performing the upcoming responsibilities” we calculated the correlation between the perceived degree of difficulty and the level of confidence in performing the job responsibilities (Table 11).

Table 11: Correlations between level of difficulty and level of confidence

		Difficulty	Confidence
difficulty	Pearson	1	.388*
	Correlation		
	Sig. (2-tailed)		.034
	N	30	30
confidence	Pearson	.388*	1
	Correlation		
	Sig. (2-tailed)	.034	
	N	30	30

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

The results show that there is a significant correlation, but not very powerful, between the variables: the higher the difficulty the greater the confidence that responsibility will be carried through.

Conclusions

This research focused on investigating the future special education teachers` perception of their upcoming responsibilities. We aimed to determine the students` perception on the importance, difficulty and level of confidence in performing the special education teacher responsibilities.

The results substantiate that the majority of competency` components are perceived as being very important (with a frequency above 50%), the most important components are perceived to be the personal traits - patience, emotional control and communicational abilities. The least important are the management skills. The specific knowledge and experience are also not in front of the list.

There are no significant differences between the perceived importance, difficulty and level of confidence in performing the job responsibilities by the first and third-year students. The first-

year students give a greater importance, a low difficulty and a greater confidence that the third-year students (but not a significant one).

The level of importance, low difficulty and confidence in performing the future responsibilities is significantly above average.

Between the special education teacher responsibilities, the most important perceived by the students are to conduct specific therapies, followed by intervention and parent counseling. The least important is the counseling of the teachers. All the responsibilities are perceived in majority as very important or important.

Between the special education teacher responsibilities the most difficult responsibilities are to implement the intervention, followed by parent counseling and monitoring. The least difficult are social inclusion and assessment. All the responsibilities are perceived in majority with a moderate difficulty.

Between the special education teacher responsibilities, the most confident in performing by the students are to implement the intervention, followed by monitoring and conduct specific therapies. The least confidence is attributed to counseling of the teachers. For all responsibilities the confidence is perceived above average.

There is a significant correlation, but not very powerful, between the variables: the higher the difficulty the greater the confidence that responsibility will be carried through.

BIBLIOGRAPHY:

1. Mastropieri, M.A. (2011). Is the glass half full or half empty? Challenges encountered by first-year special education teachers. *The Journal of Special Education*, 35, 64-74
2. Palenchar, L. (2012). *A study of West Virginia elementary Special Education teachers' roles, responsibilities and practices within a multi-tiered instructional system: implication for policy and practice*. Dissertation thesis. UMI 3504982
3. Wasburne-Moses, L. (2005). *Roles and responsibilities of secondary Special Education teachers in an age of reform*. *Remedial and Special Education*, 26, 3, 151-158
4. www.edu.ro/index.php?module=uploads&func=download&fileId
5. <http://www.anc.edu.ro/>

EDUCATIONAL COMMUNICATION AND ITS ROLE IN THE TEACHING PROCESS

Claudia Florina Pop

Lecturer, PhD, University of Oradea

Abstract: Our ability to change ideas and opinions with the others, to understand their points of views and to solve problems depends on how we communicate effectively. A good communication is important in all areas of your life: at work, at home, when you are with friends and relatives or with strangers. An effective communication allows the most varied situations, for you to build relationships with new people easily and to be sure of yourself when you communicate with very different kind of people.

The fact that you are able to communicate in a more effectively way at work and in professional environments helps you to succeed. When you manage to communicate in an effective way, you will seem more organized, more documented and you will boost your chances of getting where you want to work or in your career.

The teaching-learning process is a special form of communication and as such meets all the offered model of communication theory. In addition, teaching communication is different through certain features in order to customize data and own goal of education activity, characteristics and the age of the individual psychosocial education and the psychosocial context that occurs. Communication relationships mediate interpersonal relationships of all other groups. By a good knowledge language is achieved interpersonal and self-knowledge, formation and dynamics of relations, the coordination of the group actions, having rules and of course, the development of the students group sociability.

Keywords: educational communication, school, teaching process, information, students, communication techniques

Viața noastră de fiecare zi presupune comunicare. Comunicăm cu noi înșine, cu ceilalți, comunicăm mai mult sau mai puțin. Comunicăm, indiferent dacă vrem sau nu, în diferite situații; când vorbim sau când scriem, când muncim sau când ne relaxăm, comunicăm prin gesturile pe care le facem, prin expresia feței, comunicăm tot timpul.

Comunicarea se poate defini ca un proces de împărtășire a unor informații prin utilizarea unor semne, semnale, simboluri, pentru a transmite și pentru a primi mesaje. Oamenii comunică idei, semnificații, emoții, sentimente.

Comunicarea este schimbul de idei, informații și sentimente. Accentul cade pe cuvântul „schimb” - ce implică să dai și să primești – astfel încât comunicarea este un proces bidirecțional, la care iau parte atât vorbitorul, cât și ascultătorul. Evident Vorbitorul și Ascultătorul trebuie să aibă o înțelegere comună a sensului cuvintelor și al sunetelor, gesturilor, expresiilor, simbolurilor și contextului folosite în comunicare.

Cheia pentru o comunicare eficientă este existența unei înțelegeri comune a intenției și sensului, atât cel care transmite, cât și cel care receptează au o înțelegere comună a scopului, sensului și semnificația mesajului. Dar, o înțelegere comună nu garantează în mod necesar un acord comun asupra acțiunilor ce vor deriva din comunicare, dar cu siguranță îl face mai probabil.

Comunicarea este un instrument al acțiunii umane. Oamenii se servesc de ea pentru a acționa asupra semenilor și a situațiilor. Acest instrument de acțiune stă în slujba intereselor și mizelor urmărite de unii și alții, descoperindu-se sub fiecare formă și conținut al comunicării o anumită motivație sau o anumită miză.

Procesul de predare-învățare este o formă specifică de comunicare și ca atare întrunește toate caracteristicile modelului oferit de teoria comunicării. Comunicarea didactică se particularizează prin anumite trăsături date de scopul propriu al activității instructiv-educative, de caracteristicile psihosociale individuale și de vârstă ale educaților și de contextul psihosocial care are loc.

Comunicarea educațională sau pedagogică este cea care mijlocește realizarea fenomenului educațional în ansamblul său. Acest tip de comunicare constituie baza procesului de predare - asimilare a cunoștințelor în cadrul instituționalizat al școlii și între parteneri cu status – roluri determinante: profesori – elevi/studenti etc. (Orțan, Florica – coord. – Pop, Claudia, 2012, p. 213).

În literatura pedagogică se consideră că esența procesului de predare – învățare este comunicarea. Devin astfel prioritare activitățile de vorbire și ascultare, iar cei doi agenți ai procesului de educație, profesorul și elevul, sunt legați printr-un sistem de comunicare reciprocă. Astfel, și evaluarea eficienței muncii instructiv-educative va ține cont de criteriile derivate din comunicare. Comunicarea didactică se referă la transmisia și schimbul de informații dintre educator și elev și invers, la circulația de impresii, trăiri afective, judecăți de valoare, comenzi, cu scopul de a îmbogăți sfera cunoștințelor, pentru a determina modificări comportamentale.

Fiind considerată ca „*principiu axiomatic al activității de educație care presupune un mesaj educațional elaborat de subiectul educației (profesor), capabil să provoace reacția formativă a obiectului educației (școlar), evaluabilă în termeni de conexiune inversă externă și internă*” (Cristea, S., 2000, p.86), în viziunea lui Șoitu, comunicarea didactică are următoarele caracteristici (Șoitu, L. 2001, p. 10):

- Caracter bilateral, evidențiat prin legătura existentă între subiectul și obiectul educației (profesor-elev).
- Caracterul explicativ al discursului didactic, care are ca scop principal învățarea prin înțelegere.
- Structurarea comunicării didactice în acord cu logica disciplinei ce trebuie predată, pentru aceasta profesorul are la dispoziție o serie de metode și procedee de predare învățare (explicație, conversație, problematizare etc.)
- Rolul activ al profesorului în procesul de comunicare; el este cel care filtrează informațiile ce trebuie transmise, accesibilizându-le și personalizându-le în funcție de caracteristicile elevilor cu care lucrează.
- Comunicarea didactică este supusă pericolului de a fi supusă transferului de autoritate asupra conținuturilor, adică pentru cei care învață apare riscul să considere un enunț ca fiind adevărat sau fals pentru că parvine de la o sursă autorizată și nu pentru că este demonstrabil.
- Comunicarea are mai multe dimensiuni (informativă, relațională, programatică etc.), iar profesorul are posibilitatea de a le evidenția în funcție de necesitățile exprimate de elevii cu care lucrează.
- Comunicarea didactică poate fi ritualizată, pot fi utilizate mișcări de instruire specifice.

- În general, domină comunicarea verbală susținută și orientată de către cadrele didactice.
- Un rol important în comunicarea didactică îl au strategiile didactice pe care profesorul le utilizează.
- Comunicarea didactică este evaluativă și autoevaluativă.

Emițătorul și receptorul în situația școlară sunt profesorul și elevul. Între sursă și destinatar se impune canalul de comunicare ce poate suferi perturbări. Pentru ca informația să poată trece prin canal, ea trebuie să fie redată într-o formă aptă de transmisie. Mesajul trebuie să fie transpus într-un cod (semne și reguli de combinare a acestora), comun profesorului și elevului. Codul comun în procesul comunicării este, în mod obișnuit limba, împreună cu mijloacele nonverbal de expresie. Relațiile de comunicare constituie forma principală a interacțiunii interindividuale și, ca formă specific umană, ea este verbală.

Experiența îndelungată a școlii ne arată că elevii învață și se formează așa cum sunt îndrumați de educator. Personalitatea elevului este educată de personalitatea educatorului, spiritualitatea unuia se hrănește cu spiritualitatea celuilalt. Educatorul nu mai reprezintă doar persoana care propune conținuturi, dă lecții, formează sarcini, are un anumit conduit, ci are rolul de a stimula și întreține activ elevul, de a crea condiții în care elevul să se comporte într-un anumit fel, descopere și să-și pună probleme și sarcini de cunoaștere. Trebuie să dialogăm deschis, să solicităm spontaneitatea și receptivitatea elevilor/studentilor, să dezvoltăm în permanență gândirea divergentă, spiritul de investigare, curiozitatea științifică și creativitatea în rezolvarea problemelor.

În același timp însă, elevul/studentul trebuie să fie conștient de rolul său, deoarece eficiența acțiunii educative este dependentă de gradul de angajare și participare a sa la propria formare.

Indiferent de contextul spațial sau temporal în care plasăm educatul ca ființă socială sau ca personalitate în mod individual, niciun fel de proces de interacțiune nu poate avea loc în afara comunicării. Educatorul este acela care pentru reușita lecțiilor sale trebuie să organizeze activitatea, iar această organizare se realizează prin procesul comunicării.

Privită din prisma planului psihologic, comunicarea se va realiza cu un mai mare succes dacă profesorul prin cunoașterea rolului și a obiectivelor urmărite este preocupat de nevoile

elevilor, le cunoaște bucuriile și greutățile, le cunoaște preocupările și particularitățile psihologice.

În același timp, *feed-back* –ul este „un mecanism de retur, de retroacțiune comparativă între efectele așteptate și cele obținute, cu rol de dirijare continuă, de (auto)control, (auto)reglare și ameliorare. Grație efectelor sale devine posibilă o permanentă verificare a modului în care se produce achiziția cunoștințelor și o studiere etapizată a progresiei învățării și cunoașterii” (Mușata Bocoș, 2002, p. 109).

Importanța *feed-back*–ului decurge din necesitatea ambilor termeni ai relației de comunicare didactică de a lua decizii în ceea ce privește continuarea comunicării și, respectiv, efectuarea unei sarcini de lucru. Stocarea mesajului nu este un scop în sine. El trebuie prelucrat și utilizat pentru achiziții informaționale în continuare și pentru aplicare, fapt ce pretinde ca educatorul să fie permanent informat asupra efectelor pe care le are mesajul său asupra elevului.

Prin *feed-back* se pot elimina la timp eventuale perturbări și/sau distorsiuni în receptarea mesajelor. Dacă informația este imediată și autentică, aceasta permite luarea unor măsuri adecvate de asigurare a eficienței comunicării. Așadar, funcțiile *feed-back*–ului sunt, în același timp, de control și de reglare/autoreglare a comportamentului în general, inclusiv al celui comunicațional. *Feed-back*-ul sancționează o stare de fapt. El exprimă efectul, pozitiv sau negativ, al procesului de comunicare didactică. Educatorul ia act de ceea ce s-a întâmplat și urmează să corecteze, dacă este cazul, ceea ce s-a petrecut.

Există numeroase tipuri de *feed-back*, determinate de multitudinea criteriile de clasificare:

- După momentul în care are loc: imediat și întârziat
- După forma în care se exprimă: verbal, nonverbal, paraverbal și mixt
- După conținut: pozitiv, negativ și neutru
- După continuitate/discontinuitate: periodic, continuu, ocazional
- După subiectul receptor: individual și colectiv
- După tipul relației dintre emițător și receptor: *feed-back* I, *feed-back* II

De remarcat este ultima categorie, care este cea mai cuprinzătoare și, într-un fel, le însumează pe celelalte.

Prin *feed-back*-ul I retroacțiunea este de la elev – care în timpul comunicării educaționale a avut statutul de receptor de informații – înspre profesor – care a fost emițătorul, cel care a

transmis informațiile. Se realizează prin metode și tehnici de investigare și evaluare, care îi furnizează emițătorului informații cu privire la efectele comunicării. Cadrul didactic controlează astfel receptarea mesajelor transmise de elevi și își adaptează mesajele următoare, sub aspectul conținutului sau formei, la caracteristicile recepției, mai ales dacă aceasta este deficitară. El află dacă și în ce măsură au fost realizate obiectivele operaționale prestabilite, dacă a avut un comportament adaptat temei și clasei, dacă strategiile proiectate au fost eficient valorificate, dacă elevii au fost activați în măsură corespunzătoare, dacă au fost și în postura de transmițători de informații, dacă au existat surse de distorsiuni în comunicare, ce calitate au rezultatele predării-învățării, ce dificultăți au întâmpinat elevii în receptare etc. Ca urmare a răspunsurilor pe care și le dă la aceste întrebări, învățătorul va lua măsurile pe care le va considera necesare și oportune referitoare la modificarea strategiei, reluarea unor secvențe de instruire sau explicații, oferirea unor exemple mai ilustrative etc. Flexibilitatea rolurilor, de emițător și de receptor, face ca *feed-back*-ul să îndeplinească, în general, o funcție de reglare socială facilitând înțelegerea punctului de vedere al celuilalt, mărește satisfacția partenerilor comunicării și permite continuarea acesteia.

Feed-back-ul II are sensul de mișcare de la emițător la receptor, de la profesor ca emițător de informații, înspre elevul care a recepționat informația. Pe această cale elevii obțin informații despre rezultatele acțiunii lor de învățare, cu efecte în planul motivației pentru învățare, determinându-i să-și continue munca. Profesorul, pe cale verbală sau nonverbală, aprobă sau dezaprobă ceea ce fac elevii, ceea ce au semnalizat ei prin *feed-back I*. Elevii află care sunt rezultatele eforturilor lor intelectuale, dacă dețin cunoștințele, capacitățile și abilitățile necesare, dacă pot aplica informațiile dobândite în contexte diferite etc. Elevii sunt încurajați, opriți sau direcționați spre alte acțiuni după această reacție a profesorului

Orientările moderne cu privire la rolul retroacțiunii în comunicare se îndreaptă tot mai mult spre o altă formă a acesteia, și anume: *feed-forward* –ul.

Feed-forward –ul se obține prin inversarea ordinii clasice în activitatea didactică, adică de la informare spre exerciții practice și se produce dinspre exercițiu spre informare. *Feed-back* –ul *II* se apropie în mare măsură de *feed-forward* în sensul că stimulează inițiativa elevilor, mereu încurajați și îndrumați asupra mersului activității lor. Împărțirea formelor de retroacțiune în *feed-back I* și *II* și *feed-forward* are în vedere direcția în care se produce aceasta: de la receptor la emițător sau invers, de la emițător la receptor. Practic este vorba de un *feed-back* și de un *feed-back* al *feed-back* –ului.

Dacă exercițiile sunt așezate înaintea comunicării, elevii sunt determinați să facă demersuri de dobândire a informațiilor necesare, să culegă date, să le înregistreze, să găsească soluții, să formuleze ipoteze, să le verifice, să cerceteze, să experimenteze etc., adică să se informeze prin efort propriu. Pe parcursul rezolvării sarcinilor de lucru ei pun întrebări emițătorului care își va organiza comunicarea cunoscând de ce informații au elevii nevoie în continuare. Profesorul, verbal sau nonverbal, aprobă sau dezaprobă ceea ce fac elevii, reglând din mers comunicarea didactică. El controlează secvențial avansarea elevului către finalitatea dorită și intervine ori de câte ori consideră necesar, indiferent dacă este solicitat sau nu.

Feed-forward –ul este o retroacțiune anticipată, care prevede, într-o oarecare măsură efectul final și preîntâmpină apariția erorilor sau distorsiunilor, este o modalitate prin care anticiparea finalității devine cauzalitate. În *feed-forward* aplicația este pe primul loc, informarea fiind subordonată efectului util, îndeplinirea cu succes a sarcinii de lucru.

Utilizarea acestei forme a retroacțiunii reglează în mare măsură și evidențiază particularitățile comunicării didactice. Emițătorul își depășește condiția de transmițător de informații, devenind în mai mare măsură formator, educator care urmărește transformarea receptorului într-o entitate capabilă de autoformare. Receptorul nu este doar beneficiar de informații, ci, prin căutarea și prelucrarea de informații, el devine capabil de autoformare. Din punct de vedere psihologic, neglijarea *feed-forward*-ului poate duce la neîncrederea elevului în forțele proprii, la frustrare, chiar dezorientare în legătură cu rostul învățării și cu perspectivele de acțiune viitoare. Evidențierea rolului *feed-forward*-ului nu trebuie să ducă la minimalizarea rolului *feed-back*-ului.

Dimpotrivă, e necesar a se opta pentru o îmbinare armonioasă între formele și tipurile conexiunii inverse care să ducă la creșterea eficienței mesajului educativ și a actului de învățare, să asigure un climat securizant, atât pentru elevi (aceștia putându-și autocontrola actul de învățare pe baza reperelor oferite de profesor), cât și pentru profesor (acesta putând cunoaște permanent dificultățile întâmpinate de elevi pentru a-i ajuta și pulsul clasei, ca premisă a unei relații optime cu elevii).

Retroacțiunea are menirea de a echilibra și eficientiza structurile comunicării și are o dimensiune pronunțat adaptativă. Dacă *feed-back*–ul intră în acțiune după atingerea finalității, *feed-forward* –ul anticipează și înlesnește această atingere.

În același timp, comunicarea didactică, la fel ca cea generală, interumană, este supusă unor perturbări numeroase și variate. În procesul comunicării didactice la clasă intervin bariere, blocaje, perturbări care stopează procesul predării, împiedicând buna desfășurare a lecțiilor, activităților educative.

O analiză extinsă a acestora și o sistematizare riguroasă a lor ne oferă Dorina Sălăvăstru. Autoarea clasifică aceste perturbări astfel: a) *blocaje determinate de caracteristicile persoanei angajate în comunicarea didactică* (profesorul pe de o parte, elevul pe de alta); b) *blocaje determinate de relațiile social-valorice existente între participanții la relația de comunicare-didactică*; c) *blocaje determinate de particularitățile domeniului în care se realizează comunicarea didactică* (D. Sălăvăstru, 2004, p. 210).

Procesul de învățare cuprinde două activități conexe: transmiterea/comunicarea de informații și receptarea/însușirea acesteia. Profesorul își dă seama de rezultatele activității de predare, de modul de receptare diferită de către fiecare elev în parte, de dificultățile și lacunele în asimilarea informației. La rândul său, elevul are nevoie de validarea pașilor săi de învățare, de confirmarea corectitudinii celor învățate, de corectarea greșelilor și completarea golurilor în asimilare. Convingerea elevilor asupra validității cunoștințelor proprii nu este nici pe departe suficientă. Conținuturi fixate greșit pot fi considerate de către elev ca fiind corecte. De aici apare necesitatea cunoașterii de către elev a rezultatelor învățării prin prisma aprecierii lor de către profesor, ca premisă pentru întărirea informațiilor corecte și pentru îmbunătățirea lor prin intervenții specifice.

Conturarea raportului profesor-elev poate porni de la definirea statutului elevului ca “ucenic al gândirii”. Importantă în dezvoltarea elevului este nu numai ghidarea tacită, realizată de profesor, ci și colaborarea cu profesorul (sau cu un coleg mai performant în domeniu). Virtutea acestui proces colaborativ este de a construi punți între cunoștințele și abilitățile pe care elevul le are la un moment dat și pe care urmează să le dobândească. Funcționarea continuă și sistematică a conexiunii inverse se impune de la sine.

Capacitatea noastră de a face schimb de idei și păreri cu alte persoane, de a le înțelege punctul de vedere și de a rezolva problemele apărute depinde de cât de eficient comunicăm. Comunicarea eficientă este importantă în toate sferele vieții tale: la serviciu, acasă, când ești cu prietenii și rudele sau cu persoane străine. Comunicarea eficientă îți permite, în cele mai variate situații, să îți construiești cu ușurință relații cu oameni noi și să fii sigur de tine atunci când

comunicați cu persoane extrem de diferite. Faptul că ești capabil să comunici mai eficient la serviciu și în mediile profesionale te ajută să ai succes. Când reușești să comunici eficient, vei părea mai organizat, mai documentat și îți vei spori șansele de a ajunge unde dorești la locul de muncă și în carieră.

Procesul de predare-învățare este o formă specifică de comunicare și ca atare întrunește toate caracteristicile modelului oferit de teoria comunicării. În plus, comunicarea didactică se particularizează prin anumite trăsături date de scopul propriu al activității instructiv-educative, de caracteristicile psihosociale individuale și de vârstă ale educaților și de contextul psihosocial în care are loc.

BIBLIOGRAPHY :

1. Bocoș, M. (2002), Instruirea interactivă, Polirom, Iași
2. Cristea, S. (2000). Dicționar de pedagogie, Chișinău- București, Grupul Editorial Litera
3. Harius, C. (2002), Psihologia comunicării, Editura Licorna, București
4. Orțan, Florica (2012), Pedagogie și elemente de pedagogie, Risoprint, Cluj-Napoca
5. Pânișoară, O.I. (2003), Comunicarea eficientă, Editura Polirom, Iași
6. Rotaru, I. (2008), Comunicarea educațională – aspecte teoretice și demersuri aplicative, Editura Brumar, Timișoara
7. Sălăvăstru, Dorina (2004), Psihologia educației, Polirom, Iași
8. Șoitu, L. (2001), Pedagogia comunicării, Editura Didactică și Pedagogică, București

CAUSES AND FACTORS OF JUVENILE DELINQUENCY

Diana Chisalita

Assist. Prof., PhD, “Vasile Goldiș” Western University of Arad

Abstract: The proposed research theme, aims at decreasing the rate of juvenile delinquency, with all its repercussions, both in society and in the family, by applying its early detection measures. Thus, the study group consisted of 231 adolescents, aged 11-18, selected from five schools from Arad.

Working method used included the following instruments: The Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA), DECAS Personality Inventory, Buss Perry Aggression Questionnaire (BPAQ) and Rosenberg Self-Esteem Scale. Applying these tests led to defining the causes that predispose to violent behaviour and personality traits common to the subjects in the lot. Also it was found internal causal factors (neuro - psychic), which play an important role in causing delinquency, respectively: disorders of affection, emotional maturation failure, brain dysfunction, disorders of character and states of affection disorder. Among external factors detected, the most important are: socio-cultural, economic, socio-affective and educational factors. Subjects were applied individually Prevention Plan that was spread over a period of 12 months thereafter was drafted a Rating Scale Results, analysing the results.

From the results collected, we proposed a screening tool for early detection of risk factors for the development of conduct disorder and delinquent behaviour, significantly reducing the age of onset of deviant behaviour.

Keywords: juvenile delinquency, prevention, deviant behaviour, early detection, risk factors and preventive measures.

Punctul de plecare al acestei cercetari au fost teoriile privind delicvența în general și delicvența juvenilă în special, pe baza carora am schitat un model integrativ.

Principalele tipuri de teorii explicative ale delicvenței, întâlnite în majoritatea clasificărilor sunt (Marica, 2007):

- Teoriile biologice;
- Teoriile psihologice;
- Teoriile sociologice

Una dintre cele mai exhaustive clasificări și descrieri a teoriilor delicvenței, realizată de Shoemaker (2010) include următoarele tipuri de teorii:

- Teoria alegerii raționale
- Teoriile biologice și biosociale
- Teoriile psihologice
- Dezorganizarea socială și anomia
- Teoriile delicvenței bazate pe clasa de jos
- Explicații interpersonale și situaționale
- Teoriile controlului
- Teoria etichetării
- Teoria radical a delivvenței

Toate teoriile prezentate încearcă să identifice cauzele delicvenței juvenile, precum și factorii predictivi, declanșatori sau de menținere ai acesteia. Fiecare teorie are o contribuție explicativă mai mult sau mai puțin importantă.

Pe baza teoriilor prezentate anterior, am încercat să schitez un model integrativ, care să stea la baza unor programe de prevenție și intervenție eficiente. Desigur, unele programe se pot concentra doar asupra anumitor elemente particulare ale modelului, pe când altele pot lua în considerare mai multe aspect și o imagine mai de ansamblu a fenomenului.

În figura 1 este reprezentat un model integrative realizat după Shoemaker (2010). Modelul propus de autor evidențiază căile directe și indirect prin care se poate ajunge la comportamentul delicvent. Principalele elemente ale modelului sunt: factorii individuali (biologici sau fizici), factorii de mediu, nivelul de control al instituțiilor sociale, influența grupului de prieteni și stima de sine.

Se poate observa că se poate ajunge la comportamentul delictiv direct de la factorii individuali, sau mediat, prin intermediul factorilor de mediu sau al controlului redus din partea instituțiilor sociale. De asemenea, realizarea comportamentului delictiv poate să fie influențată uneori de stima de sine redusă a adolescentului sau preadolescentului, sau poate să aibă loc indiferent de nivelul stimei de sine.



Figura 1. Unmodel integrativ privind cauzele și factorii de menținerea comportamentului delictiv juvenil (după Shoemaker, 2010, p. 353)

Obiectivul general al acestei cercetări este de a identifica factorii cu valoare predictivă pentru dezvoltarea unei tulburări de conduită și, în consecință, a unor comportamente antisociale incluse în conceptul de delincvență juvenilă. Identificarea acestor factori va ajuta la construirea unui instrument de screening pentru preadolescenții predispuși la dezvoltarea unor comportamente delictive.

În cadrul acestui studiu s-a urmărit atingerea următoarelor **obiective specifice**:

- Compararea adolescenților și preadolescenților delicvenți și nedelicvenți din perspective ostilității, agresivității, stimei de sine și a tipului de familie de proveniență.
- Identificarea factorilor cu valoare predictivă pentru un comportament delictiv.
- Dezvoltarea unui instrument de screening pentru identificarea preadolescenților cu risc ridicat de a avea comportamente delictive în viitor.

S-au analizat următoarele **ipoteze**:

- 1) Adolescenții și preadolescenții cu un comportament delictiv prezintă un nivel mai ridicat al ostilității, comparativ cu cei care nu au astfel de comportamente.

- 2) Adolescenții și preadolescenții cu un comportament delicvent prezintă un nivel mai ridicat al agresivității, comparativ cu cei care nu au astfel de comportamente.
- 3) Un număr mai mare de adolescenți și preadolescenți delicvenți provin din familii dezorganizate comparativ cu adolescenții și preadolescenții fără comportamente delicvente.
- 4) Adolescenții și preadolescenții delicvenți au un nivel mai redus al stimei de sine comparativ cu cei care nu au realizat comportamente delicvente.
- 5) Trăsăturile de personalitate, agresivitatea, stima de sine, tipul familiei, sexul, mediul de proveniență și rezultatele școlare au rezultate predictive semnificative pentru nivelul tulburării de conduită.

Pentru testarea primelor patru ipoteze am utilizat un design comparativ, cvasiexperimental intersubiecti, în care variabila independent este tipul participanților: cu comportament delicvent, respective fără comportament delicvent. Variabilele dependente pentru care s-au realizat comparațiile au fost: ostilitatea, agresivitatea, stima de sine și tipul familiei de proveniență.

Pentru a testa ipoteza a cincea am realizat o analiză de regresie liniară multiplă. Predictorii incluși în studiu au fost:

- Trăsăturile de personalitate evaluate prin inventarul de personalitate DECAS: deschidere (D), Extraversiune (E), Conștiinciozitate (C), Agreabilitate (A) și Stabilitate emoțională (S).
- Aspecte psihopatologice evaluate prin dimensiunile sistemului de evaluare ASEBA: anxietate-depresie, însingurare-depresie, acuze somatice, probleme sociale, probleme de gândire, probleme de atenție, comportament încălcare reguli, comportament agresiv.
- Agresivitatea fizică și verbală evaluată prin chestionarul Bush-Perry.
- Stima de sine evaluată cu ajutorul Scalei de stimă de sine a lui Rosenberg.
- Tipul familiei: biparentală, dezorganizată.
- Genul subiecților: feminin, masculin.
- Mediul de proveniență al subiecților: rural sau urban.
- Performanța școlară evaluată prin media general a ultimului an de studio sau o estimare a acesteia de către profesorul de la clasă în cazul elevilor din clasele primare.

Variabila criteriu a fost scorul obținut la dimensiunea „tulburare de conduită” a sistemului de evaluare ASEBA.

Participanții la studiu

Au participat la studio 231 de adolescenți și preadolescenți cu vârsta cuprinsă între 11 și 18 ani ($m=14,17$; $sd=1,41$), dintre care 119 (51,51%) au fost fete și 112 (48,48%) au fost băieți.

Adolescenții au fost contactați și incluși în studiu prin intermediul a cinci școli din județul Arad, Romania, atât din mediul urban cât și din mediul rural. De asemenea, la studio au mai participat 101 de adolescenți și preadolescenți care au constituit grupul de subiecți cu cel puțin un comportament delinquent. În cazul fiecărui subiect inclus în studio s-a obținut acordul unuia dintre părinți sau al unui reprezentant legal.

Instrumentele utilizate

Sistemul Achenbach Al Evaluării Bazate Empiric

Inventarul de personalitate DECAS

Scala de evaluare a stimei de sine a lui Rosenberg (SES; Rosenberg, 1965)

Rezultate

Pentru a identifica care trăsături de personalitate și care tulburări psihopatologice sunt predictive pentru intensitatea tulburărilor de conduită, am realizat o analiza de regresie, având ca variabilă dependent scorul obținut la ASEBA pentru tulburarea de conduită.

În tabelul 1 putem identifica trăsăturile de personalitate și tulburările psihopatologice care sunt semnificative statistic pentru prezicerea dezvoltării tulburării de conduită, și implicit a comportamentului delinquent. Rezultatele obținute pentru eșantionul inclus în studio ne arată ca fiind predictor semnificativi la un prag mai mic decât 0,05: conștiințiozitatea, stabilitatea emoțională, problemele sociale, problemele de gândire, comportamentul de încălcare a regulilor și comportamentul agresiv.

Tabelul1. *Coeficienții de regresie*

	Coeficienții		Coeficienții	t	p
	Nestandardizați		standardizați		
	B	Std. Error	Beta		
(Constantă)	93,024	5,209		17,860	,000
Deschidere	,002	,007	,044	,361	,719
Extraversiune	,104	,218	,147	,477	,636
Conștiinciozitate	-,537	,187	-,542	-2,689	,007
Agreabilitate	-,024	,026	-,341	-,942	,351
Stabilitate					
Emoțională	-,519	,196	-,479	-2,648	,011
Anxietate - Depresie	-,256	,382	-,168	-,670	,504
Însingurare - Depresie	-,194	,382	-,094	-,507	,613
Acuzesomatice	-,231	,371	-,105	-,621	,536
Problemesociale	,223	,105	,120	2,115	,037
Problemede gândire	,126	,053	,074	2,353	,020
Probleme de Atenție	,032	,081	,013	,396	,693
Comportament încălcărereguli	1,338	,369	1,041	3,628	,000
Comportament Agresiv	1,073	,362	1,054	2,963	,004

a. variabilă dependentă: intensitatea tulburării de conduită

În tabelul 2 putem identifica trăsăturile de personalitate și tulburările psihopatologice care sunt semnificative statistic pentru prezicerea dezvoltării tulburării de conduită, și implicit a comportamentului delictiv.

Tabelul 2. . Coeficienții de regresie

	Coeficienții nstandardizați		Coeficienții standardizați	T	p
	B	Std. Error	Beta		
(Constantă)	94,021	5,102		16,760	,000
Deschidere	,005	,008	,047	,263	,291
Extraversiune	,110	,221	,156	,482	,678
Conștiințiozitate	-,548	,174	-,541	-2,677	,008
Agreabilitate	-,031	,024	-,315	-,842	,357
Stabilitate emoțională	-,532	,167	-,468	-2,749	,010
Anxietate-depresie	-,255	,373	-,157	-,644	,541
Însingurare-depresie	-,192	,378	-,091	-,523	,625
Acuzesomatice	,217	,322	,098	,671	,530
Probleme sociale	,232	,107	,125	2,162	,033
Probleme de gândire	,128	,051	,076	2,369	,018
Probleme de atenție	,030	,007	,018	,415	,698
Comportament Încălcare reguli	1,437	,354	1,052	3,731	,000
Comportament agresiv	1,102	,324	1,077	3,001	,000
Agresivitatea Fizică	,739	,245	0,701	2,989	,000
Agresivitatea Verbal	-,194	,382	-,094	-,507	,613
Stima de sine	-,675	,247	-0,545	2,263	,010
Tipul familiei	1,028	,014	,095	2,763	,003
Genul subiecților	,007	,010	,015	,663	,266
Mediul de proveniență	,019	,021	,008	,342	,652
Performanța Școlară	1,072	,342	1,065	2,978	,000

a. variabila dependentă: intensitatea tulburării de conduit

Rezultatele obținute pentru eșantionul inclus în studio ne arată ca fiind predictori semnificativi la un prag mai mic decât 0,05: conștiinciozitatea, stabilitatea emoțională, problemele sociale, problemele de gândire, comportamentul de încălcare a regulilor și comportamentul agresiv, agresivitatea fizică, stima de sine, tipul familiei și performanța școlară.

Concluzii:

1. Analizând tipul familiei de proveniență, adolescenții și preadolescenții care provin din familii dezorganizate au o mai mare probabilitate de a ajunge la comportamente delicvente.
2. Factorii predictor semnificativi la un prag mai mic decât 0,05: conștiinciozitatea, stabilitatea emoțională, problemele sociale, problemele de gândire, comportamentul de încălcare a regulilor și comportamentul agresiv, agresivitatea fizică, stima de sine, tipul familiei și performanța școlară.
3. Observăm că aproape toți factorii identificați ca fiind predictor semnificativi țin de nivelul personal. Dintre factorii de natură social și reglatoare, doar tipul familiei am identificat a avea o valoare predictivă semnificativă pentru tulburarea de conduit la un prag $p = .003$.
4. Preadolescenții și adolescenții cu comportamente delicvente au o stimă de sine semnificativ mai redusă comparativ cu cei fără comportamente delicvente.
5. Adolescenții și preadolescenții care provin din familii dezorganizate: biparentală sau dezorganizată, au o mai mare probabilitate de a ajunge la comportamente delicvente.

Bibliografie :

1. Asscher, J. J., E. S. van Vugt, et al. (2011). The relationship between juvenile psychopathic traits, delinquency and (violent) recidivism: A meta-analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 52, nr. 11, pp. 1134-1143.

2. Brandt, D. (2006). *Delinquency, Development and Social Policy*. London: Yale University Press.
3. Marica, M. A. (2007). *Introducere în problematica delicvenței juvenile*. Constanța: Ovidius University Press.
4. Shoemaker, D.J. (2010). *Theories of Delinquency: An Examination of Explanations of Delinquent Behavior*. Oxford: Oxford University Press.
5. van Dam, C., De Bruyn, E. E. J. et al. (2007). *Personality, Delinquency, and Criminal Recidivism*. *Adolescence*, vol. 42, nr. 168, pp. 763-777.

AUTONOMY IN THE FUNCTIONING OF STUDENTS, HIS ROLE IN SCHOOL IMPROVEMENT AND ITS EDUCATION

Claudia Marian

**Assist. Prof., PhD, Technical University of Cluj-Napoca – Baia Mare Northern
University Center**

Abstract: Autonomy is a general condition of human evolution, with anatomy and physiology dependent on one side by the subject's age, on the other side by how it is shaped by the environment and educational philosophy and the context of its manifestations. In school the autonomy and its gradual development are causes and effects of correctly motivational functioning and structuring of student and on its progress. From the perspective of self-determination theory, present study proposes an overview of the role played by autonomy as variable of learning objectives and an assessment of the proper use of autonomous structuring of a batch of 120 activities carried out in primary school education. The results indicate a very high directivity of teacher in class activities, with an under -investment of autonomy and detachment of a internal contradictions in functioning of stimulating creativity school methods.

Keywords: autonymy, adaptive motivational-pattern, sens of ownership, creativity, intrinsic motivation

Definirea conceptului de autonomie și dimensiunile sale

In sens general, autonomia unui sistem, inclusiv al celui psihic, se definește, pe de o parte ca o modalitate de acțiune la o schimbare a contextului, pe de altă parte ca și o proprietate caracteristică a acelu sistem (Berar, Albu, 2006). Prezentată ca un contrariu al heteronomiei, autonomia a fost frecvent asociată cu independența sinelui, auto-determinarea, auto-coordonarea, capacitatea de a alege, de a-și stabili prioritățile, cu libertatea persoanei de a-și îndeplini nevoile și dorințele personale, cu încrederea în sine, maturitatea socială, ș.a. fiecare dintre termenii

folosiți exprimând caracteristici ale sistemului psihic în întregime sau caracteristici ale modalităților de acțiune la schimbarea contextului.

Simpla enumerare a acestor termeni cu tangențe evidente la topica autonomiei, sugerează un construct multidimensional ce încorporează dimensiuni cognitive, emoționale, comportamentale / funcționale, atitudinale (Albu 2007) termenii nuanțați exprimând în fapt fațete ale aceluiaș fenomen; definițiile date autonomiei respectă în mare măsură preponderent dimensiunile sale: cognitivă, afectivă, etc. vizând în principal preocuparea autorilor spre o dimensiune sau alta iar construcția definiției încearcă o raportare prin echivalențe, sub sau supraordonare la aceasta. Un bun exemplu în acest sens este definiția conform căreia autonomia ”ar consta în capacitatea de a controla propria viață împreună cu sentimentul că există posibilitatea de a exercita un control” (Albu 2008) reunește dimensiunile fundamentale, cele cognitive și afective cu sugerarea aspectului comportamental.

O astfel de abordare analitică se dovedește utilă mai ales în eforturile psihometrice, de surprindere a calității și nivelului său la un anumit moment dat, nu permite și înțelegerea construirii și evoluției autonomiei în timp. Înțelegerea funcționalității și a dinamicii autonomiei necesită o privire de ansamblu, sintetică asupra fenomenului.

Dinamica autonomiei este surprinsă în definiția dată de Berar (2006) conform căreia autonomia personală este ”o dimensiune majoră a personalității, ca o însușire sau calitate care se formează în ontogeneză prin asimilări ale influențelor externe și acomodări ale subiectului la modelele și particularitățile mediului său de viață și care, pe măsura constituirii, se exprimă în atitudini și comportamente bazate pe norme și valori proprii”. O autonomie reală a adultului trebuie să satisfacă și câteva condiții suplimentare: să fie stabilă în timp, să aibă flexibilitate, să fie ancorată într-un sistem de valori și să fie rezultatul unei proces evolutiv în perspective aceluiaș autor. În această perspectivă autonomia nu este deci niciodată un produs finit, ci un proces aflat într-o dinamică permanentă ce depinde într-o mare măsură de caracteristicile sinelui, ca instanță de control dar și de coordonatele contextului și a obiectivelor stabilite, Faiciuc, (2005) propunând un model complex de interacțiune a factorilor amintiți pentru constituirea autonomiei.

În ecuația determinativă propusă în acest model se regăsesc factori precum: gradul de structurare a psihicului (cu structurarea unor instanțe executive a sinelui, structuri valorice, trăsături de personalitate etc) resurse psihice (atenționale, energetice, menzice, creative, de

autocontrol, coping s.a.) solicitări interne concomitente (impulsuri, dorințe) și constrângeri de ordin intern, reacții cognitive și afective la percepția propriului comportament prin raportare la standardele societății, motivațiile proprii conștiente și nevoi inconștiente, nevoia de autonomie, gradul de structurare a mediului exterior, resursele și oportunitățile oferite, fiecare dintre acestea influențând și fiind influențat de percepția asupra propriilor resurse, de percepția asupra constrângerilor de ordin intern sau extern și de percepția asupra importanței autonomiei și a acțiunii, toate văzute prin prisma percepției asupra raportului cost-beneficii. Reîntâlnim aici reunite principalele dimensiuni ale autonomiei.

Fiecare dintre acești factori își are propriul său dinamism înscris în parcursuri nomotetice sau idiografice, iar evaluarea nivelului de autonomie generat de aceștia ar fi posibil doar prin cunoașterea ponderii cu care participă fiecare factor. Modelul propus oferă o perspectivă teoretică validă, mecanisme coerente de cristalizare a autonomiei dar este pentru moment nefuncțional în stabilirea unor trasee normative ale dezvoltării autonomiei, fiind practic imposibilă cunoașterea valorii tuturor determinărilor cauzale.

Originea și dezvoltarea autonomiei

Oamenii își construiesc treptat capacitatea de a-și regla propriile cogniții, emoții și comportamente printr-o istorie de tranzacții cu mediu, tranzacții prin care ei se implică în activități autoreglatorii care le dezvoltă o autonomie funcțională. Evolutiv, vârsta adolescenței este luată ca reper semnificativ într-un demers de constituire și afirmare a unei autonomii personale, la aceasta participă fiecare etapă evolutivă anterioară. Sintetizând studiile privitoare la dezvoltarea și funcționarea autonomiei, Adams (2009) identifică trei perspective generale, care ar corespunde, în fapt, ordinii ontogenetice de apariție, fiecare dintre perspective punând accentul pe cauzalități prime înnăscute sau dobândite:

a. concepțiile organico-maturaționale bazate în special pe perspectivele psihanalitice, în care autonomia este privită ca un impuls interior de stimulare a detașării și ruperii legaturilor cu părinții, de stabilire a individualității proprii, demers derulat în primii ani de viață. Ea s-ar adresa mai ales dimensiunii emoționale a autonomiei iar studiile principale se axează pe rolul părinților în asigurarea unui bun fundament pentru autonomie, și prin extindere la adolescență, să ofere încredere în sine, rezistență la presiunea congenerilor și în general o bună adaptabilitate.

b. perspectivele ce pun accentul pe sine și pe motivație; autonomia conceptualizată ca rezultatul unei interacțiuni dintre individ și mediu reunește teorii precum cea a autodeterminării (Ryan&Deci), teoria autoeficienței (Bandura), o teorie asupra celor trei rădăcini ale sinelui (Baumeister). Numitorul comun al acestor abordări este tipul de motivație care stă în spatele comportamentelor autonome, autonomia este evidentă în motivația intrinsecă de a avea anumite comportamente și în bucuria de a alege anumite comportamente evitându-le pe altele. Aceste perspective se adresează preponderent autonomiei cognitive și celei comportamentale

c. perspectivele ce pun accentul pe influențe sociale și relații; dezvoltarea autonomiei se construiește ca o tranzacție între individ și mediul interpersonal. Funcționarea autonomă responsabilă social și autoreglarea depind de atașamentele și conexiunile continue cu alții – părinți, congeneri ș.a.; funcționarea autonomă va avea mai multe șanse să existe atunci când schimburile dintre adolescenți și adulți se bazează pe recunoașterea și respectul față de capacitățile adolescentului, atașamentul timpuriu față de părinți facilitând sau împiedicând dezvoltarea capacității de ”metamonitorizare” (capacitatea de a-și monitoriza propriile modele ale sinelui și ale celorlalți, de a se reflecta în acele modele și de a le revizui dacă e necesar) (Kobak & Cole, 1994). Natura și funcționarea relațiilor dintre adulți și copii se modifică pe măsură ce tânărul dobândește capacitatea de funcționare independentă și își dorește mai multe responsabilități și autonomie. Această abordare vizează dimensiunile cognitive, emoționale, comportamentale, valorice ale autonomiei. Orice perturbare a capacității de metamonitorizare implică riscuri de insinuare a tulburărilor internalizate de comportament (Marsh&co, 2003).

În altă ordine de idei, autonomia, ca și orice comportament complex, are forme de manifestare specifice în contexte specifice. În domeniul educațional se vorbește tot mai mult despre o strategie a învățării adultului și anume de învățarea autonomă.

Învățarea autonomă, un concept fundamental al educației moderne a fost valorificat preponderent în modul de studiu al adulților și în domeniul asimilării limbilor străine. Prin valențele formative pe care le are, ar merita o aplicație extinsă și pentru alte vârste și pentru alte domenii. Prerechizite ale acestui tipar de funcționare sunt prefigurate în implemetarea unor elemente de gândire critică încă din ciclul preșcolar, elemente care însă nu par a fi coordonate cu alte componente necesare ale dezvoltării unei explicite autonomii a învățării la vârste mici.

Conceptul de învățare autonomă a fost introdus de Holec (1980) și desemnează capacitatea de asumare a propriei învățări, de a-si produce și sustine propria responsabilitate pentru toate deciziile privitoare la diferitele aspecte ale invatarii:

- determinarea obiectivelor,
- definirea continuturilor
- a ritmului de avansare
- selectarea metodelor și tehnicilor necesare,
- monitorizarea procedurilor de achizitionare
- evaluările progresului.(Mousapour Negari G., Donyadary M., 2013)

În acord cu Lazar (2013) cel care învață într-o manieră autonomă ”învață făcând - pe măsură ce își planifică își implementează, își monitorizează progresul prin autoevaluare sau evaluare împreună cu cei din grupul de similaritate”. Invățarea autonomă presupune luarea deciziilor asupra învățării și a modului în care aceasta se produce. E capacitatea de reflectare critică, de luare de decizii și acțiuni independente (Arshiyani P., Pinshkar, K., 2015 după Little 1999) Cel care învață autonom va stabili / propune o seamă de relații psihologice asupra procesului și conținutului învățării. Capacitatea celui care învață de a-și monitoriza propria învățare se dezvoltă pe măsură ce este exersată și se achiziționează instrumente de învățare autonomă, abilități care sunt transferabile altor domenii de studiu (Bohan J., Frie, N., Szymanek, 2015); Autonomia este un factor cheie în participarea celui care învață la achiziționare, conform principiilor constructiviste, accentul nu trebuie să cadă asupra transmiterii informațiilor ci asupra construcției și reorganizării informațiilor (Reinders H., 2010) Autonomia învățării are consecințe favorabile asupra creșterii autoeficienței și a stimei de sine, stimulând autodeterminarea internalizată a comportamentului care se soldează cu o persistență mai mare a celor învățate (Macaskill, A., Denovan A., 2013). Toate aceste caracteristici induse de învățarea autonomă sporesc prin feed-back nu doar achizițiile ci și autonomia personalității și abilitățile de funcționare independentă.

Obiectivele studiului. Cunoscută fiind importanța jucată de construirea și dezvoltarea unei corecte autonomii asupra buneii funcționări și integrări sociale a viitorului adult și asupra stării sale de sănătate precum și caracterul timpuriu al formării elementelor autonomiei funcționale, considerăm că o analiză a demersurilor educaționale timpurii prin prisma dezvoltării autonomiei nu este neimportantă. În acest sens, studiul de față își propune să analizeze modul în care sunt

planificate și organizate activitățile educaționale desfășurate în ciclurile preșcolare și școlare primare din perspectiva dezvoltării autonomiei copilului. Plasarea analizei în stadiile de început ale dezvoltării ontogenetice e argumentată de imbinarea caracterului înnăscut și dobândit al forțelor ce structurează autonomia în perspectivele teoretice prezentate.

Premisa de la care studiul pornește este aceea că o planificare și o organizare structurantă pentru dezvoltarea autonomiei copilului ar trebui să faciliteze în mod explicit o dezvoltare a mai multor factori predictivi pentru autonomie; dintre aceștia în studiul de față vor fi analizate doar ***facilitarea cognițiilor și a motivațiilor autonome***. Desigur, la aceste vârste nu poate fi vorba de alcătuirea unui demers structurat de învățare autonomă, dar pot fi urmărite pregătirile formării unor competențe specifice, necesare ulterior dezvoltării treptate a autonomiei

Autonomia cognitivă constă în ”capacitatea de a raționa independent, de a lua decizii fără a căuta în mod excesiv validarea socială, într-un simțământ de încredere în propria persoană și în credința că ai posibilitatea de a alege”; în acest sens, o gândire autonomă după Lipman (Albu M, 2007) se caracterizează prin îndeplinirea a opt criterii:

- exprimare ușoară a propriilor idei, fără inhibiții, verbale, controlul timidității
- formarea propriilor opinii, scrierea și justificarea lor
- capacitatea de gândire critică
- abilitatea de a pune întrebări, curiozitatea
- dorința de a îmbunătăți propria cunoaștere și de a căuta informație, adică nevoia de cunoaștere
- abilitatea de a lua decizii, fără ca acestea să-i fi fost inculcate
- capacitatea personală de auto-evaluare, analiza cauzelor eșecului și succesului
- capacitatea de a acționa de unul singur, fără ajutor, semn și al responsabilității

Motivația autonomă, cuaplicație în comportamentul educațional va fi conceptualizată în paradigma teoriei autodeterminării. Ea include o perspectivă organică asupra funcționării oamenilor în sensul că aceștia au o determinare înnăscută de a-și gestiona mediul; sunt dornici să învețe, să-și dezvolte abilitățile, să asimileze valorile mediului în care trăiesc, etc. Pierderea motivației, sentimentul de incompetență pot fi explicate prin eșecul sau incapacitatea părinților sau profesorilor de a susține forme autonome de autoreglare. Teoria SDT (Guay R., și colab, 2014 după Ryan&Deci, 1985, 2002, 2009) acceptă existența mai multor forme de motivare cu saturație diferită de autodeterminare. Motivația intrinsecă are cel mai ridicat nivel de

autodeterminare, e cea mai autonomă formă de motivare, apare atunci când subiectul se angajează într-o activitate din dorință proprie, din plăcerea și satisfacția obținută prin aceasta. Motivația extrinsecă implică angajarea în acțiune pentru motive ce nu țin de acțiunea în sine. O motivare intrinsecă are efecte pozitive asupra stării de bine pentru că promovează satisfacția în baza nevoilor psihologice pentru autonomie, competență relaționare, ceea ce presupune susținerea tendințelor naturale ale persoanei. Motivația extrinsecă nu este ceea ce e susținută de tendințele psihologice (Vansteenkiste și colab 2004). SDT propune patru tipuri de motivație în funcție de nivelul de autonomie pe care-l induc. De la cel mai scăzut nivel la cel mai înalt, ele sunt:

- A. motivație extrinsecă- se referă la comportamentele care nu sunt internalizate (incluse în structura sinelui), dar sunt reglate de rațiuni exterioare de tipul recompenselor, constrângerilor, pedepselor

-B. reglaj introiectat. Reglajul este introiectat atunci când comportamentul este parțial internalizat/ inclus în structura sinelui dar nu este cu alte aspect ale sinelui (de ex nu e autonom). Acest nivel al internalizării tinde să determine comportamente în absența altor determinări din exterior pentru a satisface nevoile de stimă bazate pe rușine și culpabilitate

- C. Reglaj prin identificare/reglaj identificat (identified regulation) apare atunci când un comportament este realizat dincolo de alegere și dorință proprie, ca atunci când subiectul consideră că această acțiune este importantă

- D. Reglaj integrat (intergrated regulation)- apare atunci când activitatea desfășurată este congruentă cu identitatea, valorile și nevoile subiectului. Distincția între ultimele două forme de motivare nu este percepută decât după adolescență

Mulți cercetători au clasificat aceste tipuri de reglaje în două mari categorii: reglaj autonom și reglaj controlat. Reglajul autonom include motivarea intrinsecă și reglajul identificat în timp ce reglajul controlat include motivarea extrinsecă și pe cea introiectată. Reglajul autonom este corelat cu rezultate educaționale pozitive, incluzând performanțe academice ridicate, comportamente valorizate pozitiv (atingerea scopurilor, auto-reglare, emoții pozitive de tipul bucuriei, speranței) în timp ce reglajul controlat e corelat cu performanțele educaționale scăzute, cu emoții negative, burnout, anxietate, depresie, simptome depresive, plicts, etc (Brunet, și colab2015).

Competența școlară percepută este definită ca percepția pe care o are elevul asupra propriilor abilități de învățare, este considerată ca o resursă motivațională corelată cu rezultate educaționale pozitive.

Dezvoltarea reglajului autonom se realizează pe un fundal al relațiilor suportive, figurile centrale în perioada adolescenței sunt parinții și profesorii, care structurează scopuri corecte de dezvoltare a unei orientări pozitive spre școală și asimilare și care prin stilul de predare impun un sentiment de competență elevilor, independente de achizițiile anterioare ale elevului. Mai mult, dacă-și percep profesorii ca și suportivi ai autonomiei lor, elevii mai slabi pot să aibă aceleași beneficii educaționale ca și elevii buni. Rămâne deschisă întrebarea dacă numărul relațiilor suportive sau calitatea acestora este predictoare pentru întreținerea resurselor motivaționale și a succesului educațional (modelul aditiv sau modelul pragului e funcțional).

În plan motivațional, modul în care elevii își definesc succesul e predictiv pentru comportamentul pe care și-l asumă în clasă, încercând să-și atingă scopurile. Teoria scopurilor e focalizată pe două tipuri de scopuri personale: stăpânirea scopurilor și performanță în realizarea scopurilor. Primul nivel e o orientare spre dezvoltarea competențelor, lupta pentru a înțelege, a învăța, îmbunătăți abilitățile la un nivel intrapersonal de referință, în timp ce al doilea nivel presupune demonstrarea acestor competențe în fața altora, de a apărea competent față de norme interpersonale de evaluare. Stăpânirea scopurilor este asociată cu o serie de rezultate pozitive precum căutarea ajutorului, interesului, strategii avansate de studiu, stare emoțională de bine, perseverență, în timp ce scopul performanței e asociată cu motivația extrinsecă, anxietatea, auto-handicaparea, trișarea, comportament disruptiv strategii de studiu superficiale. Din perspectiva dezvoltării autonomiei, orientarea spre stăpânirea scopurilor este mai productivă decât orientarea spre performanță (Ciani, și colab 2010)

Metodologie folosită constă în analiza documentelor educaționale – proiecte de lecții, și în monitorizarea tipurilor de răspunsuri date de copii la sarcinile propuse în cadrul a 120 de activități supuse analizei în cadrul comisiilor de obținere a gradului didactic I în învățământ. Din documentele școlare au fost selectate și monitorizate tipurile de obiective formulate pe categorii, iar

Rezultatele sintetice obținute arată următoarele:

	Învățământ primar				Învățământ preșcolar			
	Obiectiv	Obiecti	Obiectiv	Obiectiv	Obiectiv	Obiectiv	Obiectiv	Obiective

	e cognitive	ve afective	e psiho- motrice	e ale autonomi ei	e cognitive	e afective	e psiho- motrice	ale autonomi ei
Număr mediu de obiective /unitatea de predare	4,85	1,4	2,2	17 afective 1 obiectiv cognitiv	5,8	2	4,71	5 afective 3 cognitive 4 psiho- motrice
Proporția obiectivelor autonomiei din totalul obiectivelor formulate	10% obiective ale autonomiei afective 0,5% obiective ale autonomiei cognitive			5,6 % obiective ale autonomiei afective 3,4% obiective ale autonomiei cognitive 4,54% obiective ale autonomiei comportamentale				

- o analiză diferențiată pe ciclul preșcolar și școlar mic indică următoarele: cea mai mare parte a obiectivelor formulate atât pentru ciclul preșcolar cât și pentru școlar mic sunt obiective cognitive, urmate de obiectivele psihomotrice, iar cea mai mică proporție e aceea a obiectivelor afective. O explicație posibilă pentru această realitate este dificultatea de formulare în termeni comportamentali a obiectivelor afective în comparație cu etichetele verbale nuanțate existente pentru obiectivele cognitive și psihomotrice.

Ceea ce este însă inverstat ca și dinamică este scăderea ponderii obiectivelor cognitive la școlaritatea mică față de preșcolaritate; diferența între medii este semnificativă pentru un prag de semnificație de $p=0,03$. Ceea ce corespunde tendințelor normative este diferența semnificativă ($p=0,000$) între obiectivele formulate pentru psihomotricitatea celor două cicluri cu avansul evident în ciclul preșcolar.

Rezultate semnificative din perspectiva formării prerechizitelor autonomiei cognitive, afective și comportamentale sunt cele ale formulării explicite a lor în documentele școlare; și aici se înregistrează paradoxul inversării dinamicii normative – la preșcolari sunt formulate semnificativ ($p=0,000$) mai multe obiective cognitive decât pentru perioada școlarității, în timp

ce autonomia afectivă la școlari e mai accentuată decât la preșcolari ($p=0,00$). Normativitatea evoluției se păstrează pentru obiectivele psihomotrice formulate la preșcolari, dar nejustificată este absența lor la școlari.

Din analiza calitativă a formulărilor obiectivelor de autonomie cognitivă în ciclul școlarității apare solicitarea exprimării ușoare a propriilor idei, fără inhibiții, verbale, controlul timidității și formularea propriilor opinii, scrierea și justificarea lor, fără să apară solicitări ale capacității de gândire critic, ceea ce paradoxal apare, într-o proporție foarte redusă 0,4% la preșcolari (în paralel însă, se promovează la nivel de politici educaționale necesitatea dezvoltării gândirii critice, neglijându-se detaliile despre capacitățile normative ale cogniției copilului de a dezvolta astfel de competențe). Și la preșcolari sunt prevăzute în principal aceleași obiectivele de autonomie cognitivă ca și la școlarii mici. Celelate dimensiuni ale autonomiei cognitive prevăzute de Lipman nu sunt formulate explicit în documentele școlare, apar doar ca cerințe spontane, și depi

nd mai ales de intuiția și măiestria educațională a cadrului didactic.

În vee ce privește obiectivele afective formulate, atât la preșcolari cât și la școlarii mici ele ating cel mai adesea valențele motivaționale intrinseci – de tipul participării cu interes la activități, curiozitate (82% din formulări sunt în aceste registre) restul fiind de exprimare liberă a acordului/dezacordului cu situația, personajul, etc.

Pentru obiectivele motrice, autonomia se manifestă prin solicitarea executării unor mișcări libere pe o melodie, executării spontane a unor roluri, etc. În completare autonomia este exprimată în învățământul preșcolar și sub forma libertății de alegere a centrului de activități cu prescripția ca fiecare copil să treacă pe la toate centrele în timpul unei activități.

Analiza tipurilor de activitate desfășurate pentru școlarii mici și cu preșcolarii au următoarea distribuție/ pe secvențe de activitate și ca pondere din totalul activităților.:

Frecvența pe unitate de învățare și ponderea în economia activităților metodelor de predare în învățământul școlar									
Conv ersați a	Observ a ția	Explic a ția	Auto- evaluar ea	Exercițiu l	Metode modern e	Demonst ra tia	proble matizar ea	Munca independen ta	Act de grup
4,5	1,2	2,1	0,5	2,7	0,7	0,35	1,1	0,28	0,42

34,2 %	9,12%	15,92 %	3,8%	20,53%	5,23%	2,66%	8,36%	2,1%	3,1%
-----------	-------	------------	------	--------	-------	-------	-------	------	------

Frecvența pe unitate de învățare și ponderea în economia activităților a metode de predare în învățământul preșcolar									
Conv ersați a	Observ a ția	Explic ația	povestir ea	Exercițiu l	Metode modern e	Demo nstra ția	proble matizar ea	Munca indep n denta	Act de grup
4,5	0,42	2,8	0,62	2,57	1,85	0,57	1,14	0,17	0,1
30,6 %	2,8%	19,04 %	4,2%	17,4%	12,58%	3,8%	7,75%	1,15%	0,68%

Analiza comparativă a celor două tabele scoate în evidență o asemănare destul de mare a strategiilor didactice utilizate în cele două cicluri de învățare, strategii în care ponderile centrării pe adult este relativ crescută (52,7% pentru școlari și 56,92% pentru preșcolari) la care se adaugă activitățile desfășurate în grup sau cele care reclamă prezența adultului (observația, demonstrația, problematizare, exercițiul) iar munca autonomă are o pondere foarte scăzută. Această apropiere poate fi rezultatul politicilor educaționale de trecere a ciclului primar pe forme integrate de organizare a activităților didactice. Dacă rațiunile care determină această schimbare sunt cele ale obiectivelor cognitive, din perspectiva dezvoltării unei motivații intrinseci / autonome ar fi utilă o creștere a proporțiilor activităților cu accent pe funcționarea independentă, mai ales la școlarii mici.

O analiză calitativă se impune aici: în ciuda faptului că unele metode par a distribui responsabilitatea între adult și copil (cum e conversația de exemplu) transpusă în practică deseori e de fapt o monopolizare a responsabilității de către adult. Similar e și cu metodele moderne, de grup. Chiar dacă numeric, ponderea lor nu e foarte ridicată, se dovedesc a fi cronofage, acaparează în medie o treime din timpul alocat activităților. Un plus de viciu îl aduce faptul că analizând producțiile copiilor, ceea ce ar trebui să se soldeze cu o dezvoltare a autonomiei cognitive a copiilor, e în fapt o repetiție stereotipă a antevorbitorilor; în medie numărul răspunsurilor date la astfel de provocări este de 5, din care 4 răspunsuri sunt clișee. Desigur, maniera puțin solicitantă a acestora e valoroasă pentru copii, creează o relaxare și un sentiment al

eficienței de sine și al auto-controlului, putând motiva favorabil achizițiile, dar pe termen lung, devin false percepții.

Desfășurarea multor activități în grup, e în măsură să externalizeze controlul și să diminueze auto-controlul, cu efecte demobilizatoare pe termen lung. De asemenea, ele tind să precipite o motivație pentru performanță și impunere și nu una sanogenă pentru competență.

Concluzii Toate aceste rezultate indică, pentru învățământul preșcolar și școlar mic, o neglijare a organizării activităților în scopul formării elementelor constitutive ale autonomiei viitoare și o subvalorificare a autonomiei cognitive compensate de susținerea motivațională dată de autonomia emoțională.

BIBLIOGRAPHY:

1. Adams, Gerald R. (coord) Berzonsky Michael D. (coord), Psihologia adolescenței, Manual Blackwell, Ed Polirom, Iași, 2009
2. Arshiyani P., Pishkar K., "A study of Iranian professor s perception of EFL University students authonomy" Journal of Applied Linguistics and Language research, vol 2 (5) 2015, p197-214
3. Albu M., "Un nou instrument pentru evaluarea autonomiei personale la adolescenți" - An. Inst. de Ist. „G. Bariț” din Cluj-Napoca, Series Humanistica, tom. V, 2007, p. 99–114
4. Albu, M., "Variații ale autonomiei personale în funcție de vârstă" - An. Inst. de Ist. „G. Bariț” din Cluj-Napoca, Series Humanistica, tom. VI, 2008, p. 87–104
5. Berar, I., Albu, M. "Evaluarea autonomiei personale la vârsta adolescenței" - An. Inst. de Ist. „G. Bariț” din Cluj-Napoca, Series Humanistica, tom. IV, 2006, p. 7–19
6. Bohan J., Frie, N., Szymanek, "Embedding information literacy skills in the psychology curriculum: supporting students in their transition to independent researchers", Enhancement and innovation in higher education, Glasgow, 2015
7. Brunet, J., Gunnell, K., Gaudreau P., Sabiston, C.,- "An integrative analytical framework for understanding the effects of autonomous and controlled motivation"- Personality and individual differences 84, p. 2-15, 2015
8. Ciani, Keith D., Middleton, Michael J., Summers, Jessica J., Sheldon, Kennon M., "Buffering against performance classroom goal structures: The importance of

- autonomy support and classroom community” - *Contemporary Educational Psychology* 35 (2010) 88–99
9. Faiciuc L., ”Un model ipotetic pentru comportamentul autonom: baze teoretice - An. Inst. de Ist. „G. Bariț” din Cluj-Napoca, Series Humanistica, tom. III, 2005, p. 41–62
 10. F. Guay et al.”The number of autonomy-supportive relationships: are more relationships better for motivation, perceived competence and achievement?”- *Contemporary Educational Psychology* 38 (2013) 375–382
 11. Kobak R, Cole H., ”Attachment and meta-monitoring: Implications for adolescent autonomy and psychopathology” in: Cicchetti D, Toth SL, editors. *Rochester Symposium on Developmental Psychopathology: Disorders and dysfunctions of the self*. Rochester, NY: University of Rochester Press; 1994.
 12. Lazăr, A.,”Learner autonomy and its implementation for language teacher training”, *Procedia Social and Behavioral Science* 76 (2013) p 460-464
 13. Macaskill, A., Denovan A., ” Developing autonomous learning in first year university students using perspectives from positive psychology”- *Studies in Higher Education* 38(1) , 2013 p 124-142
 14. Marsh, P., McFarland, C., Allen J., Boykin Mcelhaney, K., Land, D., ”Attachment, autonomy, and multifinality in adolescent internalizing and risky behavioral symptoms” *Developmental Psychopathology*. 2003; 15(2): 451–467.
 15. Mousapour Negari, G., Mahdih Donyadary –”The Relationship between Self-efficacy, Autonomy and Learners’ English Achievement: A Study of Iranian Students of Medicine” *Journal of Academic and Applied Studies*, Vol. 3(12) December 2013, pp. 14-22
 16. Reinders H.”Towards a classroom pedagogy for learner autonomy: a framework of independent language learning skills” *Australian Journal of Teacher Education*, vol 35(5), 2010
 17. Vansteenkiste, M., Simons, J., and Lens, W., Kennon M. Deci, S. L.- ”Motivating Learning, Performance, and Persistence: The Synergistic Effects of Intrinsic Goal Contents and Autonomy-Supportive Contexts”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 2004, Vol. 87, No. 2, 246–260

OPTIMIZATION STRATEGIES IN ACQUIRING OF READING AND WRITING IN PRIMARY SCHOOL

**Claudia Doina Grec, Assist. Prof., PhD and Olga Chiș, Assoc. Prof., PhD, "Babeș-Bolyai"
University of Cluj-Napoca**

Abstract: Acquiring and developing of reading and writing are based not so much on the already formed mental functions, but on the functions that are in the ongoing process of maturing, context in which a main role is played by training. Reading usually precedes writing and reading skills are formed faster than those of writing and are tightly connected with the exercise. The school years imply and require learning and improving of reading and writing. Acquiring of reading and writing skills is conditioned by the motor development and also by the development of superior elements such as: thinking, language, affection, etc. Since learning of reading and writing is a very complex process, involving intellectual-cognitive skills, motor, emotional, and personality characteristics, it is possible that the various learning difficulties occur. Focusing on developing pre-acquired skills with key role in reading and writing achievement at primary school pupils is particularly significant in preventing school failure.

Keywords: reading, writing, pre-acquired skills, psychomotor, literacy skills.

Introducere

Înșușirea citit-scrisul constituie una din activitățile fundamentale care au loc în perioada școlarității mici. În cuprinsul acestor experiențe de învățare, școala și profesorul au un rol important.

Diverse studii de specialitate arată că din punct de vedere psihic și fizic copilul de șase/șapte ani este apt pentru învățarea citit-scrisului cu rol deosebit de important în însușirea cunoștințelor și comunicarea ideilor.

Formarea și dezvoltarea deprinderilor de citit-scris este condiționată de o serie de factori printre care cei mai importanți fac referire la: dezvoltarea intelectului, dezvoltarea motrică,

nivelul achizițiilor verbale și calitatea conduitei verbale, motivația pentru activitatea respectivă și interesul subiectului de a-și însuși cât mai repede noile achiziții etc. (Verza, E., 1983, p. 26). Însă, însușirea citit-scrisului depinde și de strategiile didactice utilizate de către cadrul didactic de la clasă, dar și de capacitatea empatică, de iscusința de a dezvolta trăsături emoțional-afective și motivaționale pozitive, menite să stimuleze procesele cognitive și evaluative adecvate activităților desfășurate.

Cititul și scrisul sunt strâns legate între ele atât pe linia învățării, cât și pe aceea a înțelegerii, însușirea uneia influențând pozitiv achiziționarea celeilalte.

Dacă la începutul însușirii cititului, copilul percepe unitățile din care este alcătuit cuvântul în mod separat și depune eforturi evidente pentru sinteza lor, cu timpul perceperea cuvântului devine globală, iar ulterior, perceperea globală se generalizează și în cazul unităților sintagmice. Stadiului de percepere globală îi urmează cel de analiză, necesar realizării decodificării și înțelegerii sensului. Perceperea globală, sincretică a lecturii este legată de automatizarea citirii și se manifestă prin creșterea rapidității citirii, cu centrarea atenției pe ideile principale.

Activitatea de scriere este subordonată, în toate planurile sale, activității intelectului, din acest punct de vedere, planurile intelectului copilului sunt susținute de o intensă dezvoltare a cogniției în care percepțiile, reprezentările, gândirea, imaginația etc. devin tot mai bogate și mai organizate, facilitând activitatea de integrare a cunoștințelor și ierarhizarea acestora după criterii valorice.

Apariția unor tulburări în însușirea citit-scrisului pot dobândi un caracter constant și tendința de a se agrava prin consolidarea deprinderilor greșite și prin complexe psihice pe care le creează pe plan intern.

Aspecte privind înțelegerea actului cititului și scrisului

Însușirea cititului necesită cunoașterea limbii vorbite, înainte de învățarea acestuia, fiind importantă înțelegerea sensului cuvântului citit, accentul punându-se pe dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral, a mesajului scris.

Pentru citit este esențial ca simbolurile vizuale care compun scrisul să se organizeze pe scoarța cerebrală în scheme vizuale corespunzătoare, iar acestea să mijlocească accesul către sens. Se deosebește o schemă vizuală a cuvântului, adică dispoziția fiziologică de a organiza

impulsurile vizuale și o schemă centrală a cuvintelor, adică dispoziția fiziologică în funcție de care se evocă înțelesul.

Pentru evocarea schemelor vizuale ale cuvintelor, la citire ne sprijinim pe ansambluri grafice structurate. Studiile au demonstrat că mișcarea ochiului în timpul lecturii, este urmată de o pauză. În fiecare pauză, ochiul percepe 9-10 litere, indiferent de mărimea lor sau de alte caracteristici. S-a dovedit că numărul de litere care poate fi perceput într-o expunere scurtă depinde de semnificația care le poate fi atribuită, astfel la o expunere care permite citirea numai a 6 consoane, pot fi citite 12 litere dacă sunt grupate în silabe, 15 când sunt grupate în cuvinte și 30 când alcătuiesc fraze scurte.

Pentru însușirea scrisului este esențial ca sensul să poată evoca schemele grafice ale cuvintelor, iar acestea să poată activa schemele motorii ale mâinii. Ambele etape sunt precedate de momentul în care gândirea devine formulare propozițională. Schemele grafice ale cuvintelor și schemele motorii ale realizării grafice sunt dispoziții fiziologice prin care formularea propozițiilor și cuvântul organizează eferențele pentru transpunerea sensului în scriere. Procesul este mai complicat decât în cazul cititului și este identic cu articularea până în faza în care vorbirea articulată se concretizează în actul oral, iar exprimarea grafică în scriere. Valorizarea simbolurilor vizuale este necesară pentru a evoca schemele grafice corespunzătoare cuvintelor. O schemă grafică este tot o dispoziție, fiziologică fără corespondent conștient, ca și schema vizuală.

Ultimul moment este stadiul modelelor grafice care selectează mișcărilor corespunzătoare actului. Impulsurile chinestezice de la articulații și tendoane și de la mușchii activați în proces sunt cele care conduc conștiința în actul scrierii, erorile apărute introduc stimuli neobișnuiți, ceea ce trezește atenția și aceasta intervine pentru a redresa automatismele.

Din lucrările lui R. Perron și E. Mignard (în Kulcsar. T, 1978, p.23) reiese că nivelul grafic este determinat în special de interacțiunea factorilor perceptivi, motori, intelectuali și de exercițiu. De-a lungul dezvoltării există perioade de reveniri asupra eventualelor deficiențe motorii, sub formă de joc de compensări, acestea depinzând de posibilitățile intelectuale ale elevului. Valoarea influenței factorilor motor și intelectual este relativă, ea variind în mod evident după etapele de dezvoltare. Astfel, în prima perioadă de însușire a scrisului, dificultățile pe care trebuie să le învingă copilul sunt mai mult de ordin motor. În faza postcaligrafică, adică în etapa în care scrierea devine realmente limbaj scris, corelația nivel grafic-inteligență crește net odată cu vârsta.

Nivelul de dezvoltare a inteligenței verbal-abstracte, capacitatea de a asocia rapid, de a schimba ușor criteriile de analiză și sinteză, de a abstractiza și generaliza sunt factori intelectuali importanți în asimilarea gramaticii. La rândul ei, studierea gramaticii dezvoltă sensibilitatea elevului pentru forme lingvistice mediatore de idei nuanțate. În cadrul lecțiilor de gramatică, elevului i se dezvoltă capacitatea de a observa schimbările semantice inerente modificărilor formei gramaticale. Cunoașterea mijloacelor lingvistice menite să nuanțeze sensul exprimat, folosirea acestora în situații reale de comunicare ridică elevul pe o nouă treaptă a utilizării limbii materne, superioară celei din perioada școlarizării. Conștiința și stăpânirea limbii, a funcțiilor și a regulilor comunicării se însușesc însă numai prin practica comunicării. În condițiile unei bogate experiențe concrete intuitive a elevului, caracterul verbal al activității școlare poate favoriza dezvoltarea exprimării clare, concise, rapide, nuanțate și exacte.

În procesul de învățare a citit-scrisului este antrenată o activitate psihică foarte complexă, ce se exprimă în creșterea concentrării atenției focalizate ce corectează în permanență procesul de citire sau scriere aflat în desfășurare. După cum afirmă Șchiopu, U., Verza, E. (1997) din punctul de vedere al citit-scrisului există patru tipuri de situații:

- Citirea conștientă este foarte redusă la copiii care citesc cu mari dificultăți și cu greșeli. Aceștia nu surprind sensul propoziției citite, nici al textului în întregime ca atare;
- Citirea conștientă este prezentă, deși copiii citesc cu dificultate. Percepția grafemelor se realizează încă anevoios existând un decalaj de dezvoltare față de înțelegerea sensului care e mai avansată;
- Citirea conștientă este absentă, însă copiii citesc ușor. În acest caz, componenta stereotipă de recunoaștere (identificare) a literelor devansează și debordează planul conștiinței, nepermițând înregistrarea concomitentă a sensurilor;
- Citirea conștientă este prezentă la copiii care citesc ușor. Capacitățile de lectură sunt bine formate. În primele etape de formare, această deprindere se realizează greoi, de multe ori elevul recurgând la asocierea cu cuvinte asemănătoare sau la orientarea după sens, pentru a facilita citirea. Faptul că la 7-8 ani elevul deține o capacitate de memorare foarte bună face ca acesta să fie capabil să reproducă textul după două trei lecturări.

Limbaajul interior persistă în procesul scrierii, chiar și la elevii din clasa a IV-a. Acest

aspect a fost dovedit prin scăderea randamentului în condițiile în care elevii au ținut în gură ceva. Ei își controlează mișcările și produsele (literele, cuvintele) adăugând din când în când: „...bine, stai puțin... nu înțeleg... ia te uită... hm... nu e cine știe ce...” etc. (Verza, E. 1996, p.173)

Dezvoltarea prechizițiilor în însușirea citit-scrisului

Antrenarea continuă a activității intelectuale în școală determină schimbări la nivelul percepției și observației ca instrument al cogniției. Percepția este implicată în orice fel de situație dimensionată concret. Se structurează și este condiționată de dimensiunile situaționale în care este solicitată, dar și de sensul, direcția, tensiunea în care are loc, precum și de interpretarea, memoria etc. în contextul cărora se organizează.

Capacitățile senzorial-perceptive, comprehensive ale percepției devin mai eficiente prin antrenare, alături de sensibilitatea discriminativă și pragurile perceptive. De asemenea dezvoltarea aspectelor discriminative pe spațiul mic, a activității pe diferite niveluri perceptive favorizează orientarea spațială pe spațiul mic, percepția spațială, decodificarea prin diferențiere a grafemelor. Alfabetizarea văzută ca o activitate intelectuală complexă care cuprinde antrenarea atenției, memoriei, a inteligenței, reprezentărilor porneste de la aspectele legate de orientarea stânga-dreapta, sus-jos pe un suport de hârtie scris etc. Orientarea, organizarea și structurarea spațio-temporală formează coordonatele fundamentale ale numeroaselor achiziții școlare.

Capacitatea de percepere a formelor și a spațiului, a relațiilor și configurațiilor spațiale, capacitatea de a-și reaminti forma care poate servi drept conținut al diferitelor operații mintale aparțin funcției perceptiv-motorii. Prin intermediul manipulării obiectelor, a activităților obiectelor care vizează motricitatea ca o componentă a cunoașterii, elevul își dezvoltă funcția motorie.

Geneza componentelor funcției perceptiv-motorii constituie însă, o premisă necesară constituirii și dezvoltării acesteia. Din punct de vedere psihogenetic, apare mai întâi capacitatea de recunoaștere a formelor identice și de realizare a conturului unei configurații prin intermediul gestului motor, după care se formează abilitatea de copiere a unei figuri.

Pe baza funcției perceptiv-motorii se formează reprezentările spațiale corespunzătoare, care permit o oarecare detașare a activității de obiect. În cele din urmă și acest al doilea nivel este reorganizat și reintegrat într-o singură structură cognitivă, în care se îmbină operațiile spațio-temporale, cu cele logice, formale ale gândirii. Funcția perceptiv-motorie se integrează în structura funcțională a inteligenței practice.

Una din condițiile interne ale însușirii limbajului scris este reprezentată de integrarea senzorio-motorie care urmărește relațiile dintre percepție și motricitate.

După Lapierre (1976) și De Meur & Staes (1988), etapele structurării spațiale sunt: a) cunoașterea noțiunilor spațiale; b) orientarea spațială; c) organizarea spațială; d) structurarea spațială.

– Cunoașterea noțiunilor spațiale este etapa în care copilul trebuie să învețe să se deplaseze în „spațiul” obișnuit și să învețe să situeze adecvat obiectele în spațiu, să perceapă formele, mărimile și cantitățile, să le identifice, să le discrimineze și să le ordoneze după un anumit criteriu.

În această etapă întreaga activitate de învățare se va organiza pe categorii de noțiuni spațiale în ordinea dificultăților: noțiuni de mărime, noțiuni de formă, noțiuni de situare spațială, noțiuni de cantitate, noțiuni de mișcare în spațiu, noțiuni de poziție.

– Orientarea spațială este etapa în care copilul trebuie să învețe să orienteze obiectele, să perceapă ceea ce este orientat în aceeași direcție, să discrimineze identicul de simetric în diferite forme (figuri) grafice, să perceapă sensul grafic, să poată situa obiectele în succesiunea dată în funcție de poziția ordinală. Această etapă implică în mare măsură și memoria spațială, perceptivă și motrică, localizarea obiectelor în spațiu și în mișcare, precum și aprecierea direcțiilor.

c) Organizarea spațială presupune cunoașterea noțiunilor spațiale și capacitatea de orientare spațială. Aceasta etapă duce la dezvoltarea capacității copilului de a-și organiza spațiul delimitat (foaia de hârtie, tabla, un anumit cadru spațial), în scopul realizării unor obiective. Organizarea spațială implică organizarea spațiului în raport cu propria persoană, copilul devenind „punctul central”. De asemenea, este implicată organizarea spațiului din punct de vedere motor: a descoperi acțiunea după atitudinea motorie, a exprima mișcări și gesturi, a stabili poziția spațială față de un obiect prin verbalizare sau prin transcriere grafică etc.

În această etapă se urmărește și recunoașterea ansamblurilor organizate și reproducerea motrică a acestora prin diferite activități de:

- discriminare vizuală;
- copierea unor desene, unor figuri geometrice etc.;
- reproducerea unor modele când variază unul sau mai multe elemente;
- construirea unor mozaicuri pe baza de modele;

- completarea unor modele prin sesizarea elementelor lacunare ;
- perceperea obiectelor similare după formă, lungime, orientare, situare spațială, cantitate etc.

d) Structurarea spațială – ca ultimă etapă – se referă la înțelegerea relațiilor spațiale, pe baza punerii în funcțiune a operațiilor infralogice (spațio-temporale), a operațiilor concrete și a operațiilor logico-matematice în raport cu stadiul dezvoltării inteligenței subiecților. În structurarea spațială este implicată și anticiparea mentală, care după J. Piaget este de două feluri: *anticipare globală* și *anticipare analitică*. Anticiparea globală nu apelează la o metodă operatorie, în cadrul ei întâlnindu-se tatonări succesive până la obținerea configurației conforme modelului intern (imaginii perceptive, reprezentării). Acest tip de anticipare nu este suficientă pentru declanșarea operațiilor. În anticiparea analitică, imaginea mentală e anticipatoare, ea confundându-se cu schema sau proiectul operației efective. Imaginea mentală devine anticipatoare nu prin modificarea automată a imaginilor reproductive, ci cu sprijinul inteligenței operatorii. Începând din momentul în care imaginile spațiale devin anticipatoare sub influența operațiilor, după cum precizează J. Piaget și B. Inhelder, ele joacă rolul de suport și auxiliar al deducției, care este atât de frapant în intuiția geometrică. Într-o dezvoltare normală există o strânsă legătură între evoluția operațiilor logice și evoluția operațiilor spațio-temporale. În fiecare moment al dezvoltării, operativitatea orientează formarea de simboluri imagistice, conferindu-le semnificații și invers, semnificațiile figurative, odată achiziționate, favorizează captarea și fixarea informației care servește ca *materie a gândirii*.

Tulburările structurale spațiale, determinate de cauze motorii și psihice, se pot manifesta diferit, și anume: copilul ignoră termenii spațiali; cunoaște termenii spațiali, dar percepe greșit pozițiile; percepe spațiul înconjurător, dar nu se orientează corect; se orientează corect în spațiu, dar are disfuncții în memoria spațială sau spațio-temporală; prezintă dificultăți de diferite grade în capacitatea de organizare spațială; întâmpină dificultăți în înțelegerea relațiilor. Toate acestea au repercusiuni în însușirea citit-scrisului.

Strategii de eficientizare a citit-scrisului

Identificate în timp real, dificultățile de citit-scris pot fi înlăturate prin selectarea unor strategii eficiente de intervenție, concretizate în activități de remediere, administrate în baza unui program individualizat/ personalizat și sistematizat.

Adoptarea acestor strategii coerente de eficientizare a însușirii citit-scrisului permit cadrelor didactice luarea deciziilor optime de intervenție în cazul apariției unor dificultăți, astfel evaluarea progresivă a reușitelor și cuprinderea într-un sistem de monitorizare a progresului înregistrat de către elevi va determina identificarea la timp a dificultăților întâmpinate de elevi în acest domeniu de competențe (Lemeni, G., 2000).

La nivel intervențional ilustrăm strategii didactice analizate în vederea argumentării selecției eficiente a programului de intervenție asupra eficientizării a dificultăților de citit-scris.

Conștientizarea fonematică se referă la „abilitatea de a detecta și de a manevra segmentele sonore din cuvintele vorbite“ (Pufpaff, 2009). Conștientizarea fonemică, adică înțelegerea fonemelor, cele mai mici unități fonice/ sonore, este o componentă a conștientizării fonologice (Cunningham, Cunningham, Hoffman și Yopp, 1998). Instruirea elevilor în domeniul conștientizării fonologice este o componentă cheie a primelor etape de alfabetizare.

Fonemele – Cercetările au demonstrat rolul deosebit de important pe care îl joacă fonetica în predarea și învățarea citirii (Foorman și colab., 1998); (Torgesen, 2000); (Torgesen și colab., 2001); (Torgesen și colab., 2006); (Brooks, 2007); (Graaff și colab., 2011). Instruirea în domeniul foneticii îi învață pe elevi „cum se realizează echivalența dintre litere (grafeme) și sunete (foneme) pentru a forma corespondențele literă-sunet și șabloanele de silabisire și cum îi pot ajuta să aplice cunoștințele respective când citesc“ (NRP 2000, p. 8).

Cititul fluent – Un element important în dezvoltarea abilităților de citire îl reprezintă fluența cititului deoarece, fără fluență, persoanele care citesc ar putea avea dificultăți în înțelegerea textului parcurs. Fluența la citit este descrisă de Rasinski (2008) ca fiind abilitatea de a citi fragmentele de text corect, rapid, fără efort și cu expresia corespunzătoare („prozodie“). Nichols și colab. (2009, p. 4) extinde această definiție prin sublinierea rolului pe care îl are viteza în cititul fluent precizând că ea asigură, automatismul recunoașterii cuvintelor“ (Macri, C., 2013, Teza doctorat).

Proiectul este o strategie de învățare care implică activ copiii într-o investigație bazată pe cooperare (Branstord și Stein, 1996), în scopul exersării capacităților necesare viitorului adult într-o societate democratică, dar și o metodă de evaluare. William Heard Kilpatrick (1918) a lansat propunerea învățării pe baza unor proiecte alese și dezvoltate împreună cu copiii. Proiectul este o metodă interactivă de predare-învățare care implică de regulă o microcercetare sau o investigare sistematică a unui subiect care prezintă interes pentru elevi (Ciolan, L., 2008).

Metoda proiectului, așa cum este cunoscută și în literatura românească, presupune implicarea activă a elevilor pe tot parcursul activităților desfășurate, care se finalizează cu un „produs”: un dosar tematic, un portofoliu, o soluție de rezolvare a unei probleme, o expoziție, o colecție etc. (Macri, C., pag. 9, 2013, Teza doctorat).

Strategia de optimizare a însușirii citit-scrisului la elevii din ciclul primar, prezentată în Suportul de curs pentru cadre didactice din învățământul primar, elaborat în cadrul proiectului POSDRU “Dezvoltarea competențelor cheie – premisă a incluziunii sociale (www.edu.ro). Orientarea spațială utilă copiilor pentru a-și focaliza atenția în locurile potrivite, și pentru a se orienta adecvat la lecțiile de citire, include perceperea corectă a aranjării în pagină a cărților, progresia textului pe pagină; sensul termenilor utilizați în predarea cititului, cum ar fi „început”, „sfârșit”, „prima”, „ultima”, unde este plasată partea de „sus” și cea de „jos” a paginii (www.edu.ro).

Valorizarea conceptelor despre scris se face prin structurarea termenilor cunoscuți, iar programul de remediere se activează în situația în care elevii nu stăpânesc aceste concepte, activitate de completare la predarea realizată la grădiniță și în clasa pregătitoare, deoarece oricare copil va beneficia de pe urma expunerii holistice la practicile literației. Când elevii nu dețin conceptele despre scris, următoarea strategie, alături de alte strategii, s-a dovedit utilă: *abordarea bazată pe experiența de utilizare a limbii*.

O astfel de activitate, care se bazează pe experiența utilizării limbii consimte să antreneze copiii în discuții despre un subiect, să observe cum se pot scrie cele spuse de ei și apoi, să exerseze citirea celor enunțate de ei și înregistrate în scris. Întrucât textul ce urmează a fi citit se discută mai întâi cu copiii și mesajul este exprimat în cuvintele lor proprii, practica limbii presupune o introducere naturală la citire.

Experiențele copiilor sunt înregistrate pe parcursul comunicării, fiecare copil având posibilitatea de a dicta un text despre propria experiență. Profesorul se va erija în condeiul copiilor. De asemenea, implicarea copiilor în ilustrarea experiențelor proprii, este următorul pas, produsele copiilor vor putea fi citite întregii clase și vor putea fi expuse în sala de clasă. Activitatea bazată pe experiența utilizării limbii poate fi aplicată la grupuri de până la 20-25 elevi, dacă e nevoie. În clasele mai numeroase, se recomandă realizarea activităților diferențiate, activitatea va fi realizată cu o parte a clasei, și se vor proiecta sarcini alternative pentru elevii care nu participă la intervenție. Lecția poate fi predată în trei fragmente de câte 20-30 minute.

Etapele activității de intervenție sunt prezentate detaliat, în cele ce urmează:

1. *Provocarea comunicării cu ajutorul unui stimul vizual.*

Cadrul didactic va identifica și va oferi pentru dezbateri și scriere un stimul vizual, care va antrena copiii în dezbateri. *De exemplu:* un animal de companie într-o cușcă. Copiii vor fi atenționați să nu atingă animalul, dar să vorbească despre el.

2. *Activizarea copiilor în conversație.*

Copiii vor fi implicați în dezbateri de cinci minute pe marginea subiectului. Se vor consemna cuvintele cheie – numele lucrurilor – care apar în conversație. De asemenea, se va evoca experiența utilizării limbii și ceea ce spun copiii va fi înregistrat, aceasta poate fi o bună ocazie de a deprinde cuvinte noi, în mod natural, atunci când acele cuvinte sunt plasate într-un context captivant, remarcabil.

3. *Scrierea după dictare.*

Copiilor li se va comunica faptul că ideile, experiențele prezentate de ei vor fi notate, iar ei vor identifica un titlu povestirii create. Sarcina copiilor va fi prezentată clar, concis, cu o tonalitate adecvată: *scrieți titlul în partea de sus a paginii și pronunțați fiecare cuvânt în timp ce îl scrieți.* Copiii vor fi stimulați să poarte discuții referitoare la subiectul analizat. De asemenea, va fi evidențiat, de către copii, locul de începere a scrierii pe foaie, asociind punctul de pornire cu poziționarea inimii în organism. Cadrul didactic va începe din partea stânga sus, va scrie exact ceea ce spun copiii, pronunțând fiecare cuvânt în mod natural, pe măsură ce îl scrie. Alternativele activității pot fi valorizate prin implicarea altor copii, care vor contribui, procedând la fel cu acțiunea colegilor. De reținut ideea, că fiecare intervenție va fi apreciată, fără a evidenția în mod explicit neajunsurile, copiilor li se va exprima starea de apreciere, în primul rând pentru contribuție, apoi pentru elementele de ordin științific, iar abaterile de ordin științific vor fi înlocuite de variantele corecte, fără a insista pe eroare. Astfel este valorizată latura motivațională care va determina copilul să se focalizeze pe sarcina de lucru, fără a fi intimidat de eventualele eșecuri.

4. *Citirea textului notat.*

După fiecare propoziție dictată, cadrul didactic va citi textul cu voce tare, plasând un cartonaș sub fiecare cuvânt pe măsură ce îl citește. Următoarea acțiune evidențiază realizarea sensului, prin lectura propoziției dictate.

5. *Extinderea activității.*

Se va expune textul și activitatea de citire va fi continuată ziua următoare cu întreg grupul, cu grupuri mici și individual. Copiii vor ilustra povestea creată. Se va adăuga titlul. Apoi copiii vor identifica propoziția care spune urmând să identifice cartonașele cu cuvintele pe care le spun, vor localiza cuvinte specifice din anumite rânduri. Cadrul didactic va oferi cartonașe cu cuvinte din text. Copiii vor numi cartonașul și vor găsi perechea (același cuvânt) din text.

6. *Utilizarea poveștii rezultate din activitatea de experiență a limbii pentru exersarea cuvintelor.*

După citire, obiectivele specifice vor fi atinse prin exersarea cuvintelor deprinse. Cadrul didactic prezintă mai multe cartonașe cu cuvinte din text, sarcina copiilor fiind să identifice acele cuvinte în text. Valorizarea aspectelor comunicaționale este realizată de cadrul didactic, care va iniția dezbateri pe tema parcursă și va pune copiii în situația verbalizării acțiunilor întreprinse.

Concluzii

Considerăm activitatea de optimizare a strategiilor de stimulare a citit – scrisului, una din acțiunile dificile și provocatoare realizate de cadrele didactice, acțiunea adultului, concretizată în suporturi intervenționale asupra dezvoltării vorbirii copilului. Nivelul atins în dezvoltarea vorbirii copiilor este marcat nu numai de posibilitățile mentale dar și de mediul socio-cultural în care trăiesc copiii, comunicarea acestora fiind susținută și stimulată de către toți adulții care vin în contact cu copiii.

Cercetările recente au accentuat faptul că strategiile intervenționale pot fi considerate eficiente în situațiile în care iau în considerare dificultățile individuale ale unui copil. (Rieben, 2003).

BIBLIOGRAPHY:

1. Ajuriaguerra, J., Avzias, M., Coumes, F., Denner, A., Lavondes, V., Perron, A., Stambak, M., (1980) *Scrisul copilului*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
2. Brooks, G. (2007) *What works for pupils with literacy difficulties? The effectiveness of intervention schemes*, Published by the Department for Children, Schools and Families
3. Burlea, G. (2007), *Tulburările limbajului scris-citit*, Editura Polirom, Iași.
4. Cunningham, J.W., Cunningham, P.M., Hoffman, J.V. & Yopp, H.K. (1998), *Phonemic awareness and the teaching of reading*. Retrieved from http://www.reading.org/Libraries/position-statements-and-resolutions/ps1025_phonemic.pdf
5. De Meur A., Staes, L. (1988) *Psychomotricite, Education et Reeducation*, Ed. DeBoeck, Bruxelles.
6. *Foorman, B.R., Francis, D.J., Fletcher, J.M., Schatschneider, C. (1998) The Role of Instruction in Learning to Read: Preventing Reading Failure in At-Risk Children, in Journal of Educational Psychology, vol.90*
7. Kulcsar, T (1978) – *Factori psihologici ai reușiei școlare*, Editura Didactică și Pedagogică, București
8. LaPierre, A. (1976) -*La reeducation physique*, vol.I-II, Ed. J.B. Bailliere, Paris.
9. Lecocq, P. (1991), *Apprentissage de la lecture et dyslexie*, Ed. Mardaga, Liège.
10. Lemeni, G. (2000). *Monitorizarea progresului în intervențiile de remediere a dificultăților de citit-scris*, Editura Corint, București
11. Macri, C., (2013), *Teza de doctorat cu titlul: Dezvoltarea competențelor de citit-scris în ciclul primar prin utilizarea strategiilor semi-globale în cadrul proiectelor tematice*
12. Mureșan, V., Al., (2012) <http://www.casacartii.ro/>
13. Pamfil, A., Onojescu, M. coord., (2012) *Cadre conceptuale și rezolvări didactice*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj Napoca
14. Rasinski, T. (2008) *Teaching Reading Fluency to Struggling Readers – Method, Materials, and Evidence*
(<http://accelerating-literacy-learning.edu.au/files/52d258db98d66.pdf>)

15. Rieben, L. (2003) *Ecritures inventées et apprentissage de la lecture et de l'orthographe*, In: *Faits de langues*. - Paris.
16. Sprenger-Charolles, L. & Colé, P. (2003), *Lecture et dyslexie. Approche cognitive*, Ed. Dunod, Paris.
17. Torgeson, J.K. (2000) Individual Differences in Response to early interventions in reading: the lingering problem of treatment Resisters, in *Learning Disabilities Research & Practice*, (http://www.fcrr.org/publications/publicationspdf/individual_differences.pdf)
18. Torgesen, J.K., Alexander, A.W., Wagner, R.K., Rashotte, C.A., Voeller, K., Conway, T., and Rose, E. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities* - See more at: <http://www.aft.org/periodical/american-educator/fall-2004/avoiding-devastating-downward-spiral#sthash.gWrQcUMb.dpuf>
19. Torgesen, J.K. (2006). Recent Discoveries from Research on Remedial Interventions for Children with Dyslexia. In M. Snowling and C. Hulme (Eds.). *The Science of Reading: A Handbook*. Oxford: Blackwell Publishers
20. Ursula Schiopu, E. Verza (1997) *Psihologia Varstelor. Ciclurile Vieții*, Editura Didactică și Pedagogică, București
21. Vrăsma^o Ecaterina – *Învățarea scrisului-o perspectivă comprehensivă și integrativă*, Editura Prohumanitate, București, 1999
22. Verza, E. (1983) *Disgrafia și terapia ei*, Editura Diactică și Pedagogică, București
23. Verza, E. (1994) *Psihopedagogia speciala*, Editura Didactică și Pedagogică, București
24. Verza, E. (1996), *Psihopedagogie specială. Manual pentru clasa a XIII-a școli normale*, Editura Diactică și Pedagogică, București
25. Pufpaff, L.A. (2009). A developmental continuum of phonological sensitivity skills, in *Psychology in the Schools*, volume 46, Issue 7
26. <http://www.suntparinte.ro>
27. <http://hossurucsandra.blogspot.ro/2016/01/dezvoltarea-constiintei-fonologice-la.html>
28. [file:///C:/Users/User39/Downloads/gologan_macri_rorezumat%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/User39/Downloads/gologan_macri_rorezumat%20(4).pdf)

COMMUNICATION APPLIED IN QUALITY MANAGEMENT IN EDUCATION

Cezarina Adina Tofan

Assist. Prof., PhD, "Spiru Haret" University, Bucharest

Abstract: At the beginning of the millennium, the higher education passes through a process of adaptation to the current needs of society, a process marked by globalization and unprecedented development of the information technologies.

Given by increasing the number of the students and the offer of specializations, the competitive inter-university system development and intensification of the international academic cooperation, it appears logical to implement a type of educational management to increase the services offer, their effectiveness in promoting the performance in the competitive conditions. In this context, the quality is undoubtedly one of the most important requirements of any result of actions taken, and any activity for detecting the problems, to assess the influence and find solutions to solve them is, for any organization, the key of the progress.

The QUALITY term and the international symbol Q can be used in many different circumstances. Thus, it can be spoken by the quality of products, services, life, education, learning, vocational training, etc.

Keywords: information system, quality management, information, decision, communication

1. INTRODUCTION AND PURPOSE

The quality of education, which has often been identified with the educational quality and with the assessment results of the learning outcomes based on different criteria, are, today, a complexity of the active events, both in the formal education achieved by schools and in the non-formal education achieved by other cultural institutions and the media that assumes this role with competence and in the informal education which is carried out in the family and in the

social and cultural relations, friendship and leisure. The quality of higher education may be defined as all the characteristics of the education (in which are involved all available resources and environmental factors) and gives the ability to satisfy the current and future needs in knowledge, skills, performance of some individuals, business, society and state.

The quality of higher education means that it corresponds like the process, the system, as a result of multiple needs, objectives and rules.

Ensuring the quality in higher education has become a priority both at institutional and at the governmental level. Ensuring the quality has resulted from all the processes activities, procedures, resources and organizational structures that form the quality system, involving the motivation for performance of those involved in this approach.

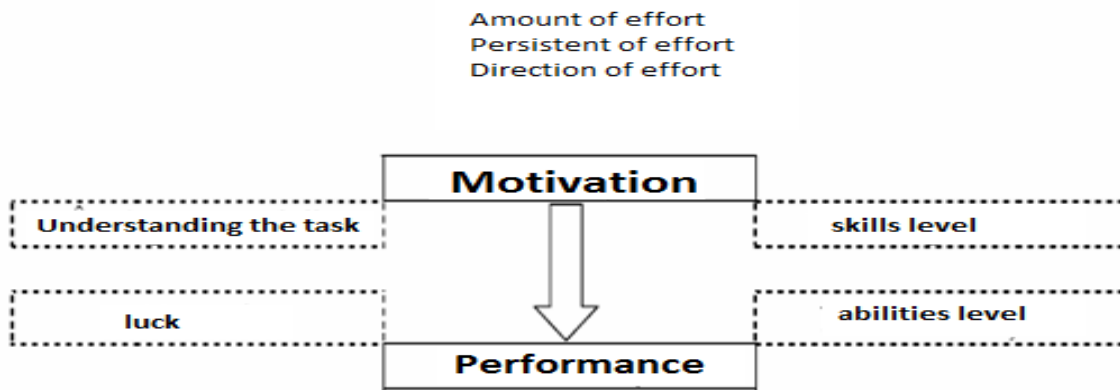


Figure 1. The path from the motivation to performance

The problem of quality is not just a matter for the higher school competence or other institutions; its solving requires the integrated efforts at all the levels: Global; National; High school; Educational institutions in the multitude of influencing factors on the quality.

Quality, assurance the quality, and the quality management are concepts that are central goal of the success-oriented firms, regardless of the activity field, their size and the product produced. In the context of developing the national economies and the global economy it is found the change of the quality concept and the objectives and tasks related to the quality management. The quality management consists of the coordinated activities to direct and control an organization with regard to quality. Targeting and control include: Establishing the quality policy and its objectives; Planning, control, assurance and improvement the quality.

Developing and implementing of a Quality Management System (QMS) is a strategic decision of an organization's management. This involves a complex set of activities to achieve and implement, but the benefits are many - it generates confidence that products / services are appropriate quality, ensures an increased competitiveness in the competitive market, maximize profits and achieving the excellence.



Figure 2. Components of the quality management and their roles

Source: Drăgulănescu, N., *Assurance of the education quality in Romania - between necessity, confusion and obstacles*

The purpose of this study is to present the process of ongoing evaluation of the "Spiru Haret" University students to identify the problems and to find the ways to improve the quality of the process.

2. DESCRIPTION OF THE ORGANIZATION

"Spiru Haret" University was established and approved by Law no. 443 of July 5, 2002, published in Romania Official Gazette no. 491 of 9 July 2002, which confirms that Spiru Haret University, accredited, is "a higher education institution, legal person of private law and public utility, part of the national education system." Actions, moments, events demonstrate a strong, wide open to the world of the "Spiru Haret" University, a collaboration desire on the multiple levels in the European and international education and research. Also, it represents the prestige expression acquired by our institution, an irrefutable evidence of its mission to promote the values of education, science and Romanian culture in the universal space.

3. PRESENTATION THE PROCESS OF THE STUDENTS ONGOING EVALUATION

The process of the student's ongoing evaluation is an integral part of the educational process that applies specifically to the "Spiru Haret" University and is shown in the diagram below.

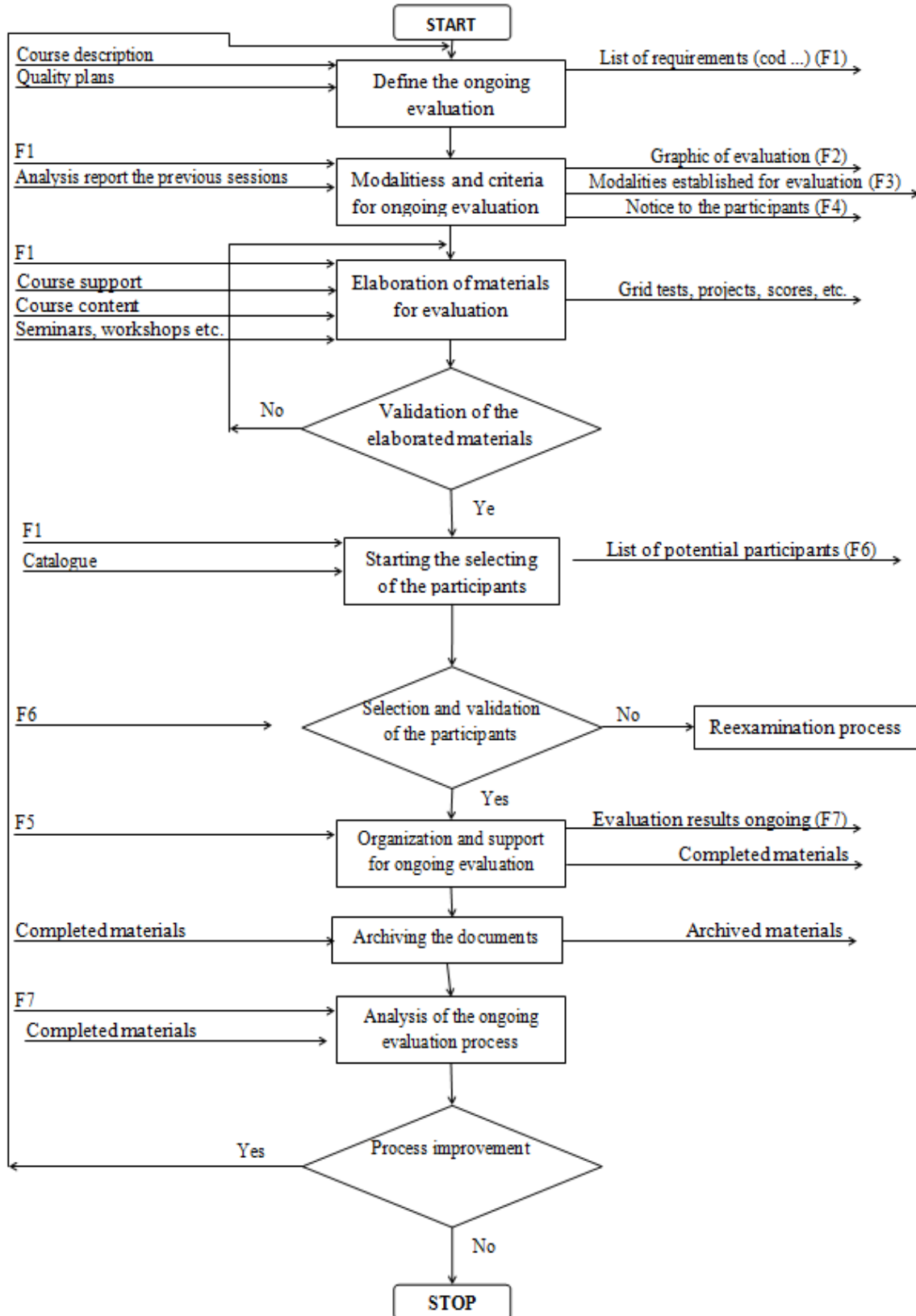


Figure 3. Flow diagram - Process of the ongoing evaluation

Table no. 1

Identifying sheet of the ongoing evaluation process

Process Code	Designation process	Purpose process	Responsible for process
EP1	Ongoing evaluation	Assessment of knowledge Feedback Students mobilization	The discipline holder

Entry code	Input in the U process	Target Upi
U1	Number of students for ongoing evaluation	Up1 - 50
U2	Number of valid students that can participate at the ongoing evaluation	Up2 - 45
U3	Number of rooms	Up3 - 1
U4	Number of computers	Up4 - 25
U5	Number of supervisors	Up5 - 2
U6	Support materials quality for evaluation	Up6 – FB/B/ACC
U7	Security support materials for evaluation	Up7 – FB/B/ACC

Risks	Intern	Extern
R1		Availability students
R2	Availability rooms	
R3	Availability supervisors	
R4	Security issues	
R5	Failure of the technical equipment	

Output code	Output from the Yi process	Performance indicators $I_{pi} = Y_i/U_i$
Y1	Number of assessed students	$I_{p1} = \text{No. of total students} / \text{No. of validated students}$
Y2	Graduation	$I_{p2} = \text{No. of promoted students} / \text{No. of total students}$
Y3	Percent of graduate from the validated students	$I_{p1} = \text{No. of promoted students} / \text{No. of validated students}$

Ongoing evaluation of the students interferes with other processes (Fig. 4).

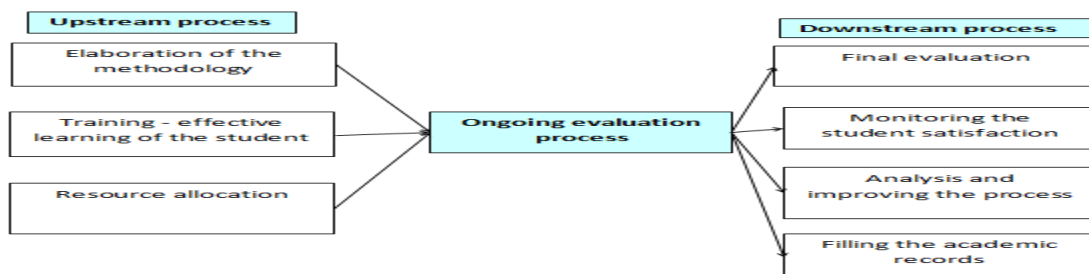


Figure 4. Interfacing scheme with other processes

4. PROBLEM DEFINITION, MISSION AND THE TEAM SELECTION

PROBLEM: 35% of students did not pass at least one (1) ongoing evaluation exam.

MISSION: Reducing the percentage of the students who failed the ongoing evaluation exams with 15% during the academic year 2012-2013

TEAM SELECTION:

- Dean;
- Head of department;

- Responsible for IT
- Registrar;
- Students.

From the analysis of the problem, the team for improvement the quality of ongoing evaluation process of the students identified the causes groups and detailed them until the based cause level (Fig.5-9).

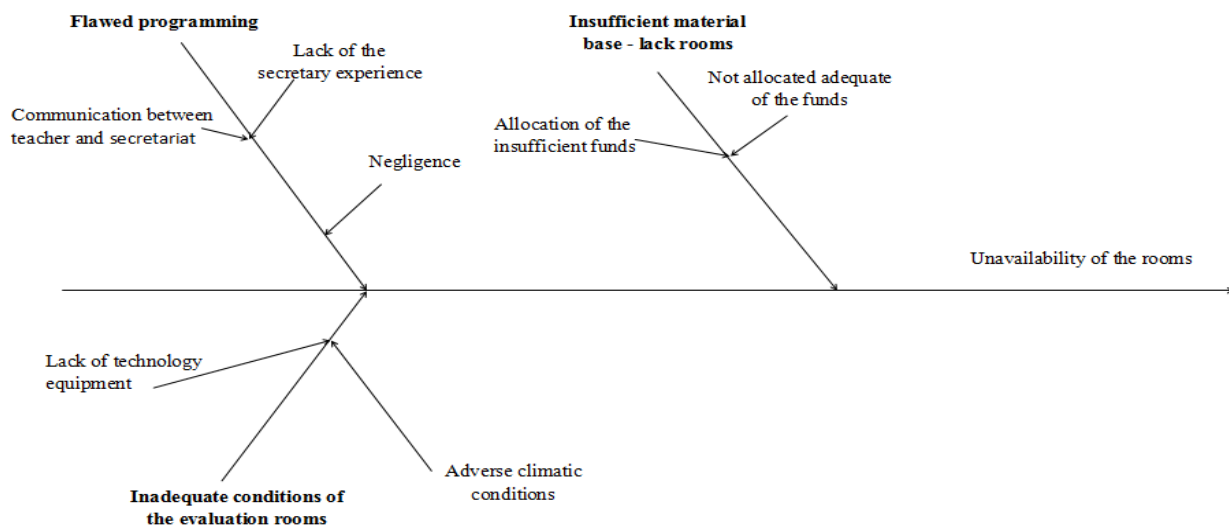


Figure 5. Fishbone Diagram-ROOMS AVAILABLE

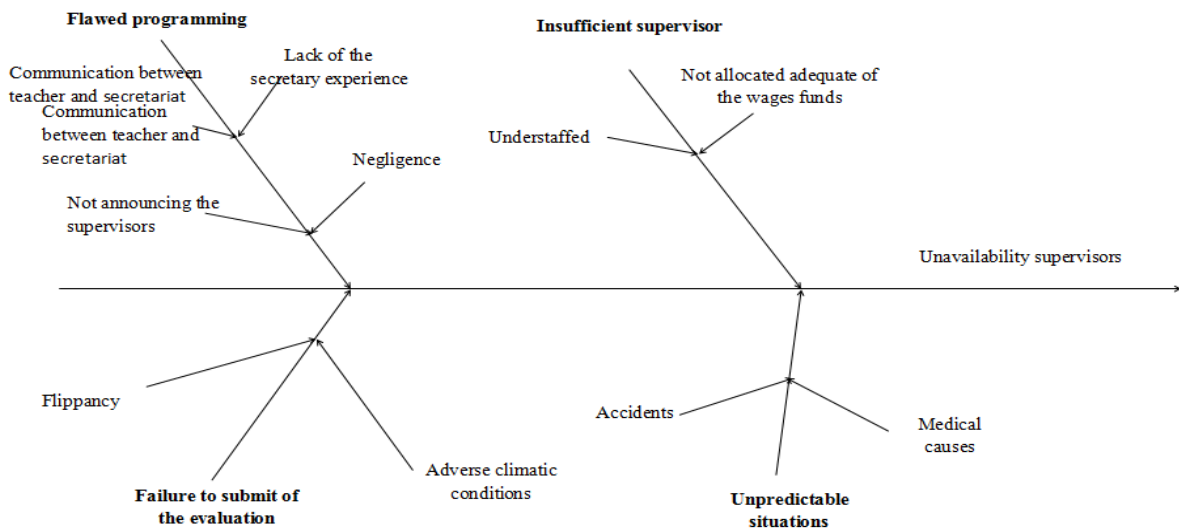


Figure 6. Fishbone Diagram-SUPERVISOR AVAILABILITY

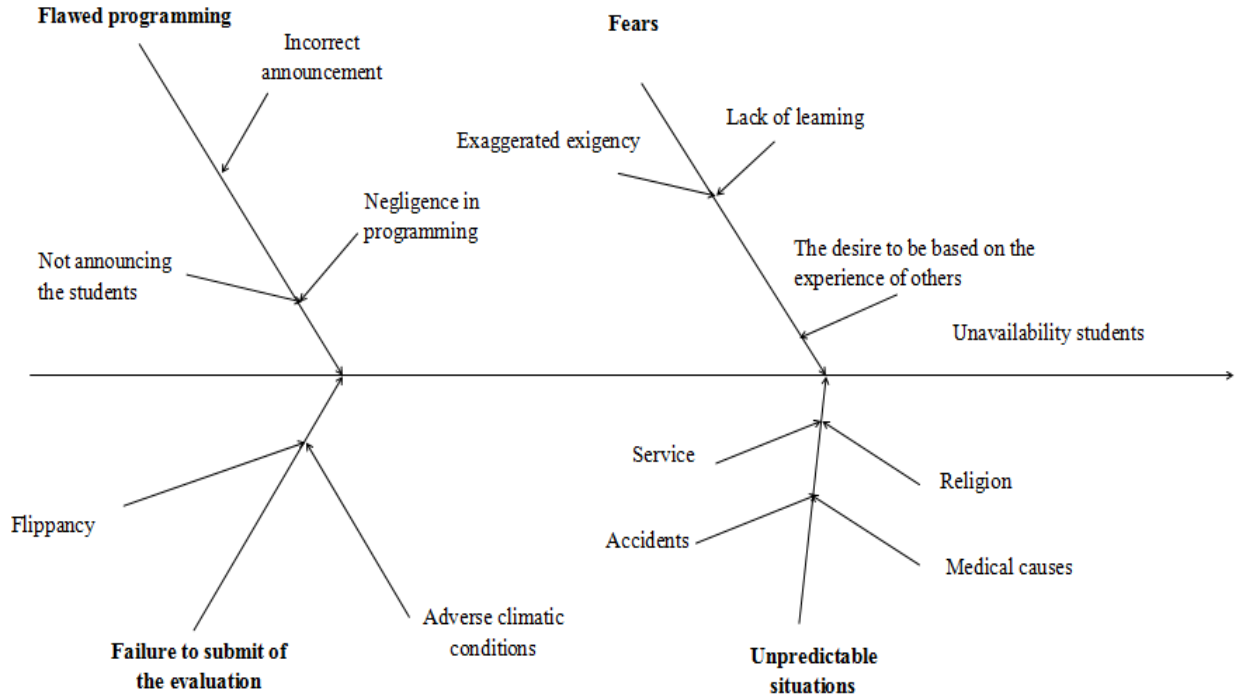


Figure 7. Fishbone Diagram-STUDENTS AVAILABILITY

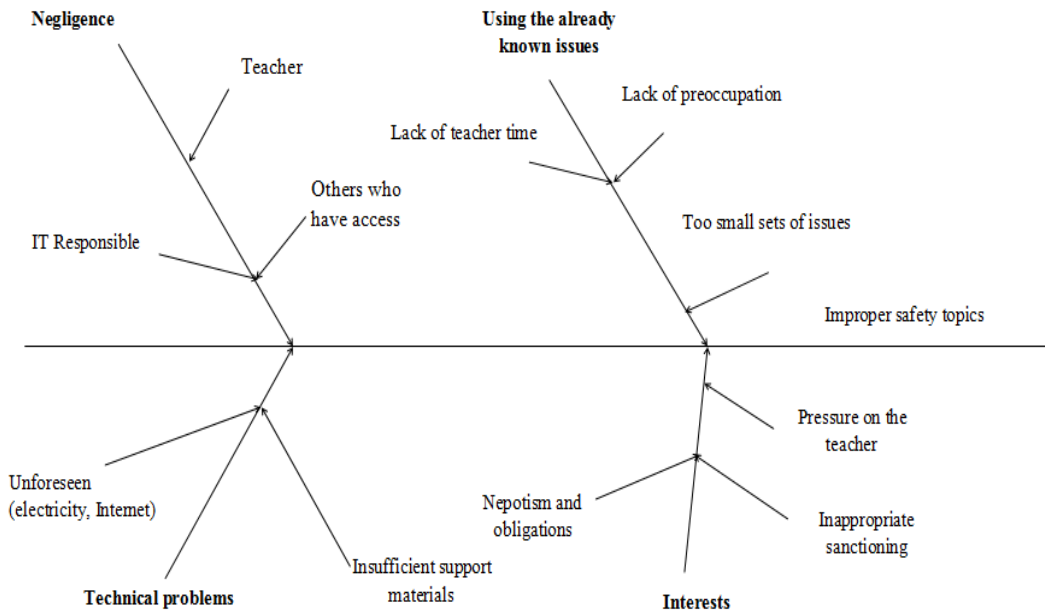


Figure 8. Fishbone Diagram- SECURITY OF THE ISSUES

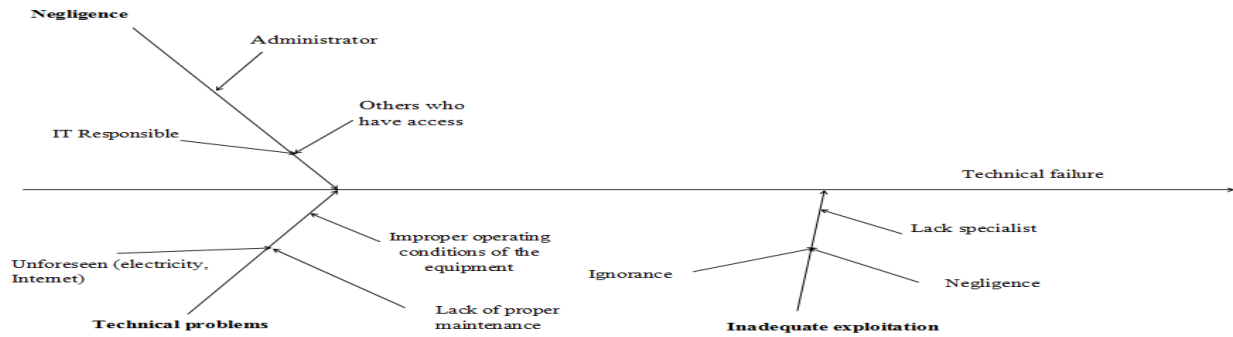


Figure 9. Fishbone Diagram– TECHNICAL FAILURE

5. IMPROVEMENT

After the establishing the causes has been started to identify the improvement solutions that leading to reduce the number of students that not pass the ongoing evaluation (Table no. 2).

Table no. 2

Plan for improving the quality of ongoing evaluation process

No .	Description of the problem / non-compliance	Analysis of the case	AC / AP proposed	Term / Manager	Resource s	Method of measurement / monitoring
1	Unavailability of the rooms	Flawed programming	AC-analysis of proposals on the allocation of the rooms	3 days before the beginning of the evaluation period along / Registrar	Time	Centralizing of the proposals
		Insufficient material base	AC-Additional	Permanent	Financial under the	Contract for space

			space		contracts	
2	Supervisors unavailability	Flawed programming	AP - analysis of proposals on the allocation of the Supervisors	3 days before the beginning of the evaluation period along / Registrar	Time	Centralizing of the proposals
3	Students unavailability	Flawed programming	AC- Consultation the students for planning the evaluation	3 days before the beginning of the evaluation period along / Registrar	Time	Increasing the number of the students participating at the evaluation
4	Security of the issues	Negligence	AC - Awareness responsible	Permanent / Department Director	Time	Minutes
5	Technical failure	Inadequate operation / lack of the IT specialist responsible	AC - Contract collaborative, the system engineer	Periodical / Department manager	Time Financial	Ensuring the maintenance of the equipment

- **AC = corrective actions**
- **AP = preventive actions**

Conclusion and Proposals: From the cycle of improvement there are identified the opportunities to improve the ongoing evaluation process, one of the issues identified being the lack of specialist to ensure the equipment maintenance, corrective action proposed is the collaboration with a specialist, the needed resources are financial, but the results are measurable. The scheme of the evaluation process after to introduce the ensuring the equipment maintenance is changed as well. (Fig. 10).

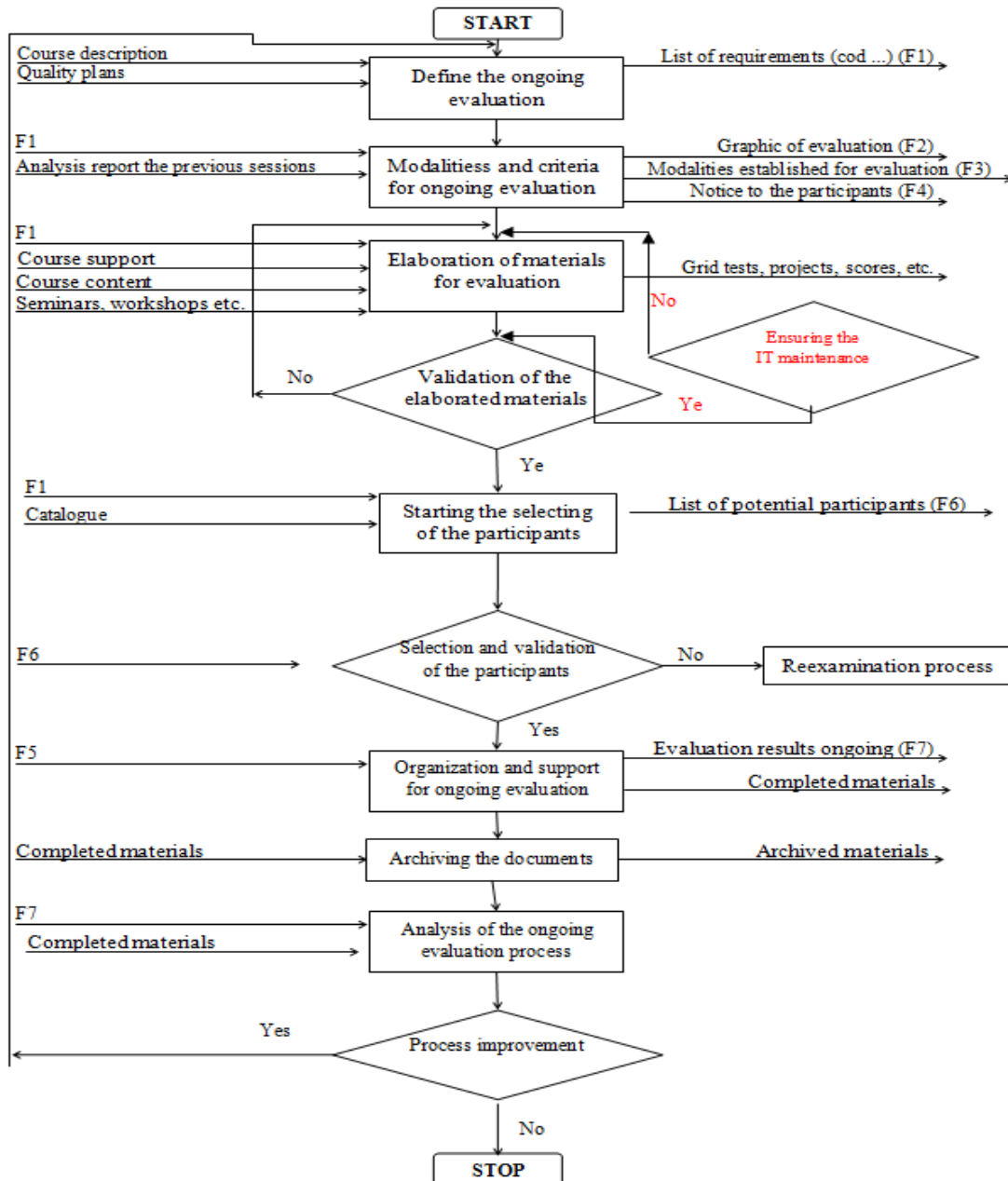


Fig.10. Flow diagram - ongoing evaluation process, after the introduction the ensuring maintenance by a specialist

It is resumed the improvement cycle and is identified the new opportunities to improve the ongoing evaluation process.

6. CONTROL

It is established in the Quality Management Department a maintenance procedure and multiplication of the obtained results.

This paper has been developed within the period of sustainability of the project entitled **“Horizon 2020 - Doctoral and Postdoctoral Studies: Promoting the National Interest through Excellence, Competitiveness and Responsibility in the Field of Romanian Fundamental and Applied Scientific Research”**, contract number POSDRU/159/1.5/S/140106. This project is co-financed by European Social Fund through Sectoral Operational Programme for Human Resources Development 2007-2013. **Investing in people!**

BIBLIOGRAPHY:

1. TOFAN C. A., *Improving quality and reliability of technological systems by cold pressing aided design and computer simulation*, "Alma Mater" House Publishing, ISBN 978-973-632-728-5, Sibiu, 2011
2. TOFAN C.A., *Management Information Systems for Computer Aided Design*, International Journal of Academic Research in Accounting, Finance and Management Sciences, Vol 1, Issue 1 of IJ-ARAFMS, ISSN: 2225-8329, Pakistan, 2012
3. TOFAN C. A., *Training and assessment of students computerized*, Economic Tribune, no. 1-2, ISSN 1018-0451, Bucharest, 2003

APPROACHES TO DISTANCE LEARNING COURSE

CARMEN ANTONARU

ASSIST. PROF., PHD, "TRANSILVANIA" UNIVERSITY OF BRAȘOV

Abstract: The aim of this paper is to familiarize with distance learning course which offers access to a form of training and replaces the traditional face-to-face courses in English language teaching methodology and discuss how to use and adept teaching materials creatively so as to develop students' competencies in order to meet the requirements of the national curriculum for English.

Keywords: distance learning, course requirements, objectives, assignments

I. Aims of Distance Learning Course for Students.

A large part of the present paper includes practical suggestions in designing a distance learning course for students which dealt with the most methodology topics required by the *Minister of Education's Order* no. 344 Of 21.03.2000.

Being a different type of teaching, distance learning course should facilitate the learning process without imposing a rigid method and develop effective individual strategies. Teachers need to be aware of their students' needs, interests, learning styles and motivation. They also need to keep a balance between easy and difficult tasks. In this way, the materials adaptation can turn into a worthwhile activity in order to raise and maintain students' motivation for learning and to provide them with some kind of support for their learning. To teach successfully, apart from organising appropriate types of interaction, teachers use a variety of materials.

Before writing this type of course, it should be taken into consideration if:

- The textbook covers all the components of the stated-decreed curriculum.
- The aims of the textbook meet the students' need.

- Is it a good resource of learning for students
- Allows different teaching and learning styles
- The content is organised in terms of topics, structures and skills.

Distance learning course is especially designed for individual work on the improvement of students' knowledge of English vocabulary and grammar. This is mainly based on giving students the chance to solve a considerable number of reading, writing, grammar and vocabulary tasks. All these activities could involve writing even if reading is more often used than writing: activities ranging from looking at the clock, to glancing at the newspaper and checking a phone number, all involve reading. Reading is a survival skill which enables modern people to react to social demands.

Before asking students to do a reading comprehension exercise the materials should be introduced as follow:

- Discuss the general theme with the class;
- Deal with the different vocabulary by making the fullest possible use of the students
- Continue with a group discussion based on a few general questions written on the blackboard
- For each level use activity cards appropriately (gap fill, multiple choice, true/false)
- Organise some follow-up work ("Sum up the story..." or "Write an essay expressing your point of view related to this topic...").

Usually writing and reading activities are used together.

Most people can function effectively with the ability to write simple things such as daily programme, doing shopping, spending holidays while others need to write reports, essays or newspapers articles. Reading is an important key to good writing. Only after reading and analysing a text type, can we ask the students to write examples of the respective text type themselves. The purpose of the writing tasks is to practise English in a controlled way.

On completion of course work, students will be able to:

- develop abilities in **reading** and **writing**. There is no focus on **listening** and **speaking** due to the specific nature of distance learning. Listening implies active involvement. Listening has long been considered a passive skill, but I do not agree. Listening is a

complex skill which deserve special attention. When speaking it is the student who selects the language and can compensate for his deficiencies. When listening he cannot exercise any control over the language that is used. However, students are encouraged to use every chance they have to improve their listening skill by accessing various sources. They are also advised to practice speaking with their peers or more proficient learners of English because shy students are inhibited about trying to use the foreign language and the students do not have the necessary linguistic capabilities to match with the linguistic demands of the activity.

- improve their grammar and vocabulary knowledge. Progress in these two domains of language study can be achieved mainly through individual work and the bibliography list suggests books that students **must** use on their own.

II. Factors in High Quality Distance Learning Courses

Joseph McClary of Liberty University in his article, “Factors in High Quality Distance Learning Courses,” appearing in the Summer 2013 issue of the *Online Journal of Distance Learning Administration*, examines the components of a high quality distance learning course and some of the barriers to their development:

- ***Equitable use:*** “Equitable use involves ensuring content available to all learners.”
- ***Flexible use:*** “Flexible use involves offering content in multiple formats,” McClary writes.
- ***Simple and intuitive:*** “It is generally a good practice across institutions of higher learning to commit to a single learning management system, and then develop a common course layout” McClary writes.
- ***Perceptible information.*** Perceptible information refers to presenting information in different ways. “Perceptible information involves enhancing content with descriptors, captions and transcriptions....Providing perceptible information involves not only accommodating accessibility but providing means for alternative access for the benefit

of students with different learning modalities,” McClary writes.

- **Tolerance for error:** “Tolerance for error provides students the opportunity easily correct errors,” McClary explains. For example, students need easy ways to work with the instructor to resubmit work if a revision is allowed. Within administrative function, using “centralized authentication services,” typically a single username/password combination, allows the student easier access to registration, library, and other online functions”.
- **Low physical and technical effort:** “Browser checks, usability testing, clear design, and assistive technologies “allow students to dedicate more cognitive focus on content and the learning process as opposed to the learning environment itself.”
- **Community of learners and support:** “Good course design incorporates group learning and employs technology to facilitate those interactions at a distance,” McClary writes.
- **Instructional climate:** “One thread that runs consistently through research studies is that interaction is a vital element in the instructional process. Course design and instructors bear a responsibility to engage students in a meaningful way,” McClary writes.

In addition to these factors, McClary also suggests that “good distance learning courses are evaluated regularly” on factors like student reactions, learning, transfer (including whether the students will use the information), results, and return on investment.

III. Course Content

The course generally consists of some units, more or less similar in length and requiring approximately the same time for study. Each unit ends with a ‘language practice’ task which is meant to give students grammar and vocabulary practice. Any piece of writing should be marked taking into consideration all aspects of communicative writing, not only grammatical accuracy or faultless spelling. An essay might be fully accurate in grammar and spelling and still be totally inappropriate in terms of vocabulary.

Students’ course work will also include a ‘language improvement notebook’ which will be submitted for inspection as proof of individual work on various grammar and vocabulary

areas of interest.

In assessing materials we have to bear in mind some general principles:

- Accessibility
- Flexibility
- Variety
- Appropriacy to the content
- Authenticity
- Gradual progress
- Suitability to level
- Balance of skills/tasks
- Educational values
- Clear organization and clarity of instructions
- Continuity.

According to McClary, one of the most important factors in writing a course is “ensuring it is up-to-date and relevant,” which means that “every module of content in the course should revolve around specific course objectives.” He suggests that “a good distance learning course leaves *no ambiguity* in the students mind regarding how content applies to objectives.”

- . ***Reusability*** of the content is another factor contributing to quality. “Institutions of higher learning have found that reusing content is an efficient means by which to develop online programs,” he writes. Indeed, “for institutions that want to leverage the economies of scale, reuse of content is mandatory.”
- ***Course Instructor:*** McClary cites research that suggests that the role of the distance learning instructor is “ambiguous and often ill-defined,” with some people believing the instructor is even unnecessary. However, the instructor is actually a critical component of quality, with the instructor having an impact on student involvement in

the course and learning as measured by objective performance, course grades, and student satisfaction.

This makes it critical that distance learning courses be taught by instructors who are passionate about their subject, approachable, and able to encourage engagement in the distance medium. “Good distance learning instructors are able to knowledgeably engage students on the mechanics of writing style and the topic they are instructing,” McClary writes.

“Online instructors can have a tendency to over commit themselves professionally and consequently minimize their own expectations during a distance learning course,” says McClary about his own observation of instructors. He also recommends that universities provide adequate training to help instructors learn about the different kinds of demands these classes will place on them.

- **Support Systems:** Finally, McClary explains that quality distance learning courses require robust support systems in the areas of academic support, administrative support, and technical support. He writes: “Academic support involves instructors providing substantive engagement and feedback for course activities. Administrative support involves things such as financial aid, advising, registrar services etc. For schools using technical systems to deliver education, it is not a matter of whether a student will have problems; it is a matter of *when* they will have problems. Academic, administrative, and technical support services should be evaluated regularly as a part of the course evaluation. In addition, evaluation data should be made available to the appropriate stakeholders to ensure accountability and ongoing improvement.”

McClary urges universities to standardize on a single course delivery system, whether that be a commercially-available system or one that is homegrown. Failure to do so can cause many problems. “This non-uniformity has disadvantages including lack of the economies of scale in system licensing, disparate training programs for faculty, different course design requirements and strategies, different systems for students to learn etc. In situations such as this, lack of an institutional vision for distance learning is usually at the center of the problem. If disparate delivery systems are to be used, there should be a strong objective behind the decision,” he writes.

- **Course Instructor:** McClary cites research that suggests that the role of the distance learning instructor is “ambiguous and often ill-defined,” with some people believing the instructor is even unnecessary. However, the instructor is actually a critical component of quality, with the instructor having an impact on student involvement in the course and learning as measured by objective performance, course grades, and student satisfaction.

This makes it critical that distance learning courses be taught by instructors who are passionate about their subject, approachable, and able to encourage engagement in the distance medium. It also requires universities to hire distance learning instructors who can engage the student both about the subject matter and about how they convey their knowledge. “Good distance learning instructors are able to knowledgably engage students on the mechanics of writing style and the topic they are instructing,” McClary writes.

Of course, online instructors must also be cognizant of the demands that teaching will place on them even beyond knowledge of subject and ability to work with students. “Online instructors can have a tendency to over commit themselves professionally and consequently minimize their own expectations during a distance learning course,” says McClary about his own observation of instructors. He also recommends that universities provide adequate training to help instructors learn about the different kinds of demands these classes will place on them.

IV. Cognitive competences

Coursebooks should correspond to learners ‘needs. They should match the aims and objectives of the approved syllabus or of the language –learning programme in terms of language content, skills and communicative strategies. It is very important the coursebooks should facilitate learners ‘progress and take them forward as effectively as possible toward achieving the objectives. And take them forward as effectively as possible towards achieving the competences. Here is a list of such competences.

- understanding of issues related to major points of interest in the domain of English grammar and vocabulary;
- acquisition of lexical and grammatical terminology;

- understanding of processes involved in the writing of academic texts.

Practical competences

- application of theoretical knowledge to language practice tasks.

Communicative competences

- understanding of the correct use of grammatical and lexical structures mainly in written discourse.

V. Evaluation, assessment, testing.

“As ye teach, so shall ye test”.

There are many techniques of assessing students’ language and abilities, their performance. These assessments must have a positive effect. Testing is the most widely spread technique used for assessing students. The evolution of language testing is linked with the evolution of language teaching. Broadly speaking, there have been three stages in the teaching of foreign languages:

1. **Traditional** : grammar-translation approach
2. **Modern**: Audio-lingual/structural approach
3. **Post-modern**: communicative approach.

Knowledge of grammar, vocabulary, functions, reading skills, writing skills and knowledge of culture are all needed to produce a good translation.

Communicative test is one that approximates to real language use in the real world.

Keith Morrow (quoted by Richard West) lists seven features of communicative tests which follow communicative teaching:

1. **Interaction-based**: the language used in the students’ test should replicate the language used in real world in order to measure their ability to perform in realistic language situations.
2. **Unpredictability**: students should genuinely produce language or react to it;
3. **Content**: students’ performance should be measured in terms of appropriateness to the topic, register and roles they assume during interaction which stimulates real life

situations.

4. **Purpose:** a test item, especially of speaking or writing, should have in view the expectations of a known/unknown addressee
5. **Performance:** the test should measure the students 'ability to use both their knowledge of language and strategies for dealing with real life.
6. **Authenticity:** the communicative test has to demonstrate the students 'ability of speaking
7. **Behaviour-based:** the test should be designed to offer students the opportunity to give appropriate responses to unexpected input under time pressure.

VI. Conclusions

Distance learning will remain distinctive in future as well as an innovative approach for electronically delivering, well-designed, learner oriented at anywhere, anytime through use of the internet. Distance learning will remain as part of E - learning , web based learning through virtual classrooms and digital teamwork, where contents will continue to be delivered through internet, audio, video tape, and conferencing through video; satellite and etc. (Hedge 2004:128-145).The rapid and intense use of Information and communication Technology in education will continue to play a role in developed countries facilitating them to establish more and more information and communication technology based universities (Toor 2005: 67-76).

BIBLIOGRAPHY:

1. McClary, J. (2013), *Factors in High Quality Distance Learning Courses*, issue of the *Online Journal of Distance Learning Administration*
2. Hebert, D. G. (2007). *Five Challenges and Solutions in Online Music Teacher Education*, *Research and Issues in Music*
3. Education, Vol.5 Web: <http://www.stthomas.edu/rimeonline/>
4. Distance Learning MBA
<http://www.mba.com/mba/FindYourProgram/ChooseAProgramType/DistanceLearning.htm>
5. Randall S. Hansen, Ph. D Distance Learning Pros and Cons
http://www.quintcareers.com/distance_learning_pros-cons.html
6. Hedge, N. and Hayward, L. 2004 *Redefining roles: University e-learning contributing to Life long learning in a networked world*. *E-Learning*, 1: (128-145)
7. Toor S K, 2005 *Hybrid Model for e-Learning at Virtual University of Pakistan* *The Electronic Journal of e-Learning* Volume 3 Issue 1, (67-76).

THE SCHOOL AND THE EDUCATIONAL MODELS OFFERED BY FAMILY, FOR TEENAGERS FROM THE PRESENT

Dorin Opris

Assist. Prof., PhD, "1 Decembrie 1918" University of Alba Iulia

Abstract: The school and the educational models offered by family, for teenagers from the present. The data of researches done in the last years reflect a family crisis, which tends to worsen, although the negative effects of this crisis are aware of most adults. For teenagers, one of the factors that influence the family relationships is the adolescence crisis that spans the entire period of high school, even if it starts faster. Our research was done on a sample of teenagers and it aims to provide a set of data that can lead to the identification of educational models within the family, able to build the new curriculum of different subjects, for secondary school. In this way, the school is coming to an extent significant role that it should be played in preparing students for adult life, for family life, an aspect that was included constantly among the new dimensions of education.

Keywords: school, educational models, family, teenagers, dimensions of education

1. Premise ale cercetării

Cercetarea unor aspecte legate de raportul educațional dintre școală și familie constituie mereu un subiect de actualitate. Dinamica socială, politică, culturală, economică a lumii influențează nu doar persoana, ci și grupurile din care aceasta face parte. În acest context, familia este prima care resimte efectele schimbărilor și cea care trebuie să găsească soluții astfel încât să-și poată îndeplini menirea de instituție educativă fundamentală a copiilor.

Adolescența constituie o importantă etapă în receptarea valorilor, este timpul unor căutări intense privind propria identitate și dezvoltare, caracterizată de apariția unei tensiuni între nevoia

tot mai accentuată de autonomie și trăirea în conformitate cu așteptările sociale, esențiale pentru dobândirea unor modele dezirabile de comportament, un timp esențial pentru integrarea în propriul comportament a unor modele esențiale. Adolescenții devin foarte vulnerabili, în raport cu perioada copilăriei, la valorile incluse în mesajele pe care le recepționează de la cei din jur, inclusiv în ceea ce privește propria familie, pe care o apreciază la un nivel mult mai înalt și care astfel poate să le devină model în perspectiva propriei familii¹.

Pornind de la faptul că școala s-a cantonat în ultimul timp mai ales pe pregătirea teoretică a elevilor pentru o anumită profesie, am demarat investigația de față pentru a identifica elemente care să susțină intervenția curriculară necesară articulării unei educații pentru viața de familie a liceenilor. Una dintre luările de poziție la nivel ministerial a prezentat drept soluție pentru creșterea randamentului școlar al elevilor un număr mai mare de ore petrecut de elev în școală, prin programe de tip „after school”. Din punctul nostru de vedere, acest lucru înseamnă o diminuare și mai mare decât în prezent, de data aceasta „cu acte în regulă”, a numărului de ore pe care părinții îl petrec împreună cu copiii lor. Se ajunge astfel la situația paradoxală în care educația copiilor să fie plasată în cea mai mare parte unor persoane din afara familiei, care, oricât de bine intenționați, nu pot înlocui aspectele pe care le transmit sau le formează părinții. O soluție viabilă ar fi susținerea din partea statului a familiilor cu copii, pe perioada școlarității acestora, prin diminuarea numărului de ore de muncă a unuia dintre părinți, pentru ca timpul petrecut împreună cu copiii să crească. Desigur, toate acestea, dublate de existența unor școli ale părinților, în care să învețe despre nevoile de dezvoltare ale copiilor lor², într-o lume din ce în ce mai omogenă, dar și mai decentrată valoric, în care toleranța sau acceptarea valorilor celor din jur devine un concept tot mai greu de definit³.

Cercetarea întreprinsă de noi și-a propus să afle opinia a 1005 elevi de liceu legat de caracteristicile familiei ideale, analiza datelor fiind realizată în funcție de diferite variabile: gen, mediu de rezidență, clasa din care fac parte elevii, nivelul de instruire. De asemenea, ne-am

¹ Daniela Barni, Sonia Ranieri, Eugenia Scabini, Rosa Rosnati, *Value transmission in the family: do adolescents accept the values their parents want to transmit?*, Journal of Moral Education, (2011) 40:1, p. 106.

² Cercetările interdisciplinare arată o anumită tendință a părinților de a oferi în familie modele opuse celor din societate, considerată a fi “lipsită de inimă” (Rosalind Edwards, Val Gillies, *Clients or consumers, commonplace or pioneers? Navigating the contemporary class politics of family, parenting skills and education*, Ethics and Education, (2011) 6, p. 141-154).

³ Brenda Almond, *Education for Tolerance: Cultural Difference and Family Values*, Journal of Moral Education, (2010) 39 (2), p. 131-132.

propus să aflăm în ce măsură idealul respectiv corespunde realității întâlnite de respondenți în propria familie.

2. Caracteristicile familiei ideale, în viziunea liceenilor

Elevii de liceu au experiența mai multor grupuri de apartenență, fiecare având propriul rol în formarea personalității acestora. Dacă grupul colegilor și al prietenilor suferă în timp o anumită dinamică, în majoritatea situațiilor, familia rămâne forma cea mai stabilă de conviețuire între oameni.

În cercetarea noastră, elevii au fost rugați să menționeze trei însușiri ale familiei ideale, numărul de elevi care a precizat cel puțin o caracteristică fiind 1005. Am optat pentru un item deschis, pe de o parte, pentru a realiza o paletă mai largă a variantelor de răspuns oferite de respondenți, iar pe de alta, pentru a afla care sunt, în fapt, expectanțele elevilor față de propria familie sau modelele defnitorii pentru aceasta. Răspunsurile elevilor au fost sintetizate în tabelul 1, în ordinea ierarhică a procentelor obținute de fiecare dintre însușirile precizate.

Tabel privind caracteristicile *Tabelul 1*
familiei ideale

Caracteristici	Total precizări	
	Nr.	%
Înțelegerea	630	62,68
Armonia	541	53,83
Iubirea	282	28,05
Comunicarea	266	26,46
Încrederea	179	17,81
Respectul	159	15,82
Credința	67	6,66
Activități în comun	65	6,46
Sinceritatea	62	6,16
Bunătatea materială	59	5,86

Idealul comun	31	3,07
Siguranța	8	0,78
Sănătatea	6	0,58
Bunătatea	6	0,58
Toleranța	2	0,16

Datele din tabelul 1 relevă faptul că mai mult de jumătate dintre elevi au precizat înțelegerea și armonia drept principalele caracteristici ale unei familii. Aparent sinonimici, acești termeni prezintă particularități. Înțelegerea presupune nu doar comuniune de idei sau sentimente, ci și bunăvoință și, mai ales, comuniune față de situația dificilă a cuiva. Armonia este pusă mai mult în relație cu pacea, cu efortul comun de a edifica un întreg la nivel micro sau macrosocial.

La 30 de puncte procentuale de primele, regăsim alte două caracteristici, iubirea și comunicarea. Din punct de vedere creștin, iubirea este o valoare integratoare, sub cupola căreia se regăsesc o bună parte din însușirile prezente în tabelul 1. Nevoia de comunicare între membrii familiei este reflectată de faptul că la vârsta adolescenței sunt înregistrate unele fracturi între generații, adesea conflicte deschise, majoritatea datorate absenței unui limbaj comun între aceștia⁴.

Cu valori procentuale de aproximativ 15%, regăsim încrederea și respectul, două valori pereche. Alte patru însușiri (credința, activități în comun, sinceritatea, bunăstarea materială) au valori cuprinse între 5-10%. Procente mai mici de 5% regăsim pentru: interesul comun, siguranță, sănătate, bunătate și toleranță. Numărul redus de caracteristici care apar cu o frecvență mai mare de 10% arată cristalizarea modelului ideal de familie în jurul unui număr restrâns de valori.

Pentru primele șase valori, cu procente mai mari de 15%, vom realiza analize în funcție de mai multe variabile.

3. Analiza datelor în funcție de genul elevilor

⁴ Deși adolescenții înregistrează adesea diferențele dintre generații, cercetările privind valorile familiei arată faptul atunci când copiii se integrează în comunități religioase, părinții respectă respectivele alegeri, chiar și atunci când se declară ateii (Elaine Howard Ecklund, Kristen Schultz Lee, *Atheists and Agnostics Negotiate Religion and Family*, *Journal for the Scientific Study of Religion*, (2011) 50 (4), p. 736-737).

Rolul diferit pe care îl au membrii unei familii a condus la analiza datelor în funcție de genul acestora. Datele au fost sintetizate în tabelul 2 și în diagramele de comparație din figura 1

Tabel privind caracteristicile familiei ideale, în funcție de genul elevilor *Tabelul 2*

Caracteristici	%	
	Fete	Băieți
Înțelegerea (î)	66,1	59,06
Armonia (a)	52,05	55,65
Iubirea (i)	27,9	28,14
Comunicarea (c)	29,96	22,60
Încrederea (îc)	21,91	13
Respectul (r)	18,53	12,79
Nr.	534	469

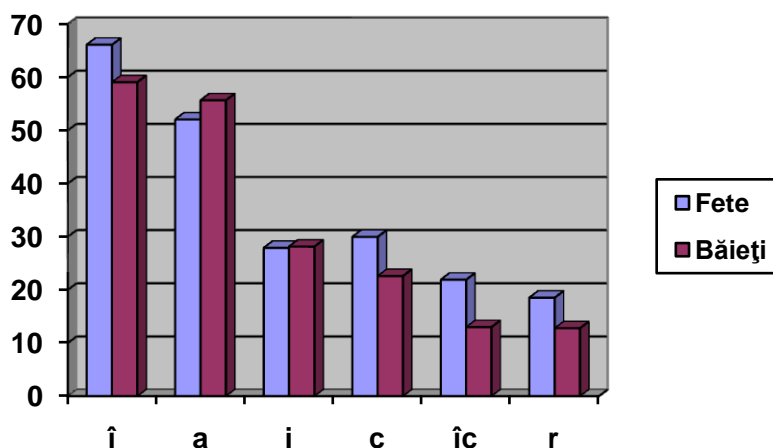


Fig. 1. Diagrame de comparație a răspunsurilor privind principalele caracteristici ale familiei ideale, în funcție de genul elevilor (î – înțelegere; a – armonie; i – iubire; c – comunicare; îc – încredere; r - respect)

Analiza datelor conduce spre identificarea unor diferențe în funcție de gen mai mari de 5 puncte procentuale la patru din cele șase caracteristici ale familiei, toate în favoarea fetelor. Acest rezultat susține concluzia conturării convergente a modelului de familie ideală în cazul

fetelor, comparativ cu băieții. Dealtfel, și alte date ale cercetărilor reflectă prezența temei familiei⁵ într-un procent mai mare în discuțiile din cadrul grupurilor de fete, comparativ cu băieții.

4. Analiza datelor în funcție de mediul de rezidență al elevilor

Raportarea românilor la valorile familiei a cunoscut de-a lungul timpului unele diferențieri în funcție de locul de rezidență. În prezent, în lipsa unui sistem de unități de învățământ de nivel liceal în spațiul rural, elevii sunt nevoiți să își completeze educația la oraș, fapt care aduce evidente modificări în modul de gândire și în comportamentul acestora. Datele cercetării în funcție de mediul de rezidență sunt sintetizate în tabelul 3.

Tabel privind caracteristicile familiei Tabelul 3
ideale, în funcție de mediul de rezidență
al elevilor

Caracteristici	%	
	Urban	Rural
Înțelegerea (î)	62,55	62,73
Armonia (a)	53,97	57,34
Iubirea (i)	29,70	26,50
Comunicarea (c)	26,77	26,50
Încrederea (îc)	19,45	17,39
Respectul (r)	16,31	15,52
Nr. răsp.	478	483

Datele prezentate anterior confirmă rezultatele a numeroase cercetări recente din domeniu care arată tendința de echilibrare între cele două medii de rezidență, pe diferite aspecte ale vieții. În cercetarea noastră diferențele se încadrează în intervalul 0-5 puncte procentuale.

5. Analiza datelor în funcție de clasa în care sunt înscriși elevii

Dezvoltarea psihologică a elevilor cunoaște o puternică dinamică pe perioada școlarității. În plus, conținuturile învățării la liceu la diferite discipline de învățământ au în vedere teme precum familia, relațiile interumane. Datele în funcție de clasa în care sunt înscriși elevii sunt

⁵ Dorin Opreș, Monica Opreș, *Valori, modele, așteptări ale liceenilor din județul Alba*, Cluj-Napoca, Editura Eikon, 2015, p. 94-99.

treceute în tabelul 4, pe baza căruia am construit curbe de distribuție pentru fiecare din cele șase caracteristici, pe întreg parcursul celor patru ani de liceu.

Tabel privind caracteristicile familiei ideale, Tabelul 4
în funcție de clasa în care sunt înscriși elevii

Caracteristici	Clasa			
	a IX-a	a X-a	a XI-a	a XII-a
	%	%	%	%
Înțelegerea (î)	67,39	63,84	57,03	61,40
Armonia (a)	54,94	53,05	55,59	54,82
Iubirea (i)	29,30	21,59	25,63	33,77
Comunicarea (c)	24,17	21,12	27,07	33,33
Încrederea (îc)	16,84	21,12	21,29	12,28
Respectul (r)	11,35	17,37	15,52	16,66
Credința	8,42	5,16	6,85	3,26
Număr răspunsuri	273	213	277	228

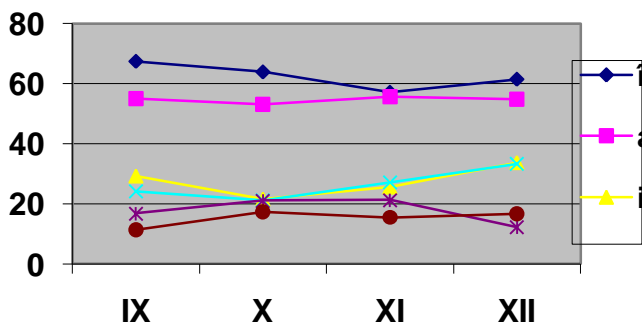


Fig. 2. Curbe de distribuție a răspunsurilor privind principalele caracteristici ale familiei ideale, în funcție de clasa în care sunt înscriși elevii (î – înțelegere; a – armonie; i – iubire; c – comunicare; îc – încredere; r – respect)

Analiza datelor indică respectarea ierarhiei procentelor caracteristicilor, pentru fiecare clasă, cu procente diferite. Dacă analizăm datele pentru fiecare însușire în dinamica procentelor de la o clasă la alta, se observă diferențe mai mari de cinci puncte procentuale pentru cinci din cele șase caracteristici (mai puțin pentru armonie). Alura diferită a curbelor poate fi pusă în relație și cu manifestarea mai puternică a crizei adolescenței la clasa a X-a și a XI-a.

6. Analiza datelor în funcție de nivelul de instruire al elevilor

Nivelul de instruire al elevilor este o variabilă demnă de luat în calcul atunci când avem în vedere aspecte atât de importante ale vieții, cum este modelul familiei ideale. Răspunsurile elevilor chestionați de noi au fost trecute în tabelul 5, pe baza cărora am realizat diagrame de comparație (figura 3).

Tabel privind caracteristicile familiei ideale, în funcție de clasa în nivelul de instruire al elevilor *Tabelul 5*

Caracteristici	Media		
	5-6,99	7-8,99	9-10
Înțelegerea (î)	60,56	60,71	65,84
Armonia (a)	47,88	53,21	55,64
Iubirea (i)	16,90	26,96	32,23
Comunicarea (c)	15,49	25,71	28,92
Încrederea (îc)	8,45	14,10	25,61
Respectul (r)	8,45	15,35	17,90
Nr. răsp.	71	560	386

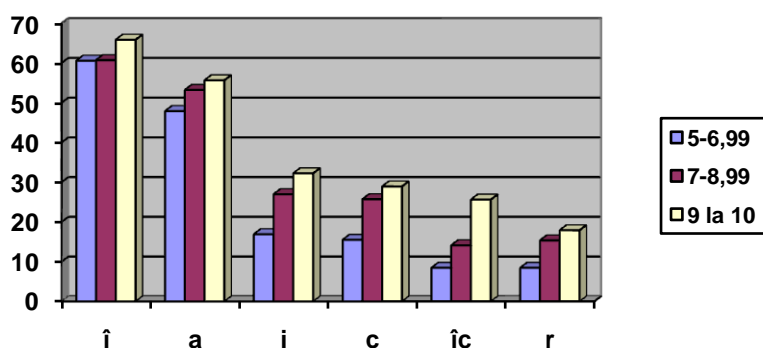


Fig. 3. Diagrame de comparație a răspunsurilor privind principalele caracteristici ale familiei ideale, în funcție de nivelul de instruire al elevilor (î – înțelegere; a – armonie; i – iubire; c – comunicare; îc – încredere; r – respect)

Principalele constatări au în vedere diferențele semnificativ mai mici pentru fiecare din cele șase caracteristici, la elevii cu nivel scăzut de instruire, comparativ cu cele obținute prin analiza datelor pentru elevii cu nivel ridicat de instruire. Diferențele arată în principal influența

puternică pe care o are instruirea pentru viața unui om, pe aspectele esențiale ale vieții. Dacă aceste date sunt puse în relație și cu modul în care elevii își valorizează propriile familii, rezultă că tinerii cu un nivel ridicat de instruire sunt capabili să identifice aspectele pozitive într-o mai mare măsură.

Concluzii

► Gruparea a jumătate din răspunsurile elevilor pe două caracteristici foarte apropiate – înțelegerea și armonia – reflectă o anumită tendință a liceenilor spre a caracteriza familia ideală din perspectiva experiențelor anterioare și mai puțin a unei proiecții privind propria familie. Un procent mare de elevi (peste 70%) subliniază existența unor stări conflictuale în familia din care fac parte, fapt ce nu constituie un aspect de natură să susțină raportarea la un model ideal de familie.

► Numărul redus de caracteristici care apar cu o frecvență de peste 5% reflectă restrângerea modelului de familie, pentru eșantionul chestionat, în jurul a doar câteva valori.

► Diferențele pe care respondenții le semnalează în ceea ce privește familia, raportat la modelul părinților lor, poate fi pus pe seama dificultății transiterii valorilor personale de la părinți la copii.

► Între valorile sau caracteristicile unei familii ideale nu se regăsește pentru eșantionul nostru de liceeni fidelitatea, față de care aceștia manifestă o atenție specială, în raport cu prietenii din grupul restrâns. Această absență este cu atât mai surprinzătoare cu cât la orele de religie elevii învață despre caracteristicile familiei creștine, inclusiv despre importanța fidelității pentru unitatea familiei. De asemenea, este evidentă lipsa unei educații corespunzătoare pentru castitate. Nevoia de educație pentru castitate se bazează pe înțelegerea însoțirii în cadrul Nunții ca dar a lui Dumnezeu, Care ne-a făcut pe noi doar pentru El. Icoana creației omului este familia, în care fiecare dintre cei doi îl are pe celălalt doar pentru el, după modelul comuniunii personale cu Creatorul.

BIBLIOGRAPHY:

1. Almond, B. (2010), *Education for Tolerance: Cultural Difference and Family Values*, Journal of Moral Education, 39 (2).

2. Barni, D., Ranieri, S., Scabini, E., Rosnati, R. (2011), *Value transmission in the family: do adolescents accept the values their parents want to transmit?*, Journal of Moral Education, 40:1.
3. Berger, J.G., Boles, K.C., Troen, V. (2005), *Teacher research and school change: Paradoxes, problems, and possibilities*, Teaching and Teacher Education, 21.
4. Bocoș, M. (2003), *Teorie și practică în cercetarea pedagogică*, Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință.
5. Cuciureanu, M., Velea, S. (eds.) (2012), *Educația moral-religioasă în sistemul de educație din România*, București, Didactică și Pedagogică.
6. Ecklund, E.H., Lee, K. (2011), *Atheists and Agnostics Negotiate Religion and Family*, Journal for the Scientific Study of Religion, 50 (4).
7. Edwards, R., Gillies, V. (2011), *Clients or consumers, commonplace or pioneers? Navigating the contemporary class politics of family, parenting skills and education*, Ethics and Education, 6.
8. Meijer, W.A.J., Miedema, S., Lanser-van der Velde, A. (eds.) (2009), *Religious Education in a World of Religious Diversity*, Waxmann, Munster.
9. Opreș, D. (2014), *Influences of the adolescent crisis in the parent-child relation*, in: Iulian Boldea (ed.), „Globalization and intercultural dialogue: multidisciplinary perspectives”, Proceedings of GIDNI 1, Section: Psychology and Sociology, Târgu Mureș, Arhipelag XXI Press.
10. Opreș, D. (2012), *Dimensiuni creștine ale pedagogiei moderne*, București, Editura Didactică și Pedagogică.
11. Opreș, D. (2014), *Educația religioasă și dezvoltarea personală. Cercetări, analize, puncte de vedere*, București, Editura Didactică și Pedagogică.
12. Opreș, M. (2011), *Religie, morală, educație. Perspective teologice și pedagogice*, București, Editura Basilica.
13. Opreș, D., Opreș, M. (2012), *Teenagers' models of understanding suffering*, European Journal of Science and Theology, 8 (2).
14. Opreș, D., Opreș, M. (2015), *Valori, modele și așteptări ale liceenilor din județul Alba*, Cluj-Napoca, Editura Eikon.

15. Van der Maren, J.-M. (2003), *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*, 2ème édition, Paris-Bruxelles, De Boek & Larcier.

QUALITY MANAGEMENT OF EDUCATION – FROM PROCESS TO PRODUCT

Remus Chină

Assist. Prof., PhD, "Dimitrie Cantemir" University, Bucharest

Abstract: The last two decades are characterized by the need to increase the quality of education provided by the school today. Technological development unprecedented, exponential multiplication of information flows in the world today - of their density and access more easily the any type of information, for any individual, regardless of educational level, generates categorically multiple challenges on educational systems and, directly to the school, leading to the necessity of obtaining a quality education - compatible with these challenges. In this paper we treat the education from the perspective of quality management, believing that the product is exactly the education provided in schools. From this perspective, we will show that the applying a quality management processes that are central to delivering educational products provided in direct interactions teacher - pupil / student, education quality can be improved.

Keywords: management, quality, system, process, education.

1. INTRODUCTION

Global approaches on education increasingly emphasizes the need to implement at the level of *the educational system, the educational process or educational entity* of instruments and methods of quality management (*Quality Management - QM*). However, the application of specific elements of quality management in the educational process, not performed similarly with those in the *economic, industrial or business* are considerable differences regarding implementation process of those elements! Due to an *enormous resistance* to change - we appreciate - and / or due to a *considerable diversity* of education systems (at European continent), the adoption of specific elements of quality management, was done with all sorts of gaps and confusions that

have hampered the process itself, results insignificant or less relevant... Thus, major confusion has appeared on understanding / clarification of concepts / phrases, such as:

- *Quality of education compared to quality in education;*
- *Quality assurance in education / quality assurance of education compared to quality management in education / quality management of education;*
- *Education - service¹ or product?*

At those listed above were added "*local definition*" stipulated by the normative act, without being based on two fundamental elements: *consensus* and *validation enshrined in the quality management*.

For these reasons, I have appreciated as *necessary* and *useful* for the reader of this paper, the definition of fundamental concepts enshrined in specialty literature, defined by consensus and validated worldwide because using "distorted" them or reinvented in a manner alleged original led to the creation of "*conceptual barriers*" redoubtable², which are proving to be more difficult to overcome.

We use, for example, *definitions established by the ISO family of standards or referential* and globally accepted and validated. Starting from these definitions and considering in terms of quality management that "education" is a product then the question arises: *can we get quality education from succeeding process management before realizing this product? How, when, who, what, where?*

2. (SOME) BASIC CONCEPTS

a. Product:

i. „Result of a process” (ISO 9000:2006, 3.4.1); ii. „A good, idea, method, information, object or service created as a result of a process and serves a need or satisfies a want. It has a combination of tangible and intangible attributes (benefits, features, functions, uses) that a seller offers a buyer for purchase. For example a seller of a toothbrush not only offers the physical product but also the idea that the consumer will be improving the health of their teeth” (businessdictionary.com) [2];

¹ NA: However, in the literature it is considered that the service is also a product

² NA: We mean that enough seriously, that these terms "consecrated" through a normative act, have been used, including doctoral theses stated as "oases" of research in the field of quality assurance in education / of education

b. Service – „A valuable action, deed, or effort performed to satisfy a need or to fulfill a demand” (*businessdictionary.com*) [2].

c. Process:

i. „Set of interrelated or interacting activities which transforms inputs into outputs” (*ISO 9000:2006, 3.2.3*);

d. **Quality management system (QMS):** „Management system to direct and control an organization with regard to quality (*ISO 2000:2006, 3.2.3*);

e. **Quality assurance (QA):** „Part of quality focused on providing confidence that quality requirements will be fulfilled” (*SR EN ISO 9000:2006, 3.2.11*). „QA means all those planned and systematic activities necessary for to provide confidence that requirements relating to quality are fulfilled.”³

3. THE EDUCATIONAL PRODUCT AND ITS REFERENCES

References to the concept of "educational product" leads to at least three different relevant approaches of it in the literature:

a. Guide ISO IWA 2: 2009, Chapter 3, paragraph 3.4[9]: „The educational product - product that relates to education". This definition leads to a wide range of material and immaterial products. This includes products with educational purpose such as: *logic games, articles, videos, guides, manuals, equipment used in experiments*, etc, all referred in current practices as "educational products"! However, we appreciate that they are rather the auxiliary means (curricular) for use in the process of delivery of the educational product! The definition offered by the ISO IWA 2:2009 guide, although general, leads us to the idea that, "*products relating to education*" will form what is called, the current "education." Or, more clearly, the education delivered by an organization working in this field, will be *a resultant of educational products obtained from specific processes inside the organization!*

b. A further significant approach to the concept "educational product" is found in the writings of a American expert in quality management, Myron Tribus⁴ (1992, p.1) [19]: 1. *The school is not a factory.* 2. *The students are not the product.* 3. *Their education is the product.* 4. *The customers for the product are several: a) The students themselves; b) Their*

³ NA: AC can mean all corrective and preventive actions systemically and systematically developed by the organization to keep the organization "path" to achieve the strategic goals set on them - has proposed.

⁴ Tribus, M.(1992). *Quality management in Education*. Exergy, Inc. Hayward, CA, p1

parents; c) Their future employers; d) Society at large. 5. Students need to be "co-managers" of their own education. 6. There are no opportunities for recalls.

c. Particular attention attaches to the concept of "educational product" (though without clarification effective!) Edward Sallis in his book "TQM in education"⁵ (p.19) [14]: „Terms like ‘the supply of graduates’ make education sound like a production line with students emerging from the end of it. The problem with this definition is that it is difficult to square it with much educational practice. For a product to be the subject of a quality assurance process the producer needs firstly to specify and control the source of supply. Secondly, the ‘raw material’ must pass through a standard process or set of processes, and the output must meet predetermined and defined specifications. The idea of the learner as the product misses the complexities of the learning process and the uniqueness of each individual learner. **What then is the product?**”

It outlines two aspects: a) **education is a product** (ISO IWA 2 and M. Tribus); b) **education is a service**⁶ (E. Sallis).

According to the definition of "product" mentioned at the beginning of this paper, the concept of "service" is included in *the product*. Therefore, education can be considered **a product!**

4. THE EDUCATIONAL PRODUCTS MADE BY AN EDUCATIONAL ENTITY (SCHOOL / FACULTY / UNIVERSITY)

We appreciate that education provided by the school organization will be a sum of educational products with two major components: *educational products* made by teachers and *educational service* offered by the school.

4.1 THE EDUCATIONAL PRODUCT PROVIDED BY TEACHER (EPT)

In our view, the educational product achieved by the teacher/ professor may consist of: **a) Knowledge and skills** (which allow him to achieve a certain level of pupils’ or students’ understanding of the taught lesson/ course); **b) Communication skills**; **c) Nonverbal messages** (conceived and sent voluntarily or involuntarily) by: *clothing appearance, gestures,*

⁵ Sallis, E. (2002, third edition). TQM in Education. Kogan Page Ltd, London, UK

⁶ NA: From the perspective of the definitions laid down by ISO 9000: 2005, the service is everything a product therefore educational service in the sense of E. Sallis, is also a product (educational)

attitudes, language etc. A representation of this "mix" on a Venn diagram, will lead us to the image in Figure 1.

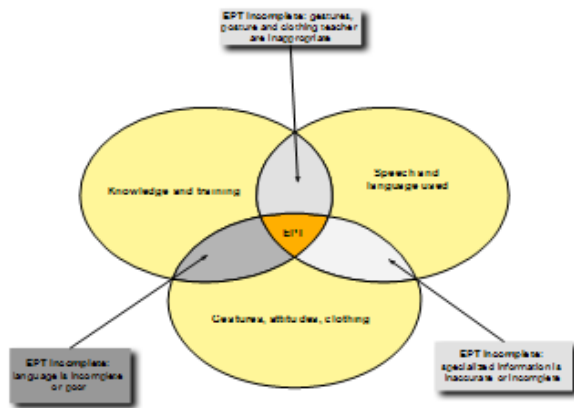


Figure 1: Educational product developed by a professor (EPT) - the result of interference in its construction three key issues: 1. knowledge and training; 2. language used. 3. non-verbal language (gestures, attitudes, fashion aspect). Source: author

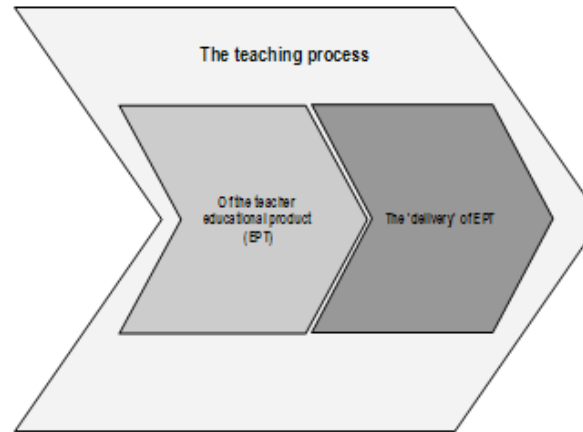


Figure 2: *Process of teaching* consists of teacher's educational product and its delivery process. Source: author

It is noted that PET is an interference between the three aspects. As the interference increase (by overlapping circles), PET is "complete" and the teacher will provide students (customers) a quality educational product *fit for use*⁷!

Let's look at the foundations of a school: *classroom (lesson)*. We distinguish *two essential processes: developing educational product of the teacher* (which he prepares before interaction with the class / group of pupils / students) and *the delivery* thereof ("*transport vehicle*" of the educational product to student's mind and soul!)

The pupils/ students - considered as „customers” of the teacher/ professor - receive and "consume" the educational product *directly and immediately*, while interacting with its provider, usually without having the possibility of "testing" it. The set of resulted interactions between student and teacher/ professor are generating the product of the school. („*The education*” provided by the school). Possible corrections and corrective actions as well as preventive actions (in a QA approach) are usually very beneficial for the next "customers" who will thus receive an improved product.

⁷ NA: From the definition of quality "*fit for use*" (JM Juran)

It is to be noted that these "customers" may be represented by: ***the following process⁸ within a school – i.e. the next class, discipline or study year - or by the following school.***

The specialists say the teacher-student interaction is an ongoing act of creation⁹! Therefore, it is not sufficient professional training for exception to the professor, she has completed with the delivery process (its own service educational) which needs to be constantly creative, extremely useful and effective so what the student receives during the interaction can be used later...

If we will place *the customer* in the center of this approach (first principle of quality management is "customer orientation"), we may ascertain that during a school day, the „customer” pupil/ student will interact successively with many "process owners” (i.e. teachers/ professors) each of them delivering his/ her own educational products! The process of direct interaction "teacher - student" called "*lesson / classroom*" includes mostly teaching process made according to Scheme shown in Figure 2 two components: *educational product of the teacher and the delivery process.*

To remember: The two essential elements: the teacher's educational product (EPT) and delivery process are not separate! They are delivered simultaneously to consumers (pupils / students).

DELIVERY PROCESS OF THE EDUCATIONAL PRODUCT (EPT) MADE A PROFESSOR

We appreciate that in "sphere" of the delivery process enters usually how the teacher presents the PEP. "*Packaging of*" it is essential in the delivery process and the teacher must be careful with this. There is a very well-established theory in regard to the concept of delivery of a service¹⁰ / product. *How delivers EPT teacher? At what level? What tools? What materials used for delivery - appliances, books, pictures, films, experiments, lectures, methods, techniques, etc.).*

However, it is not enough to have an educational product "good"¹¹ of the teacher. Because the two processes are extremely important to complete the whole "chain" of fundamental educational process: ***the learning process and evaluation.***

⁸ NA : From "the next process is the customer" (Masaaki Imai - Gemba Kaizen)

⁹ NA: View Ken Robinson's book - Out of Our Minds: Learning to Be Creative., Capstone, 2001 (translating into lb. Romanian Post Publishing, 2011)

¹⁰ NA: See SERVQUAL model - Berry, Zeithaml and Parasuraman (1990) - Five Imperatives for Improving Service Quality. Sloan Management Review, pp. 29-38

¹¹ NA: To be read *adequate!*

The first process "belongs" to the pupil / student and is directly related to teaching. On the other hand, the community and the family in which the pupil / student develops exercise a strong influence on the learning process!¹² The second process belongs teacher (part) and the educational system (mostly)!

In this context, the profile of a good teacher is very important! A graphical representation of the current skills and competencies of educator should lead to "construction" shown in Figure 3 and outline what should we call a "good teacher"?

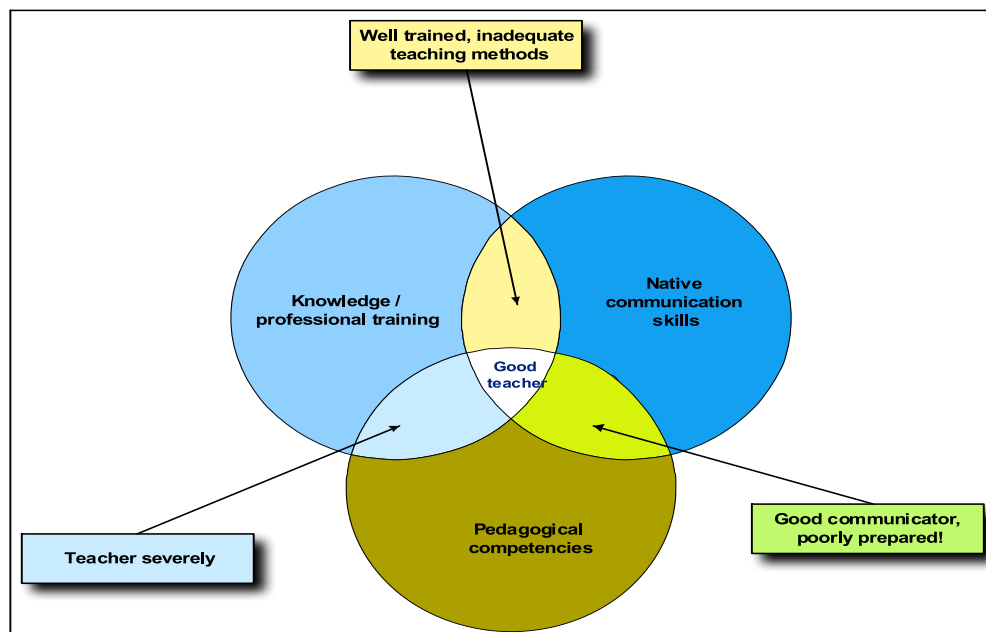


Figure 3: The teacher is good at the junction of three key areas in personality. Source: author

4.2 FROM EDUCATIONAL PRODUCTS MADE BY TEACHERS AT SCHOOL EDUCATIONAL PRODUCTS

If we extrapolate this "construction" to all teachers (educators) within a school, we get a resultant of their educational products - the most important component of the school's

¹² NA: An important alternative to resolve this situation is the school campus / university that can stimulate and coordinate the learning process

educational product! The second component will be the educational services offered by the school for pupils / students, parents, stakeholders!

The educational products made of any school should contain, in our opinion:

- **Study programs** - based on national curriculum, local, etc. - provided by the school. In practice, according to Romanian legislation, these are programs of study for which the school is accredited, on different levels and / or specialization / qualifications.

- **Extracurricular activities** - activities complementary study programs (accredited). Are activities outside of regular courses and is designed to supplement, deepen or broaden the specific activities carried out under the fundamental processes of the organization;

- **Training programs** (other than those based on national curriculum). For example, by diversifying educational products by offering training to adults from the community;

- ***The result of educational products made by teachers in school*** - is "the result of convergent" of all educational products developed by each teacher during the process "classic" teaching - learning - evaluation of school, but at the same time with each pupil / student in part. This "appearance" of PES is, in our opinion, the most important part of the educational product of the school, having clearly and greatest influence on educational products of that organization, because the three "parts" components of school cannot be achieved without teachers! This is confirmed by recent research¹³ which revealed fully the crucial importance of quality teaching staff regarding the quality of education;

- ***Educational services¹⁴ provided by the school.*** The educational products made by School will be provided to pupils / students through the educational services offered by the organization. That are part of educational services? All specific processes, we say, by which the client has access to the products made by school: classes (lessons) maintaining and improving the spaces dedicated courses to the standards in the field, personnel policies, security of clients, communications and affirmation their school space and beyond.

The composition the educational product developed by school and "delivery" of its customers (pupils / students) can be imagined as the diagram of Figure 4.

¹³ Pearson Report 2012 www.pearson.com/uk. The report revealed the following vital in school life: The teaching staff is essential in the construction of that school educational products

¹⁴ ISO 9004-2) - the service: "The result generated by activities at the interface supplier / customer and the supplier internal activities to meet customer requirements."

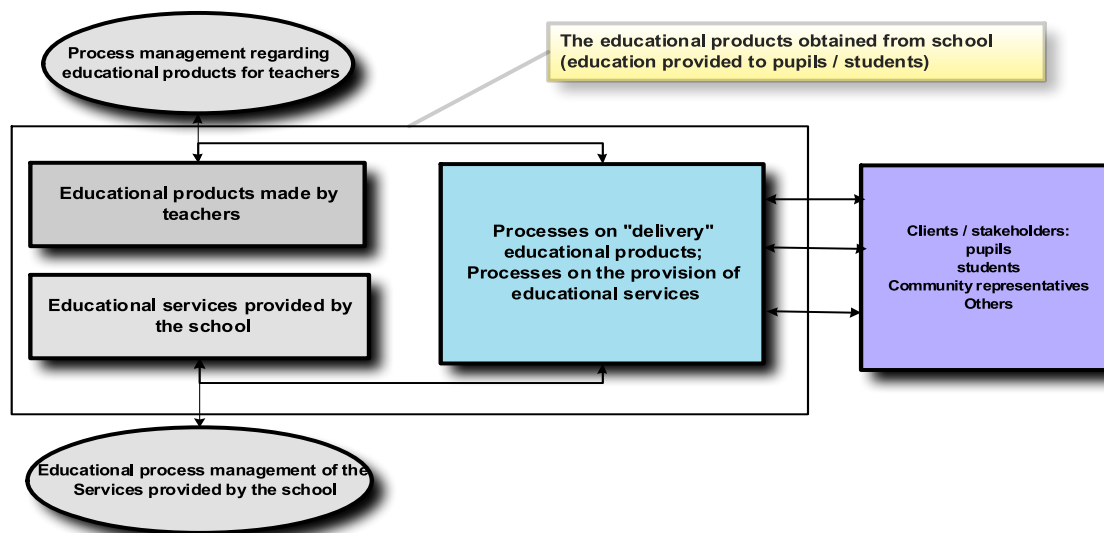


Figure 4: The composition school educational products according to the author. Naturally, students will participate in the construction of these products through the processes of interaction with teachers. Source: author

*The outputs of the processes of interaction "school - pupils" will be embodied their **key competences** validated by final examinations / certification. We must not forget a single moment that the educational product of any school organization has a very specific: to achieve it are co-participants in a considerable extent, even "consumers" / clients / beneficiaries / stakeholders. This happens throughout the processes of interaction student - teacher, teacher - class school - student, school - parents, etc.*

5. FROM MANAGEMENT PROCESSES THAT UNDERLIE SCHOOL'S EDUCATIONAL PRODUCT AT QUALITY OF EDUCATION PROVIDED BY THIS

Considering the foregoing, we conclude that the education provided by a school is the result of converging the two main types of processes:

a. The processes leading to educational products made by teachers and school organization;

b. The processes that lead to educational service of the school and its delivery;

Starting from the *definition of quality* given by J.M. Juran [15], through the quality of education we understand both the quality of educational products made by teachers and the quality of educational services provided by the school. From the current reality we find that it is not enough in a school to have only one teacher "very good". It is necessary to have a certain

number of teachers to form a stable *critical mass*, so that they can build *little by little (step by step)* characteristic educational product for their organization.

Critical mass - those teachers will contribute with their own educational product - to "construction" mentioned! In this situation it is absolutely necessary to implement a management of educational processes!

Where we should act with specific methods of quality management?

Simple: to improve processes which lead to the educational product components (PES) of the school. I said earlier that recent research conducted by specialists' shows that the essential part in the development of educational products 'quality' represents primarily the quality of teachers in the organization. It's the Pearson Report 2012 [4] it is revealed this important issue. The report highlights the strong connection between special status given to teachers and quality of education in system

How to improve the quality of education provided by any school organization? Through *continuous improvement of management processes that are central to delivering PES*. For example, the fundamental process management (school): "*Teaching - Learning - Evaluation*" can be improved including TQM (Total Quality Management) techniques: Method JIT (*Just In Time*) (Kaizen). The (education) is delivered to the place and at the right time. What this means in reminded process?

The time for the lesson is used with maximum efficiency without loss or delay.

This involves, including begin and end the lesson at times allocated to it! *No sooner and no later!* Another aspect - "*stocks undelivered*" to the client (part of the course were not covered or superficially viewed) **are zero!** It all depends on the management team of the organization. The its ability to implement a quality management system to efficiently and effectively manage processes in the organization, especially those related to achieving educational product.

How can a teacher to improve their own educational product based on TQM philosophy, for example? By successive application of known quality virtuous cycle PDCA / PDSA¹⁵ [5] combined with another SDCA¹⁶ virtuous cycle [6]. Thus he will act on the components that make up its own "educational product".

¹⁵ PDCA / PDCA cycle: Plan-Do-Check-Act

¹⁶ SDCA: Standardize Do Check Act, proposed by Masaaki Imai in his book "Gemba Kaizen"

6. CONCLUSIONS

Any educational organization responsible must propose a resolution of key issues: educational products "offered" customers - students / pupils, stakeholders are *suitable for use*? A *quality management system* implemented in the operation of the organization can give the answer to this question. We have seen that the quality of education we mean usually an approach to school organization - educational entity reference in any educational system. *The educational products* made by educational entity are offered for consumption to its customers: students, stakeholders, through a process called specific *educational service*.

The two concepts are strongly interlinked because school's educational service is in reality part of the educational product developed by the organization. A treat education just *service* would be a grave error, in my view, because it would lose sight of the other part: *educational product teachers!*

The essence of the educational process is the result of interaction between each teacher and class / group of pupils / students, respectively, with each student! Professor, "in charge of the process," has a twofold mission essential in regarding the quality of education provided by the school: *making a product adequate for use by the customer and supply the product to the consumer through a quality education service*.

Implementation of quality management concepts specific to the functioning of a school organization creates real opportunities to manage in a scientific manner the processes that lead to educational products provided by the organization.

There are schools in Europe (mainly British educational space) that have outstanding performance managed by conquering the prestigious Award of Excellence EFQM. There are many such examples in other parts of the world - Malcolm Baldrige Award winners (American Model of Excellence) at the "education".

Therefore, the exact definition of educational products made by school organization leads us management processes that underlie their achievement.

By implementing a quality management system in the organization, we are able to improve specific processes and obtain products "suitable for use" - i.e. what we call quality of education!

BIBLIOGRAPHY:

1. Tribul, M.: *Quality management in Education*. Exergy, Inc. Hayward, CA, 1992
2. Salis, E. (2002, third edition). *TQM in education*. Kogan Page Ltd, London, UK, 2002
3. Imai, M.: *Gemba Kaizen*, Kaizen Institute, Ltd, USA, 1997
4. Pearson Report, 2012: „*Learning to grow: what employers need from education and skills/Education and skills survey 2012/Survey sponsored by PEARSON*, www.pearson.com/uk
5. PDCA/PDSA cycle (Deming): *Plan – Do- Check- Act* , <http://asq.org/learn-about-quality>
6. SDCA cycle (Imai): *Standardize – Do – Check – Act*, <http://qualitymanagement.hrvinet.com/what-is-sdca-cycle>
7. EFQM – *European Foundation for Quality Management*, www.efqm.org
8. Tribus, M.: *TQM in education*. The Theory and How To Put It to Work. Exergy, Inc. Hayward, CA, 1993
9. Tribus, M. : *The Transformation of American Education to a System for Continuously Improved Learning*. Exergy, Inc. Hayward, CA, 1993
10. Tague, N.R. : *Instrumentele calității* (ediția a doua). ASQ Quality Press, USA, 2011
11. Pande, S. P. Neuman, R.P., Cavanagh, R.R.: **Six Sigma**. Mc Graw –Hills Companies, Inc, 2000
12. Stoica, M.: *European Standards – A Necessity For Romanian Education*, Total Quality Management – Advanced And Intelligent Approaches, proceedings, Belgrad, 2011
13. Drăgulănescu, N, Chină, R.: *The Misleading Approach Of <Quality Assurance> Concept In Education*, Total Quality Management – Advanced And Intelligent Approaches, proceedings, Belgrad, 2011
14. Chină, R.: *Quality Assurance In Education – The Romanian Way*, Total Quality Management – Advanced And Intelligent Approaches, proceedings, Belgrad, 2011
15. JURAN, J.M. – *Arhitectul calității – Memoriile dr. Joseph M. Juran*, 350 pag., traducere: prof.univ.Nicolae Drăgulănescu, Editat de SRAC și FRPC, București, 2006
16. Drăgulănescu, N. *Calitatea serviciilor în administrația publică*. Revista „Calitatea Acces la Succes”, februarie 2013
17. *BusinessDictionary.com* <http://www.businessdictionary.com/>
18. *ISO IWA 2:2009*, <http://www.iso.org>
19. *ISO 2000:2006*, <http://www.iso.org>

WHAT DO ROMANIAN LANGUAGE TESTS DESIGNED FOR MINORITY STUDENTS ASSESS IN THE FRAMEWORK OF THE NATIONAL ASSESSMENT?

Szántó Bíborka

Assist. Prof., PhD, "Babeş-Bolyai" University of Cluj-Napoca

Abstract: In Romania the basic competencies (reading and writing in the student's mother tongue, mathematical literacy) of students at the end of the 2nd and 4th grades of primary education are assessed starting with the school year 2013/2014. The level of communication in Romanian language is also measured in the case of students studying in minority schools. The present study analyses the tests of the national assessment designed and applied in the 2013/2014, respectively 2014/2015 school years to measure the level of Romanian language knowledge. The analyses highlights that the tests are suitable only for the evaluation of reading and – to a certain extent – writing competences in Romanian language of minority students, but they are not capable of evaluating speaking and listening comprehension. The paper also discusses that the analysed tests are inconsistent with the new, communication-focused curriculum for students attending schools teaching in a minority language, whose mother tongue is other than Romanian.

Keywords: evaluation, assessment of competencies, communication, Romanian language, minority education

Introduction

The aim of the present study is to analyse some aspects of the assessment within the domain of the Romanian language in the case of primary school-aged children attending schools teaching in Hungarian language in Romania. Hungarian children have the possibility to acquire the official language of Romania as second language in formal and non-formal linguistic

environment. Primary school children can learn Romanian language three or four classes a week in state schools, private schools and schools supported by foundations. Depending on region, the formal acquirement of the Romanian language may be completed by informal language learning. However, the probability to acquire Romanian language informally is very low in the case of a child living in Harghita or Covasna county, where 84,61, respectively 73% of the population is Hungarian speaking. In the light of this, the first section of the study analyses those educational documents which regulate the acquisition of the Romanian language in formal learning environment. The second section of the paper analyses the structure of the tests designed to measure Hungarian primary school children's level of Romanian language competency in the framework of the national assessments. The paper concludes with the *Conclusions*.

1. Teaching the Romanian language in the primary level as shown in the national educational documents

Communication in the mother tongue and communication in foreign languages are two of the eight key competencies defined for lifelong learning by the *Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning* (2006, 13).¹ The document defines the above mentioned competencies as follows:

- **communication in the mother tongue**, which is the ability to express and interpret concepts, thoughts, feelings, facts and opinions in both oral and written form (listening, speaking, reading and writing) and to interact linguistically in an appropriate and creative way in a full range of societal and cultural contexts;
- **communication in foreign languages**, which involves, in addition to the main skill dimensions of communication in the mother tongue, mediation and intercultural understanding. The level of proficiency depends on several factors and the capacity for listening, speaking, reading and writing (2006, 14–15).

The Romanian Educational Law from 2011 – in article no. 68, paragraph (1) – states that the national curriculum for primary and secondary school is based on eight key competences, which are almost identical with the key-competences defined by the European Parliament and

¹According to the document, key competencies are a combination of knowledge, skills and attitudes appropriate to the context. They are particularly necessary for personal fulfilment and development, social inclusion, active citizenship and employment. In addition to communication in the mother tongue and communication in foreign languages, the recommendation defines six key competencies: mathematical competence and basic competences in science and technology, digital competence, learning to learn, social and civic competences, sense of initiative and entrepreneurship, cultural awareness and expression (2006, 13).

the Council.² The only difference between them can be identified exactly in the key competences regarding communication competence:

- **communication in Romanian language, respectively in the mother tongue** in the case of national minorities
- **communication in foreign languages.**

Although the document of the European Union makes a categorical difference between the terms mother tongue and foreign language, based on the text of the Romanian Educational Law, the Romanian language cannot be categorized as either of them, it appears as a third category when talking about communicative competence. According to the text of the law in the framework of formal education on primary and secondary level children belonging to national minorities have to master communicative competencies in two “mother tongues”: in Romanian language and their (real?) mother tongue.

According to the Educational Law, learning Romanian language (as the official language of Romania) in school is compulsory for the citizens of Romania. Hence, the curricula have to allocate the precise number of Romanian classes necessary and sufficient for acquiring the Romanian language.³

The General Education Plan published by the Ministry of Education for primary education in minority schools⁴ concretizes the regulation formulated in the Educational Law. The number of Romanian lessons in primary minority schools are reported in Table 1. as specified by the General Education Plans from 2004, respectively 2013.⁵

Table 1. – Romanian language lessons in the General Education Plans from 2004 and 2013

² Curriculumul național pentru învățământul primar și gimnazial se axează pe 8 domenii de competențe-cheie care determină profilul de formare a elevului: a) competențe de comunicare în limba română și în limba maternă, în cazul minorităților naționale; b) competențe de comunicare în limbi străine; c) competențe de bază de matematică, științe și tehnologie; d) competențe digitale de utilizare a tehnologiei informației ca instrument de învățare și cunoaștere; e) competențe sociale și civice; f) competențe antreprenoriale; g) competențe de sensibilizare și de expresie culturală; h) competența de a învăța să înveți (Legea Educației Naționale 1/2011. ART. 68 (1).

³ Învățarea în școală a limbii române, ca limbă oficială de stat, este obligatorie pentru toți cetățenii români. Planurile de învățământ trebuie să cuprindă numărul de ore necesar și suficient învățării limbii române. Autoritățile administrației publice asigură condițiile materiale și resursele umane care să permită însușirea limbii române (Legea Educației Naționale 1/2011. ART. 10 (3).

⁴ Planul-cadru de învățământ pentru învățământul primar în limbile minorităților naționale

⁵ ANEXA 1.2. la Ordinul Ministrului Educației și Cercetării nr. 5198 /01.11.2004, ORDIN nr. 3.371 din 12 martie 2013 privind aprobarea planurilor-cadru de învățământ pentru învățământul primar și a Metodologiei privind aplicarea planurilor-cadru de învățământ pentru învățământul primar

Content area/Subject	Class				
	Preparatory	1 st	2 nd	3 rd	4 th
Language and communication					
Romanian language and literature/ GEP 2013	3 lessons/ week	4 lessons/ week	4 lessons/ week	4 lessons/ week	4 lessons/ week
	102 lessons/school -year	136 lessons/school 1-year	136 lessons/school -year	136 lessons/school 1-year	136 lessons/school ol-year
The number of Romanian lessons during primary education according to GEP 2013	646 lessons				

According to the General Educational Plans from 2004 and 2013, 1st, 2nd, 3rd and 4th grade primary school children attending schools in which teaching language is Hungarian, have 4 Romanian lessons a week. In preparatory class children have 3 Romanian lessons a week. In 1st, 2nd, 3rd and 4th grade children spend 136 hours/school-year learning the Romanian language only in school, in preparatory class this amount of time is 102 hours. This means that during primary education – which comprises 5 years –, primary school children have 646 Romanian language classes. The number of hours that primary-school-aged children spend with acquiring the Romanian language in the framework of formal education is high. The time expended on learning the Romanian language in school is completed by language learning activities at home (doing homework, memorizing new words and expressions, reading etc.). In the light of the above mentioned data we can conclude that children whose mother tongue is other than Romanian, learn the Romanian language intensively in formal learning environment. In spite of this, looking across the results of national assessment 2013/2014, it can be stated that students' average achievement within the domain of the Romanian language is low: it situates around 57% (1st version), respectively 51% (2nd version) (see Table 2.).

Table 2. – Results achieved by counties (2014)

County	1 st version	2 nd version
Bihor	57,04	54,23
Cluj	70,96	65,64
Covasna	47,66	41,03
Harghita	48,38	38,17
Mureș	57,77	53,32
Sălaj	61,38	54,08
Satu-Mare	56,80	56,9
AVG	57,14	51,91

The results also show that the counties that show relatively low performance are Harghita and Covasna counties, where students learn Romanian language mainly in school, because they have less opportunity to acquire it from their environment (Szántó, 2015).

The National Educational Law prescribes that the school subject *Romanian language and literature* is taught – during pre-university education – using curricula and textbooks elaborated especially for the respective minority.⁶ The new curricula regarding the teaching of the Romanian language at primary level approved in 2013 (preparatory, 1st and 2nd grades)⁷, respectively 2014 (3rd and 4th grades)⁸ brought a revolutionary change in the concept of teaching the Romanian language. The new curricula introduce a new perspective in teaching the Romanian language to students whose mother tongue is Hungarian: they adopt the communicative–functional language-teaching model. This means that language-teaching focuses

⁶ Disciplina Limba și literatura română se predă pe tot parcursul învățământului preuniversitar după programe școlare și manuale elaborate în mod special pentru minoritatea respectivă Legea Educației Naționale 1/2011. ART. 46 (2).

⁷ Programa Școlară pentru disciplina Comunicare în limba română pentru școlile cu predare în limba maghiară Clasa pregătitoare, clasa I, clasa a II-a, aprobată prin ordin al ministrului nr. 3418/ 19.03.2013.

⁸ Programa școlară pentru disciplina Limba și literatură română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară Clasele a III-a – a IV-a, aprobată prin ordin al ministrului nr. 5003 / 02.12.2014.

on using language as a tool of communication. In this way the main axe of language-teaching is verbal communication manifested in different speech acts based on everyday communication situations. Text is used as a platform for communication and not a content that has to be memorized. The process of teaching-learning-evaluating regards the child as an active user of the Romanian language.⁹ The teaching methods, strategies and activities recommended by the curricula follow the principles and steps of foreign language teaching, therefore they are suitable for teaching Romanian language as a second language.

In the curricula there are accentuated methodical principles which are indispensable in the learning-teaching process of a language other than the learner's mother tongue, such as: communicativity, pragmatics, gradation, functionality and interactivity.

The new curricula bring about the elaboration of language books and textbooks which are consistent with the new – communicative – approach of the curricula. There are two textbooks for 2nd grade students which were elaborated according to the requirements of the new curricula. The textbooks for the 3rd and 4th grade are presently in process of elaboration and evaluation.¹⁰ Communicativity, pragmatics, interactivity constitute an important part of the textbooks, too: exercises aiming listening and speaking are also present in the textbooks besides exercises that are designed for developing reading and writing skills.

The structure of the tests assessing communication skills in the Romanian language

According to the National Educational Law tests within the domain of Romanian language as school subject for children whose mother tongue is other than Romanian, have to be

⁹ Prezenta programă își propune să introducă o nouă abordare a studierii limbii române în cadrul învățământului în limba maghiară: adoptarea modelului comunicativ-funcțional. Această abordare pune accent pe utilizarea limbii ca mijloc de comunicare, astfel, comunicarea orală, realizată prin diverse acte de vorbire, bazată pe situații trăite și întâlnite în viața de fiecare zi, capătă o pondere mai mare, iar textul este utilizat ca pretext pentru comunicare și nu pentru a fi însușit ca atare. Activitățile de predare-învățare-evaluare plasează elevul în situații de utilizator activ al limbii române (Programa Școlară pentru disciplina Comunicare în limba română pentru școlile cu predare în limba maghiară Clasa pregătitoare, clasa I, clasa a II-a, 2). Cadrul comun pe baza căruia a fost elaborată această programă accentuează aspectul comunicativ-funcțional al învățării limbii și literaturii române în contextul actual. Această abordare pune accent pe utilizarea limbii ca mijloc de comunicare. Activitățile de predare- învățare-evaluare plasează elevul în situații de utilizator activ al limbii române (Programa școlară pentru disciplina Limba și literatură română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară Clasele a III-a – a IV-a, 2).

¹⁰Karp Ágnes – Makai Emese-Márta: *Comunicare în limba română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară* and Tankó Veronika-Zita – Farkas Tünde-Jolán: *Comunicare în limba română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară*.

elaborated based on special curriculum.¹¹ The document also prescribes that at the end of 4th grade has to be organized an evaluation of the basic competencies acquired by the end of primary level.¹² If we look at the tests of the assessment within the domain of the Romanian language, we see that they are inconsistent with the linguistic approach and the general, respectively the specific competencies of the curriculum. As I presented in the second section of the present paper, the curriculum developed for children whose mother tongue is Hungarian, adopted the communicative–functional language-teaching model, which focuses on using language in different communication situations in the process of language-learning. Nevertheless, the tests of the national assessment are suitable for measuring only reading comprehension and – to a certain extent – writing skills in the Romanian language.

According to the government decree no. 3334/24.04.2014, respectively no. 5123/15.12.2014 regarding the organization of the assessments, the knowledge of the Romanian language of the 4th grade minority students was assessed by text comprehension, and the students had 60 minutes at their disposal to solve the tasks connected with the unknown text. The tests meant to assess Romanian language competency were indeed developed based on models used in international evaluations (e. g. PIRLS)¹³ as stated in the National Educational Law. However, these international test-models were tests designed to measure reading achievement in the student’s mother tongue. As such, the tests designed within the domain of the Romanian language, assessed 4th grade students reading literacy in Romanian language. As a result, Romanian language tests used in the national assessment were designed similarly to the tests measuring reading literacy in the mother tongue: they were structured similarly, i.e. the same types of comprehension processes were used in the assessment in developing the comprehension questions.

¹¹ Testele la disciplina Limba și literatura română se elaborează pe baza programei speciale (Legea Educației Naționale 1/2011. ART. 46 (4)).

¹² La finalul clasei a IV-a, Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului realizează, prin eșantionare, o evaluare la nivel național a competențelor fundamentale dobândite în ciclul primar, după modelul testărilor internaționale, pentru diagnoza sistemului de învățământ la nivel primar (Legea Educației Naționale 1/2011. ART. 74 (3)).

¹³ The Progress in Reading Literacy Study (PIRLS) was developed to help improve the teaching of reading and the acquisition of reading skills around the world, and was approved by the IEA General Assembly as an essential component of the IEA’s regular cycle of core studies, which also includes mathematics and science (known as TIMSS).

Tabel 3. – Reading tasks according to the comprehension processes in Romanian tests for Hungarian students (2014)

Comprehension processes	1 st version	2 nd version
Retrieve explicitly stated information	7 (1., 2., 4., 5., 6., 9.)	5 (1., 2., 3., 4., 5.)
Make straightforward inferences	7 (3., 7., 8, 10., 11., 12., 15.)	7 (6., 7., 8., 9., 10., 11., 12.)
Interpret and apply creatively in a new context ideas/data of the text	2 (13., 14.)	3 (13., 14., 15.)
Total	15	15

As data reported in Tables 3. and 4. suggests, assessment tasks and items related to evaluation and assessment within the domain of Romanian language measured reading comprehension along three reading processes (retrieve explicitly stated information, make straightforward inferences, interpret and apply creatively in a new context ideas/data of the text). One item is capable of assessing the writing skills of students (1st and 2nd testversions 14. in the test of the 2014/2015 assessment)¹⁴, where students have to give a different ending of the story.

Tabel 4. – Reading tasks according to the comprehension processes in Romanian tests for Hungarian students (2015)

Comprehension processes	1 st version	2 nd version
Retrieve explicitly stated information	7 (1., 2., 4., 5., 6., 7., 9.)	6 (1., 2., 4., 5., 6., 9.)
Make straightforward inferences	6 (3., 8., 10., 11., 12., 13.)	7 (3., 7., 8., 10., 11., 12., 13.)
Interpret and apply creatively in a new context ideas/data of the text	2 (14., 15.)	2 (14., 15.)
Total	15	15

¹⁴*Scrie un alt final al poveștii!*

Communicative competence – in any language – can be described by broad language modes or domains: as the ability to speak, listen, read and write. As we have seen, item level testing may not be capable of or suitable for handling all of the complexity of language competencies. In its simplest formulation, assessment provides information on whether teaching/learning of text comprehension has been successful at the end of primary level. An ideal assessment system would reflect the full complexity of Romanian language as school subject, even if speaking and listening is extremely difficult to assess (because performance varies with the theme, context and level of motivation).

Conclusion

In conclusion it can be said that there can be observed inconsistencies on several points between educational documents and the tests of the national assessment designed for measuring language competency of Hungarian speaking students within the domain of the Romanian language. The common European recommendation defines (foreign) language competency as the ability to express and interpret concepts, thoughts, feelings, facts and opinions in both oral and written form (listening, speaking, reading and writing). The curricula and the textbooks follow a communicative-functional language model in teaching the Romanian language for students whose mother tongue is Hungarian. In spite of these, the tests of the national assessment do not correspond to these educational documents: they measure mainly text comprehension, modeling tests that were meant to evaluate reading competence in the students' mother tongue.

BIBLIOGRAPHY:

1. **Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning [Official Journal L 394 of 30.12.2006].
2. **Legea educației naționale Nr. 1 din 5 ianuarie 2011
3. **ANEXA 1.2. la Ordinul Ministrului Educației și Cercetării nr. 5198 /01.11.2004
4. **ORDIN nr. 3.371 din 12 martie 2013 privind aprobarea planurilor-cadru de învățământ pentru învățământul primar și a Metodologiei privind aplicarea planurilor-cadru de învățământ pentru învățământul primar
5. ** Programa Școlară pentru disciplina Comunicare în limba română pentru școlile cu predare în limba maghiară Clasa pregătitoare, clasa I, clasa a II-a, aprobată prin ordin al ministrului nr. 3418/ 19.03.2013.
6. **Programa școlară pentru disciplina Limba și literatură română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară Clasele a III-a – a IV-a, aprobată prin ordin al ministrului nr. 5003 / 02.12.2014.
7. SzántóBiborka (2015): National Assessment of Competencies in Elementary School with Special Regard to the Assessment of Minority Students' Reading and Writing Skills in the Romanian Language. The Alpha Institute for Multicultural Studies (ed.): *Discourse as a Form of Multiculturalism in Literature and Communication*, Arhipelag XXI Press, Târgu Mureș, 363–376.

THE PRESCHOOLERS' WELLBEING – MAIN OBJECTIVE OF THE ACTIVITIES CONDUCTED IN KINDERGARTEN

Alexandra Oltean

Assist., PhD, "Babeş-Bolyai" University of Cluj-Napoca

Abstract: The well-being of the child represents a fully comprehensive concept, defined within legislative documents, of public policy, following the completion of international systematic studies (Polard and Lee, 2003; Ben-Arieh and Frones, 2007; OECD – Doing better for Children, 2009; Statham and Chase, 2010; Unicef – Report card no. 11, 2013, The Convention on Children's Rights, 1989), referring mainly to life quality, namely to a satisfactory condition of existence. Explaining and operationalizing the concept of "well-being of children" involve approaching multiple factors, both particularly and at the level of the interrelationships between them, making it possible to carry out comparisons between different communities.

As teachers, we are clearly interested in factors that describe aspects of the educational life in order to raise the awareness regarding their influence on the well-being of the child and to optimize certain elements and actions that directly determine the life quality of students / preschoolers. These factors concern the following aspects: children's access to education, to educational resources; the rate of the school attendance of the degree of children's participation to education; the level of the academic performance; children's literacy level etc.

Another relevant issue presented in the above mentioned documents refers to the child's perspective on its own well-being. Both in terms of investigative approach and formative view, this perspective is a particularly relevant one.

The present article presents, through a synthesis of ideas mentioned so far in official documents or relevant research studies, the influence and the importance of educational factors in relation to the well-being of preschool children.

Keywords: well-being, quality of life, preschoolers, educational objectives, educators

In the recent years there have been quite a few attempts to study the well-being of children, and to define it. After reviewing the academic literature, we can observe that there is no definition of the well-being of children considered to be universal and fully accepted in the scientific community. This is the result of the multiple factors and indicators taken into consideration for measuring the children's well-being state. The only similar aspect, which can be identified in all approaches, refers to the quality of the child's life.

We can notice two main perspectives in defining the concept of well-being of children, as presented by OECD in 2009. The first approach defines well-being based on the dimensions of children's lives and on the indicators associated to each dimension. The second approach involves children in defining the well-being and asking them about their own opinion. This last approach is a subjective one, because children get to decide the aspects and indicators they consider to be relevant for their own well-being. A main limit of this second approach is that very young children are not able to express their opinion regarding their own well-being and their ability to express opinions related to this aspect is sometimes regarded with skepticism by researchers (OECD, 2009). Considering the lack of theory and data correspondent to this second perspective, most of the studies were conducted by identifying a set of dimensions based on the scientific literature that focuses on children's development and also based on some specific regulations already present in official legislative documents such as the United Nations Convention on the Rights of Children. The studies conducted by taking into consideration a set of dimensions focus on different social, cultural and economic aspects. For example, the organization that works internationally for children, UNICEF, approaches the well-being of children (2013) in a comparative overview, examining a number of 29 countries and identifying the following dimensions: Material well-being, Health and safety, Education, Behaviors and risks, Housing and environment. For each of these dimensions the researchers established a set of components and for each component a set of indicators. We will focus in the following on the dimension related to Education. The components related to this dimension are Participation and Achievement. The indicators correspondent to the Participation component are the following three: Participation in the early childhood education, Participation rate for further education, age 15-19 and also the rate of children that are not in education, employment or training. For the Achievement component the indicator refers to the average PISA scores in reading, math and

science. All these elements, made it possible to compare children's well-being regarding the educational aspect in the 29 countries taken in the research. The comparison determined the strengths and limits for each aspect and for each country. This research does not present any measures for improving the children's well-being in the countries where the indicators showed a very low rate or suggestions for maintaining the children's well-being at an optimal level. But, we think that such complex studies that involve a great number of children are an important landmark for teachers, parents and all other persons and institutions involved in children's lives.

Another result of the revision of the academic literature leads to the shaping of another two perspectives, namely the „developmentalist perspective” and the „child rights perspective” (Pollard and Lee, 2003). The developmental perspective focuses on the skills that children should acquire for experiencing well-being in the future, having as main aim the well-becoming. The perspective focused on children's rights underlines the fact that children should experience well-being also in the present, not only to be prepared to experience this state in the future and also the fact that children should be involved in deciding different aspects related to their life, so that they feel the well-being. Both perspectives are relevant for us as teachers, because in conducting the educational process a starting point must be represented by the child's needs. Another educational principle, related to these perspectives is to prepare the children for the future by stimulating them to acquire a set of specific skills, but this acquirement process has to involve the children in an active, direct manner, so that children don't feel pushed or obliged to acquire new skills. Of course, not all the elements that indicate the level of children's well-being are directly related to education or to educational institutions, but we have to agree that education is one of the main factors involved in determining the well-being of children.

The Childhood Wellbeing Research Centre (2010) from the United Kingdom defines well-being as a dynamic state and puts it in relation with the fulfillment of own personal and social goals. A multi-dimensional perspective can also be encountered here, by measuring both objective (educational resources or health status) and subjective (happiness, life satisfaction) indicators on the quality of life.

Thus all indicators used for establishing the children's well-being are child-centered. We can also observe the special attention given to the childhood period in relation to the well-being estate and also to the early childhood educational process. So, we state that teachers, especially early childhood education teachers, should be aware of the significance of the concept of well-

being and should activate and properly use all available resources in order to ensure the children well-being in the present, but also to try to stimulate the child to acquire a set of skills in order to experience the state of well-being continuously, in school and then throughout life. Well-being should be aimed nowadays in kindergartens and not only at the level of the participation rate of children to early childhood education or their achievements, but also in terms of daily experiencing the state of well-being by children during the activities conducted in the kindergarten.

In the context of a project that focuses on early education and also on the well-being state of children we can also identify the multidimensional perspective and also the child-centered perspective. In the Report Promoting the Well-being of Toddlers within Europe, completed in the frames of the Project entitled Towards Opportunities for Disadvantaged and Diverse Learners on the Early childhood Road (2012) it is stated that well-being is: “a positive physical, mental and social state. It is enhanced by conditions that include positive personal relationships with adults and peers, an environment that promotes challenging indoor and outdoor play activities, and an inclusive community that allows the individual child to experience joy and happiness, to unfold his/her potential and to express his/her view on the ongoing activities” (p. 3). This definition reflects the importance of the teacher in assuring the well-being state of the child by preparing a proper environment that gives children the opportunities to experience this complex state.

In the Romanian preschool education system the concept of child’s well-being was officially introduced in 2014, through the methodical letter addressed every year to the preschool teachers by the Ministry of Education (in the Romanian preschool system there is also a Curriculum that was introduced in 2008, but this letter received from the Ministry every year stresses some essential aspects of the implementation of the curricular regulations). In the methodical letter from 2014 it is mentioned that the well-being state includes the following dimensions: mental/psychological, physical, social, material, relations with others, rights and opportunities of development. The concept of well-being is mentioned in this document together with other two relevant and similar concepts, namely the superior interest of the child and the joy/pleasure for learning. It is also stated that preschool teachers have to take into account all these multidimensional concepts in all actions they are undertaking. This will lead to a process of professional development of these teachers and to an increased quality of the preschool

education. It is clear that these statements express the need to reconsider the aims and objectives followed in kindergartens. This reconsideration means to focus less on the transmitted content and more on the child's particular characteristics, on the child's individuality and on its social and emotional development. In other words, the preschool teachers have to become aware of the fact that the child will not for certain remember that he/she learned in kindergarten about seasons, colors, vegetables or fruits, but he/she will for sure remember the climate that existed in the kindergarten, his/her own social and emotional state in this context (Molnar, 2012). This means that the child will be able to remember the extent in which he experienced the well-being state and the factors associated with this.

Thereby the preschool education has to provide children the fundamental skills to develop and strengthen their personal resources, which motivates and prepare them to take over and face certain learning tasks and life problems, to learn throughout their lives and participate responsibly in social life. In the academic literature related to the issue of the child-centered education the cross-curricular skills are also mentioned, i.e. skills that include knowledge, abilities, attitudes that are relevant to all areas of learning, for learning in general. The development of the cross-curricular skills can be done in the preschool period by focusing on the following aspects:

- the development of thinking – the comprehension is made on the basis of building some connections between the prior and new knowledge; in kindergarten it is possible to stimulate and develop the contextual, creative, critical and divergent thinking based on creating opportunities for exploration of ideas in games or experiments and by reflecting upon the own learning process;
- identity development and understanding of interdependences – in the kindergarten it is possible to develop the self-awareness of the preschoolers, to learn autonomous actions, but also to become aware of the dependence on others and of the social and cultural expectations and to promote among the preschoolers the respect for diversity and for the human rights;
- literacy – in kindergarten children get to know all possible ways of expression that can be used in different situations: using words, numbers, images, sounds, movements and technology; this is a preliminary step of learning to read and write in the primary school;

- development of social responsibility – the positive contribution of the individual to the society can be stimulated very early by using examples of different models and of best practice situations (Saskatchewan Curriculum, 2010).

Regarding the relation and the ratio care/education in the preschool system, the education has a more significant role in the latest years (Andres, Laewen, 2008) and the general aim of education is represented by the personality development according to the chronological and psychological age of the child.

Another important element in establishing the educational objectives and aims is represented, as mentioned also before, by focusing on the needs of the child. In order to develop the biological and psychological potential of the children at an optimal level, knowing their individual and age particularities, as well as avoiding the overload, have all a very important role. Of course, in kindergarten the acquirement and the development of some intellectual work abilities are taking place, the epistemic curiosity is stimulated and the concrete-intuitive thinking is being facilitated, but all these aspects have to be adjusted to the specific of the preschool age. The shaping of the young generation should focus both on the cognitive development and on the social and emotional development, by training prosocial, civilized behaviors, by training self-control, empathy, will and creativity, while using elements for the sensorial education.

The kindergarten must prepare children for life in a democratic society. This means that preschoolers have to learn to make decisions and to solve conflicts in a democratic manner (discussion, consensus, vote, without violence). This behavior and action manners should be used in kindergarten by the teachers and they should encourage the children to use them as well. In the kindergarten the children learn about solidarity, about responsibility for their actions and for their own behavior and that they can control their behavior towards others.

The children acquire skills, values and knowledge in different contexts, both in informal contexts (family, siblings, other children, and the media) and in formal ones (kindergarten, school). The development of the child represents the product of a complex exchange of all institutions and locations, interacting with the child starting from his birth. The educational process within the kindergarten and school accompany and continue the education received in the family, and in order to be efficient these must be based on the same

values. Outside the educational institutions, the greatest influence on a child's education is offered by family and group of friends; therefore, the valuing and the expansion of the personal experiences of the preschoolers are very important. Preschool education should support children in the development of their own autonomy, while allowing the accumulation of experiences.

The kindergarten represents for the child the first environment out of the family, the first environment where he establishes social relations outside the ones with the family members and where he establishes the first friendship relations and learns to respect the authority of an educator. The kindergarten should offer safety to a child, so that he develops as balanced as possible and he becomes ever more independent.

The openness towards the child, but also towards the community and towards the pluralization of the life patterns existent in the society determine that children experience the well-being state, as well as the perception of this state as being normal and as being a human right. It is important that not only the preschool system (or the school system) becomes aware of the importance of the well-being state for the development of the individuals and for the good functioning of the society, but also that each person observes the effects of its own well-being state and consequently involves actively in ensuring this state lifelong.

BIBLIOGRAPHY:

1. Pollard, E. and Lee, P. (2003), *Child Well-Being: A Systematic Review of the Literature*, Social Indicators Research, Vol. 61, pp. 59-78
2. Ben-Arieh, A. and Frones, I. (2007a), *Indicators of Children's Well being: What should be Measured and Why?*, Social Indicators Research, Vol. 84, pp. 249-250
3. Ben-Arieh, A. and Frones, I. (2007b), *Indicators of Children's Well Being – Concepts, Indices and Usage*, Social Indicators Research, Vol. 80, pp. 1-4
4. OECD (2009), *Comparative Child Well-being across the OECD*, available at: <https://www.oecd.org/els/family/43570328.pdf> (accessed during April 2016)
5. Molnar, V., (2012), *Ce facem cu sentimentele copilului?* in *Perspective operaționale în educația preuniversitară din România* (coord: Bocoș, M., Albușescu, I., Catalano, H., Brănișteanu, R.), Editura Grinta, Bistrița

6. Saskatchewan Curriculum (2010), *Renewed curricula: Understanding Outcomes*, Ministry of Education, available at: <http://www.education.gov.sk.ca/Renewed-Curricula-Understanding-Outcomes> (accessed during October 2015)
7. Andres, B., Laewen, H-J., (2008), *Arbeitshilfe für Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Die Handreichung zum infans-Konzept der Frühpädagogik*, Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg Dezernat Jugend – Landesjugendamt, Stuttgart
8. UNICEF Office of Research (2013), *Child Well-being in Rich Countries: A comparative overview*, Innocenti Report Card 11, available at: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc11_eng.pdf(accessed during April 2016)
9. Statham, J. and Chase, E., (2010), *Childhood Wellbeing: A brief overview*, Childhood Wellbeing Research Centre, available at https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/183197/Child-Wellbeing-Brief.pdf (accessed during April 2016)
10. Ministerul Educației Naționale (2014) Scrisoare metodică pentru învățământul preșcolar 2014-2015, Direcția Generală Educație și Învățare pe tot parcursul vieții
11. Sutherland, H. and Styman J. (2012) *Report Promoting the Wellbeing of Toddlers within Europe*, Towards Opportunities for Disadvantaged and Diverse Learners on the Early childhood Road, Project funded by the European Commission, Education and Culture DG, Lifelong Learning Programme

PHYSICAL ACTIVITIES ROLE IN SOCIAL INCLUSION OF PERSONS WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER

**Gabriel Mareş, Assist., PhD Student, "Al. Ioan Cuza" University of Iaşi, "V. Alecsandri"
University of Bacău and Dana Maria Ciocan, Assist. Prof., PhD, "Vasile Alecsandri"
University of Bacău**

Abstract: Diversity and inclusion are fundamental to the evolution of society (European Union Agency for Fundamental Rights, 2011). The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006), declares that we need to ensure that persons with disabilities have equal opportunities for recreation and sports. People with disabilities are 3 times less active and twice as likely to be obese as the able bodied population (CDC, 2009). The health impact of inactivity can have a more compounding effect on the person with the disability than the primary disability, leading to health compromising secondary conditions (Rimmer et al, 2010) that impact not only physical condition but also self-concept, self-esteem, societally engagement and social isolation and capacity for self-actualization. Engaging in sport and leisure activities has mental, social, spiritual, and physical gains for people with intellectual and developmental disabilities (Chawla, 1994). Social integration predicts morbidity and mortality, but its relationships with specific health behaviors that could explain this relationship, such as physical activity, have not been established.

The purpose of this study was to examine the association between social integration and physical activity for children with autistic spectrum disorder.

The subjects of the study were a group of 12 children with ASD (Autism Spectrum Disorder) which were enrolled on a 6 month program of physical activities. We assessed the social skills of the subjects, interaction with peers and teachers, appropriate and inappropriate behavior during the physical activities sessions and leisure activities.

The results of the study revealed that there were some positive and significant increases in the amount of appropriate behavior and significant decreases in inappropriate behavior pre-post physical activity sessions.

Keywords: Social inclusion, Autism, Physical activities

The etiology of Autism Spectrum Disorder (ASD) is approached from a complex perspective in the professional literature, from genetic to environmental factors. Davis III, et al., (2014) showed that in the past two decades there was an increasing number of children diagnosed with ASD. According to the DSM-5, the diagnostic criteria for Autism Spectrum Disorder are: a) persistent deficits in social communication and social interaction across multiple contexts, as manifested in various contexts; b) restricted, repetitive patterns of behavior, interests, or activities; c) symptoms must be present in the early developmental period; d) symptoms cause clinically significant impairment in social, occupational, or other important areas of current functioning; e) these disturbances are not better explained by intellectual disability (intellectual developmental disorder) or global developmental delay (American Psychiatric Association, 2013).

In a first instance, the accent in the education of people with ASD was on ***integration***, as a process of assimilating a person in an ordinary environment, an essential fusion between his/her personality and the elements of the system with which he interacts, but actually the general tendency is for inclusion, as a superior step in an educational system that aims to "capitalize and promote the diversity and equality of rights" (A. Gherguț, 2006).

Considering the particularities of the people with ASD, one of the major problems that they face is social inclusion. Social inclusion is a concept referring to the creation of equal opportunities for every person, so that they would be able to take part in the daily life activities of a society, such as education, work, access to services and resources that the community makes available to its citizens, and participate in its social life. (Rapper, Perkins, 2003). Social inclusion can be regarded as an important part of the therapeutic process for the people with mental health issues, or even as its goal. (Repper, Perkins, 2003; Ammeraal, et al., 2013). In the case of children with special educational needs, social inclusion regarded as just public school inclusion is a limitation. A true social inclusion presupposes the participation of these children in both the school activities and the activities that can be conducted outside the school environment.

Children with special needs have to perform almost any type of activities that typical children perform: they need access to educational and playing spaces, in school and outside it, they need to perform leisure time activities together with other children of their age, in places where they usually do this, they need to take part in cultural, sportive activities.(Vraşmaş et al., 2010).

After an analysis of the impact of the social inclusion process from the perspective of access to education, it has been observed that there is a series of major landmarks that favored the inclusive steps, using physical activities.

Physical activity has been identified as a means of addressing motor impairments, reducing stereotypical behavior (Levinson & Reid, 1993; Prupas & Reid, 2001), increasing appropriate responding (Kern, Koegel & Dunlap, 1984) and increasing the potential for social interaction (Berkeley, Zittel, Pitney and Nichols, 2001).

Interaction with typically developed peers can positively promote social interaction and communication, making definitive diagnosis more difficult.

According to Frith (2003), impairments in social interaction and communication are accounted for by the theory of mind-blindness. These impairments are present in every individual with autism, regardless of age or level of ability.

Physical activities and sports have joined the modern social demands, making available their opportunities for socializing and discovering top performances, even for the ones whose activity has objective limitations.

Tompsonskiet et al. (2011) shows that physical activities performed in moderate-to-consistent intervals have considerable benefits on the health, throughout the lifetime. The positive impact is not just about cardiovascular health or weight control, but aims also psychological aspects, such as cognitive performances (Anderson-Hanley et al., 2011) or emotional health. Todd & Reid (2006) quoting the National Research Council (2001) and Berkeley, Zittel, Pitney, & Nichols (2001), shows that the involvement in physical activities of persons with disabilities, including children with autism, can lower the number of occurrences of stereotypical behavior, on one hand, and can improve these persons' social skills, on the other.

Other studies show that physical activities determine a series of improvements also in the executive functions. Hilton et al. (2014) emphasize the fact that there is a strong correlation between the motor component and the executive functions. The subjects in the Hilton et al. (2014) study manifested a significant increase in their cognitive functions, working memory, and physically, an increase in their strength and agility.

The effects of such programs on the improvement of social skills, and implicitly, of social inclusion, have been highlighted in numerous studies, over the last few years (Siperstein, 2010; Özer, 2011; Bota, Teodorescu, Șerbănoiu, 2013). All these studies have confirmed the positive impact on the social-emotional behavior of people with disabilities, and on their social acceptance.

A strategy that is promoted in the physical activities adapted for the people with disabilities is learning through cooperation, which determines the accumulation of knowledge and social interactions with persons in an appropriate social group. In this context, people with intellectual disabilities develop both their motor skills that are specific to the programs they are involved in, and their social skills, to interact with the others. Also, cooperation favors social acceptance because working with other people facilitates the awareness of a sole purpose and of a need to join forces in a learning goal. This type of learning presupposes the following criteria to be respected (Le Fevre, 2002): all subjects must support each other to reach a common goal; each subject's efforts are accepted and appreciated; each subject participates and is actively involved in the activity; all subjects enjoy the fun and stimulating atmosphere.

Human encounters, exchanges, self-knowledge and people developing a clear relationship with their environment have been seen as facilitated effects of engagement in physical activities. Physical activity has the power to create a dynamic process and serve as a catalyst for developing other types of activities, through its popularity or play and entertainment value. It is a tool that can be used to gather people, build cohesion and facilitate social interactions with peers. Physical activities would involve a large number of people around a joint activity and can also facilitate communication and sharing centered on themes or concerns common to all.

Adapted physical activities takes into consideration the individual as a whole being, through a physical, psychological, cognitive and social approach that promotes growth of the person using empowerment to take personal responsibility for his/her own well-being.

Three main educational principles are at the base of this approach are success-based teaching, personalized teaching and differentiated teaching. Success-based teaching principle aims to create situations adapted to a person's abilities so she can succeed at the task and avoid obstacles that might set the stage for failure and lead to disappointment and frustration. Personalized teaching principle it is a person centred intervention that is done by listening to a person to understand her environment, needs, desires and resources (or abilities), the teacher can develop a proposed activity with that person to promote growth and achievement of her personal goals. Differentiated teaching method complements personalized teaching and incorporates the group aspect and its diversity. (Peynot, 2011)

The approach implements a wide range of teaching and learning methods and procedures. It enables students of varying ages, skill levels, abilities and aptitudes to achieve joint objectives through various means and, ultimately, educational success. Knowing the different characteristics of each participant therefore is vital in adapted physical activities. The instructor that is delivering the adapted physical activity program has to be able to adapt his posture and attitude to each person's trait, but must also share this knowledge of the other person, to the person to suggest adapted situations and activities that may suit them. To enable an individual to draw on her resources and develop personal abilities to achieve her goals set with the instructor, the professional must adapt the activity by modifying several factors: communication methods, environment, materials, rules and skills (Peynot L.,2011)

It is a common situation that people with disabilities are still too often seen as “unable.” Because of poor knowledge of people's potential, teachers, coaches, facilitators or even colleagues may exclude them from play. People with disabilities may also willingly exclude themselves for these same reasons of poor knowledge of their abilities, fear of failure, fear of being seen by others, or rejected by them.

Participants

The subjects of our study were children (N=12), who ranged in age from 10 -14 years old and are enrolled in a normal schools in the the city of Bacău. The participants were involved in a 6 month physical activity program with a frequency of 2 times per week during 1 hour. The physical activity program included a gymnastics circuit training, basketball drills and ball games.

All the 12 participants were diagnosed as having autism according to the guidelines of the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - Fifth Edition (DSM-V, American Psychiatric Association, 2013). The participants were recruited from a local NGO's which offer social services for individuals with autistic spectrum disorder and other intellectual disabilities.

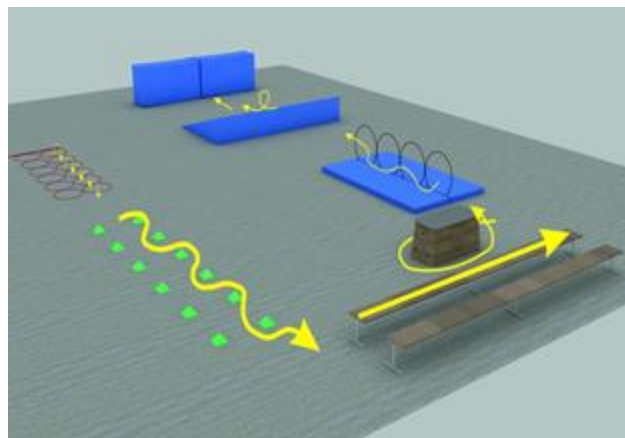


Figure no. 1 Physical activity circuit used for evaluation of the motor skill development.

The physical activity circuit was developed in a Special Olympic project unfolded during the years 2015-2016 for children with intellectual disability; „Development of motor skills in people with Down syndrome - essential step towards an independent life”.

Description of the circuit activity: We used a circuit composed of six distinct areas that are challenging the motor capacity of the children. The starting point of the circuit was marked with a white line and the finishing point was made of two high mattresses that had to be touched. The circuit starts with a set of twelve circles placed on the floor, that had to be crossed with six synchronized jumps on both legs from circle to circle, and it is followed by twelve stakes placed on two lines where the children have to run winding between them doing a slalom. The third area of the circuit consisted on two gymnastic benches where the children were required to lay on and crawl along with simultaneous or alternative traction until the end of the bench. In the fourth area we placed a gymnastic vault box, where the children was supposed to do a roundabout

running to bypass that obstacle on a given route. Following the vault box we placed 4 mattresses in pair of two, with big circles placed in the middle of mattresses in a vertical position so that the children could go through the circles in a dog position, moving on their knees and forward support. The last area of the circuit was made from two incline mattresses that were put side to side to form a wide incline surface where the children had to roll on a side face down transverse with arms up. The finishing act was running from the incline surface to touch the mattresses wall.

The competences that can be achieved during the circuit are: ability to fulfill dynamic tasks in special circumstances, the ability to control and adjust speed to fast changes of direction, the capacity to move in special circumstances, time and space appreciation, segmental coordination, motor control and retrieval.

The weekly adapted physical activity program was conducted as follows: one hour per week - gymnastics, circuit, and specific drills for coordination, posture, balance, work in pairs in the gymnasium; one hour per week - physical activity using balls, and drills with specific basketball elements, passes, dribbling, shoot-offs.

Fear of differences and ignorance can cause negative attitudes detrimental to successful social integration. In an effort to help children empathize with a variety of conditions, utilize simulations to educate and enlighten in a fun, non-threatening environment.

We have used several methods of instruction in the physical activities program which are helpful in individualizing and meeting diverse needs of the TSA children: peer tutors, circuit training, teach useful, functional skills. Peer tutors can provide extra hands and individualized attention. In this situation all participants benefit from the integration experience. Children with TSA make new friends, have an opportunity to interact in a social situation and receive needed assistance to meet objectives. Peer tutors get to experience differences, make friends, and help someone who needs it. Peer tutors may be regular education students of the same age, older, or other special education students. Behavior disordered students seem to rise to the occasion when asked to help another special education student who obviously needs help.

Circuit Training: These two teaching techniques offer effective methods of allowing for practice of a variety of motor skills. Stations may be set up to emphasize skills from one

particular unit (basket- ball, fitness etc...) or may provide skill practice in a variety of objective areas (strength, balance, eye-hand coordination, fitness). The organization of the class helps students to focus on the activity and their own performance, rather than lesser skilled classmates.

Movement Education as a teaching style is particularly helpful in allowing students the flexibility to solve movement challenges at their own level. Directions may be given to "skip or gallop". This allows those students who have learned to skip to practice that skill and to allow students at a lesser skill level to also follow directions and successfully meet the movement challenge. Movement education also helps decrease attention given to "clumsy kids" in that students do not have to perform to an imposed tempo.

Teach useful and Functional skills. Think in terms of lifetime recreation/leisure activities. What activities are most important for children? What are they most likely to do in their free-time, with friends in the neighborhood or family members? Winning a game, or becoming the best scorer in basketball should not be the primary emphasis, instead including a wide variety of recreational activities that are available in the community and help the child social integration process can built a fundamental phase to an independent life.

Results: To assess the progress of the subjects, the [ATEC](http://www.autism.com/ind_atec) (http://www.autism.com/ind_atec) scale was used, developed by Rimland, B and Edelson, S. M. of the Autism Research Institute, in order to highlight the learning changes in the children with ASD who were included in various therapeutic programs. The scale comprises 77 items presented as statements grouped in 4 subtests: I. Speech/Language Communication (14 items); II. Sociability (20 items); III. Sensory/Cognitive Awareness (18 items); IV. Health/Physical/Behavior (25 items). The scale is not copyrighted, and can be used freely by any researcher. Copies of the ATEC scale are available on demand at the Autism Research Institute.

N	N1	N2	N3	N4	N5	N6	N7	N8	N9	N10	N11	N12
---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	-----	-----	-----

Initial evaluation	24	21	19	19	21	19	18	19	20	17	19	15
Final evaluation	21	17	14	13	16	12	11	13	12	11	12	13

Sociability Scale II results at the initial assessment are distributed as follows: 25% of subjects are included in the 16 to 18 percentile, 67% of subjects 19 to 21 percentile and the results contained in the 22 to 25 percentile being comprised 8% of the subjects.

After attending the program, the results obtained at the final evaluation at Sociability Scale II has 17% of the subjects falling in percentile 11 percentile in 50% of subjects 12 to 13, 8% of respondents in the 14 to 15 percentile, 17% in percentile 16-18 and 8% in the 19-21 percentile.

Low scorers reveal a specific operation running close to a neuro-typical children while high scores show the presence of problems that can significantly affect the operation of children with ASD in a social context.

From the results we see an increase in the number of subjects they managed to obtain lower scores on the social scale, subjects achieving decreases in scores between 2 and 7 points from baseline. Beyond the limits related to the child's developmental potential, we find that the subjects involved in physical activity program has resulted in improved social capabilities.

Conclusions

The results of the study revealed that there were some positive and significant increases in the amount of appropriate behavior and significant decreases in inappropriate behavior pre-post physical activity sessions.

We appreciate that physical activity programs tailored for people with ASD that was used as individual practice and exercise in pairs and in groups stimulated the development of

social interaction between study subjects and increased chances initiate positive social behaviors among group members.

Improving social skills measured by the rating scale used is confirmed through interviews conducted with parents, volunteer and accompanying person of children throughout the program. Interviews with parents and volunteers who were present in physical activities conducted have revealed significant behavioral changes in the subjects with ASD in terms of networking with peers, decreasing conflict situations triggered both in the context of the program and in other social environments in which they are present (school, family, neighbors)

The impact of physical activity programs adapted to the process of social inclusion of persons with ASD positive effect on both the individual concerned and the family and community of which it is part.

BIBLIOGRAPHY:

1. Ammeraal, M., Kantartzis, S., Burger, M., Bogeas, T., van der Molen, C. and Vercruysse, L. (2013), *ELSiTO. A Collaborative European Initiative to Foster Social Inclusion with Persons Experiencing Mental Illness*. *Occup. Ther. Int.*, 20: 68–77. doi: 10.1002/oti.1342
2. Anderson-Hanley, C., Turek, K., & Schneiderman, R. L. (2011). *Autism and exergaming: effects on repetitive behaviors and cognitions*. *Psychology Research and Behavior Management*, 1, 129 – 137.
3. American Psychiatric Association (2013), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (Fifth ed.) (DSM-5). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
4. Berkley, S.L., Zittel, L.L., Pitney, L.V., & Nichols, S.E. (2001). Locomotor and object control skills of children diagnosed with autism. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18(4), 405-416.
5. Block, M., Davis, T., (1996) – *An Activity-based Approach to Physical Education for Preschool Children With Disabilities*, *Adapted Physical Activity Quarterly*, nr.3
6. Bota, A., Teodorescu, S., Șerbănoiu, S. (2014), *Unified Sports – a social inclusion factor in school communities for youth with intellectual disabilities*, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, vol. 117, Pages 21-26
7. Davis III, T. E., White, S.W., Ollendick, T. H. (Editors), (2014), *Handbook of Autism and Anxiety*, Springer International Publishing Switzerland 2014.

8. Gherguț, A. (2006), *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație*, ediția a II-a, Editura Polirom, Iași
9. Hilton, C., Cumpata, K., Klohr, C., Gaetke, S., Artner, A., Johnson, H., Dobbs, S. (2014) *Effects of Exergaming on Executive Function and Motor Skills in Children With Autism Spectrum Disorder: A Pilot Study. Am J Occup Ther* 2014; 68(1):57-65.
10. Kern, L., Koegel, R., & Dunlap, G. (1984). The influence of vigorous versus mild exercise on autistic stereotyped behaviours. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 14, 57-67
11. Le Fevre, D.N. (2002), *Best new games*, Human Kinetics
12. Levinson, L. J., & Reid, G. (1993). The effects of exercise intensity on the stereotyped behaviours of individuals with autism. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 10, 255-268.
13. Peynot L., Chantereault T., Bouzid E., (2011) - Manual for the professional in Adapted Physical Activity, *Handicap International – Maghreb Programme*
14. Prupas, A. & Reid, G. (2001). Effects of exercise frequency on stereotypic behaviors of children with developmental disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36, pp. 196-206.
15. Reppe.r J., Perkins, R., (2003) *Social inclusion and recovery: A Model for Mental Health Practice*. Edinburgh, Balliere Tidal.
16. Tomporowski, P.D., Lambourne, K., & Okumura, M.S. (2011). *Physical activity interventions and children's mental function: an introduction and overview*. *Preventative Medicine*, 52, S3 – S9.
17. Vrașmaș, T., coord, (2010), *Incluziunea școlară a copiilor cu cerințe educaționale speciale. Aspirații și realități*, București: Editura Vandemonde.
18. Todd, T.; Reid, G., (2006) *Increasing Physical Activity in Individuals With Autism*, Focus on autism and other developmental disabilities, volume 21, number 3, fall 2006, pages 167-176
19. http://www.autism.com/ind_atec
20. <http://specialolympics.ro/programe/sport/activitati-fizice-adaptate-afa/> 15.05.2016
21. <http://specialolympics.ro/programe/sport/integrarea-sociala-prin-sport-persoanelor-cu-dizabilitati-intelectuale/> 15.05.2016

22. <http://specialolympics.ro/programe/sport/dezvoltarea-de-abilitati-motorii-la-persoanele-cu-sindrom/> 15.05.2016
23. <http://activitatifiziceadaptate.ro/articole-informative/> 15.05.2016
24. https://www.ucc.ie/en/media/academic/education/sportsstudiesphysicaleducationsection/HandbookforprattitionersASD_Autosaved_.pdf 15.05.2016
25. http://www.addc.org.au/documents/resources/121224-manual-for-the-professional-in-adapted-physical-activity_1161.pdf 15.05.2016

APPROACHES OF THE DECISION- INVOLVED IN THE ACT OF HOMICIDE

Cristian Delcea, PhD, "Victor Babeş" University of Medicine and Pharmacy, Timișoara and Camelia Stanciu, PhD, Assoc. Prof., "Dimitrie Cantemir" University of Tîrgu Mureș

Abstract: Why do certain individuals develop antisocial behaviour? How will they end up killing and rationalising it without regret or, if they do feel guilt, why do they externalise so much that they minimise the act per se?

This study approach the existing theories in the specialty literature on decision making and the act of homicide as well as an integrative methodology model in order to create a psychological standard profile about decision-maker offender in the act of homicide.

Keywords: criminal, decision making, act of homicide, psychological profile

Introduction

In conception of A. Enache & col. (2009, p. 175), the objective manifestations of antisocial behavior involving individuals, who are considered immoral, illegal and harm others or society in general.

In Romania, there are thousands of individuals who have murdered innocent people in cold blood. These individuals are aware of the stage/cognitive process, but do not admit their guilt, invoking the fact that they did not know what they were doing or what happened, or that the victim was to blame.

Psychiatrists and psychologists in specialised institutions have their own theoretic-experimental versions, from the point of view of a scientist – practitioner; however, several uncertainties regarding the act committed by the offender still exist.

In the case of a criminal decision maker, no studies have been carried out regarding the decision making process and the cognitive instruments which underlay the decision to kill. Very few

works/studies exist nowadays referring to the behaviour of a criminal mediated by a maladaptive cognitive schema.

For instance, Leahy (2004) tackles the psychopathology of antisocial personality in individuals manifesting hostility, lack of empathy and sociopathy.

Beck (1979) shows biases in processing information regarding one's self, others, as well as the individual's personal world, but without having a robust experimental study with regard to the decision maker's rationalisation of criminal behaviour.

Abramson & Seligman (1978) refer to a negative attributional style in criminals, without providing explanations as to the maladaptive cognitive schemas which mediate criminal behaviour.

Rehm (1990) describes self-regulation deficit in criminals, without mentioning the cognitive instruments which play the role of mediation/agent in criminal behaviour.

In fact, a criminal's decision making process consists of a series of thought processes by way of the cognitive instruments, which lead to choosing one alternative out of several available options.

The first research in the field of decision making was conducted by scientists trying to find a way to optimise/facilitate the decision making process. For instance, normative theories (expected value theory, expected utility theory, game theory) are such attempts to optimise decision making, applying a rigorous measuring instrument.

Research initiated by Herbert Simon (1959) and developed by Amos Tversky and Daniel Kahneman, proved, however, that decision makers do not approach the decision making process in a rational manner.

Therefore, in this paper we will analyse the existing theories regarding the decision making process and murder, as well as an integrative methodological model with the purpose of creating a standard psychological profile of the criminal decision maker involved in murder.

The importance of researching criminal decision makers

The role of this research is to aid the specialist in conducting a forensic assessment of a criminal decision maker. In fact, we are interested in cognitive abilities, personality traits, environmental factors and psycho-physiological status. These criteria are also recognised by the following manuals: The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM) and The

International Classification of Diseases (ICD), as well as by other guides in the field of mental and personality disorders in criminal decision makers.

All these are not sufficient in order to clarify a criminal's decision making process. Data about a social category exist (DSM/ICD), but when one refers to a mental disorder (such as moderate intellectual disability) associated with murder, there are no data (explanations regarding the cognitive dimension/nosologic category) about the criminal decision maker.

Another example – infanticide – does not have theoretic-experimental data to explain the cognitions behind the decision making process of a mother who kills her baby. Therefore, our role is to bring new scientific contribution to the clarification and explanation of such phenomena, with the goal to improve psychological, psychiatric and medical-legal profiling.

The need for a predictable methodological assessment system

In Romania, there are several methodological instruments for the assessment and measurement of personality, mental disorders and optimisation of criminals adapted and validated.

For instance, the Minnesota Multiphasic Personality Inventory®-2 is a psychometric and dimensional test battery for the assessment of personality. Another categorial nosologic axis I (mental disorders) and axis II (personality disorders) assessment system is the Millon Clinical Multiaxial Inventory – III, while yet another is the Eysenck Personality Questionnaire, the updated version of the famous Eysenck Scale, which measures the following dimensions: Psychoticism, Extraversion, Neuroticism, Lying, Addiction and Criminality.

All these methodological assessment and measurement systems have limitations in diagnosing the criminal decision maker. Most of the tests take into consideration deviant personality patterns associated with a low or high IQ. Some also take into account cognitive abilities. Moreover, they are limited to mixed personality disorders found in cluster C (dramatic-emotive-antisocial, borderline, histrionic and narcissistic) in the DSM, but do not have a good predictability of cognitive schemas which give accuracy and predictability to the decision making process involved in murder.

The need for a predictable, accurate and targeted instrument for explaining the psychopathology of the criminal decision maker is highest in the case of the assessment and diagnosis of intellectually disabled individuals who decide to kill, of mothers killing their babies, of terrorists, as well as of religious individuals adopting hostility and murder as a lifestyle.

In fact, a measuring instrument taking into account the assessment of maladaptive cognitive schemas can accurately and very predictably identify a mental disorder and/or a personality disorder in a criminal decision maker. In this case, Romania currently does not have measuring instruments able to dimensionally and categorially explain deviance in an individual.

Theoretical basis

Legal approaches to decision making

The theory of expected value in the decision making process, the theory of expected utility in decision making and game theory as decisional ability are cognitive structures useful in the optimisation of the decision making process, applying a logical and rigorous game. For instance, game theory makes the decision maker aware of the types of games going on and exposes him/her to the ways in which these could be improved.

According to this theory, the decision maker certainly knows how to obtain others' commitment; he/she imposes rules, makes alliances or schemes. And the person using this method is like a sage winning the battle before it has begun, identifying all games which might possibly be played, guiding the strategic environment in his/her own favour and then confidently fighting to final victory.

However, recent research invalidates these paradigms, due to certain human functioning mechanisms, in the sense that the human individual is not a rational and logical being when making decisions. An individual cannot be so rigorously and mathematically predictable. In our research, we will argue that an individual with cognitive abilities or one with cognitive deficiencies cannot relate to rigorous and rational norms in decision making, no matter how ritualistic.

In the case of murderers, one cannot support such an approach, but rather a linear deviance from this perfectionist, rational, mathematical course. In fact, killing implies the presence of a deficiency in personal adaptive resources in dealing with a problem. And rationalising murder is a simple justification of the decision, not a rational or logical norm of well defined things.

Descriptive approaches

Limited rationality theory, proposed by Simon, lies at the foundation of the descriptive models of decision making. Descriptive approaches have demonstrated that decision makers use a series of heuristics in the course of the decision making process, and that they do not resort to a rational

analysis of the alternatives from which they would have to choose. Of course, the idea of indentifying the optimal decision making strategy did not enjoy any less attention once descriptive approaches were developed. In economic environments, the idea of a rational analysis of alternatives still lies at the basis of all decisional recommendations.

Another direction towards which economists directed their pragmatism was assessing decision making abilities. Knowing if somebody has decisional abilities or not is indeed a serious challenge for psychological research. Existing instruments in the literature assess decisional styles rather than decisional abilities.

The limited rationality approach takes into consideration two forms: the heuristic of goal meeting (used in order to choose out of a series of available alternatives) and simple and fast heuristic (used as a reduced amount of information and calculations in order to make a variety of decisions).

The ABC research group in Germany (1999-2014) annually reported enormous quantitative and qualitative studies of decision makers, without taking into account the psychopathologic vulnerability of decision makers in the case of murder, theft or terrorist acts. The studies are a world first, but they limit themselves to normal/non-clinical decision makers.

The portfolio theory was validated by the Nobel Prize winner Gary Becker, according to the same descriptive model. This approach takes into consideration a variety of investments/behaviours. In fact, it explains the manner in which investors understand the significance of current and future resources, of their perception of market fluctuation or volatility, of their goals with regard to investments, the expected investment duration and risk tolerance.

Personality trait theories

Addiction, impulsivity, instability, neuroticism, anxiety and psychoticism are personality traits defined by famous personologists as maladaptive tendencies in decision making. The clinical theoretic-experimental models of Theodore Millon (2006), Beck (2004), Eysenck (1991) and Zuckerman (1993) shed light on vulnerability as a factor predisposing the individual to making maladaptive decisions from the point of view of traits related to a scientifically validated theory.

An advantage of these theories is the dimensional outline of the decision maker. What must also be taken into consideration is relating the psycho-pathological conceptualisation of personality to

a high fidelity, validity and discriminatory sensitivity. A categorial approach would mean non-discrimination of the criteria involved in different personality disorders or in co-morbidity, with no unambiguous differential diagnosis, with no clear boundary between personality disorder and mental disorder.

For example, Millon's theory refers to the psycho-pathological dimensionality which can mediate a maladaptive decision. Eysenck proposes 5 traits belonging to a decision maker (psychoticism, neuroticism, addiction and extraversion) which can define the accessibility of these inefficient resources in making an irrational decision. Zuckerman brings an alternative proposal with multiple factors (neuroticism, hostility, anxiety, socialisation, thrill seeking, impulsivity and activity) in order to create a more accurate profile from the point of view of dimensions/traits. Beck brings new arguments from the direction of his model, showing that decision making is mediated by unconscious and conscious cognition.

However, trait theory has no empirical support with regard to the correlation between a decision and a personality trait.

Personologists in the non-clinical field have conducted several controlled studies and have obtained high validity for the theory, but only with regard to normal behavioural predictions in an organisation, family or society, without taking into account the psycho-pathological aspect in the case of a decision maker. Many assessment and testing instruments created by personologists have few or no clinical subscales. And if psychological tests for assessing psycho-pathological personality exist, they are related to a nosologic category in the DSM/ICD, which has no empiric validity.

New paradigmatic tendencies regarding the decision making process

The existing theories belonging to Beck, Leahy, Dattillio, Young, Brown and Clark emphasise the fact that the decision making process involved in murder is mediated by an early maladaptive schema and by a triad of current maladaptive schemas (central cognitions, intermediate cognitions and automated cognitions).

Young and Brown (2003) contribute theoretically and experimentally to maladaptive cognitive schemas, defining them as large psychopathologic themes regarding oneself, others and the world. Occurring in childhood and developed throughout one's lifetime, they are maladaptive filters/informational structures which mediate a psycho-pathologic behaviour.

Thus, the authors have identified 18 schemas: emotional deprivation, abandonment/instability, mistrust/abuse, social isolation/estrangement, deficiency/shame, failure, dependency upon others/incompetence, protectionism/atrophied personality, vulnerability to potential dangers, subjugation, self sacrifice, emotional inhibition/excessive self control, unrealistic standards/exigency, demand/dominance, lack of control/self-discipline, social undesirability/need for approval, negativity/passivity and punishment. All these are grouped into 5 categories:

- ❖ separation and rejection,
- ❖ low personal autonomy,
- ❖ defective limits,
- ❖ dependence upon others and
- ❖ hypervigilance and inhibition, also known as maladaptive schema fields.

Beck (2004) emphasised that the cognitive schema model is useful for identifying the maladaptive triad (self, others and personal world) as a criminal lifestyle with the purpose of emotional vindication in one's relationship with oneself, others and personal world.

Leahy (2003) completes the definition above and proposes a model which refers to criminal decision makers in the case of own resource allocation depending on estimates of the current and future resources at their disposal, depending on risk tolerance and the probable value of wins and losses.

Clark (2010) describes the 12 hypotheses regarding unconscious maladaptive informational processes as predictors in decision making. In fact, he goes further into psychopathologic decision making style in anxiety, depressive and personality disorders.

Therefore, the new paradigms have contributed to the explanation of criminal behaviours in individuals who decide to kill, and this study stems from an analysis of these scientifically validated paradigms in order to outline a profile which would meet all scientifically adapted criteria.

Conclusions

In our approach, we have underlined the importance of research on criminal decision makers, in order to contribute to a better clinical conceptualisation of individuals with maladaptive cognitive schemas when they decide to kill. The paper emphasised the need for an integrated, predictable methodological criminal assessment system, for a better categorical-

nosologic clarification in medical-psychiatric expertise in a forensic institution. In this approach, we outlined decision making theories (normative, rational, cognitive abilities), as well as the personality trait theory, all of which give a good explanation in the decisional conceptualisation of an individual, but without underlining the role of cognitive schemas as mediators and predictors in decision making in an individual, albeit one with a criminal behaviour. This is why we have described in detail the new paradigmatic tendencies in explaining the decisional process, starting from more clear, accurate and scientifically validated definitions in emphasising the cognitive schemas responsible for decisional intent in criminals, regardless of whether a mental or personality disorder is present.

Associating the limited rationality theory and the maladaptive cognitive schema theory can give a new, more complex shape to the differential explanation of the decision making process involved in murder. In fact, we are interested neither in the category of a mental or personality disorder, nor in personality traits, but rather in the decisional heuristic, mediated by a cognitive process which can influence a behavioural intention. It is true that many studies have bent upon the non-clinical category, while the mass of clinical decision makers involved in murder was neglected.

We do not have the psychometric measuring instruments, the nosologically validated categories or the qualitative theoretical-experimental approaches necessary in order to outline a decisional pattern in the act of murder. Starting from this poor and insufficient reasoning, we will emphasise the importance of this acute need.

BIBLIOGRAPHY:

1. Bouyssou, D., *Decision-making Process Concepts and Methods*. ISTE Ltd and John Wiley & Sons, Inc.: United States; 2009
2. Burthold, R. G., *Psychology of decision making in legal, health care and science settings*. Nova Science Publishers, Inc. Ó New York; 2007
3. Busemeyer J. and Medin L. D., *Decision Making from a cognitive perspective*. Academic Press, Inc; 1995
4. Bush, S. S., Connell, A. M., and Denney L R., *Ethical Practice in Forensic Psychology. A Systematic Model for Decision Making*. The American Psychological Association. USA; 2009
5. Enache, A. și col., *Factorii asociați comportamentului antisocial. Studiu efectuat asupra unui grup de femei infractoare din România*, în Pașca, V., *Infracționalitatea feminină*, Ed. Universitatea de Vest, Timișoara; 2009
6. Leahy. L. R., *Psihologia și mintea economică*. Ed. ASCR: Cluj-Napoca; 2012
7. Murphy, D. and Longo, D., *Encyclopedia of psychology of decision making*. Nova Science Publishers, Inc. Ó New York; 2009
8. Wrightsman, S. L., *Judicial Decision Making Is Psychology Relevant?.* Springer Science Business Media New York;1999

EDUCATIONAL RESILIENCE IN AT-RISK STUDENTS

**Ramona Elena Anghel, Lecturer, PhD and Conona Petrescu, Assoc. Prof., PhD,
"Dimitrie Cantemir" University of Bucharest**

Abstract: Educational resilience is the ability to succeed in school in spite of adverse conditions such as poverty or health problems. The study of educational resilience of at-risk students has important implications for the educational process and its optimization. Knowing the personality traits and the coping strategies that differentiate educational resilient at-risk students from those who do not succeed in school is a condition for designing and implementing efficient educational interventions. The main objective of this paper is to identify the factors that support educational resilience in at-risk Romanian students. The results have implications for education professionals that are motivated to develop students' educational resilience.

Keywords: educational resilience, students, personality, risk factors.

1. Introduction

The construct of resilience is a widely applied notion in psychology and education sciences and it is defined as a “dynamic process encompassing positive adaptation within the context of significant adversity” (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000, p. 543). There are two critical conditions to this notion: the exposure to significant threat or to severe adversity, and the attainment of positive adaptation despite major attacks on the developmental process.

In a more exhaustive point of view, Ungar & Liebenberg (2013) understand resilience as a social ecological construct, defining it as “the capacity of individuals to navigate their ways to resources that sustain well-being”, as well as “the capacity of individuals’ physical and social ecologies to provide those resources” (p. 3). Research on resilience has contributed to a better understanding of factors that protect individuals from negative outcomes and it facilitated the design of appropriate prevention and intervention strategies for those facing adversity.

Educational resilience is defined as students' ability to effectively deal with setback, stress or pressure in the academic setting (Martin & Marsh, 2003) and with problems caused by poverty, health, and other social conditions (Waxman, Gray, & Padron, 2003). Educational resilient students sustain a high level of learning motivation and performance despite the presence of stressful conditions and events that place them at risk of failing (Alva & Padilla, 1995). Numerous studies have identified pupils who are academically successful despite their adverse background (Cunningham & Swanson, 2010; Sandoval-Hernandez & Cortes, 2012).

Educational resilience is not a universal feature, but a dynamic characteristic that varies according to the individual's psychological traits, environmental conditions, social circumstances, developmental processes and cultural background. Many studies have explored the risk factors, the individual characteristics or contextual conditions that elevate the probability of a negative academic outcome, such as poverty, racial minority, psychiatric or physical illness, criminal involvement, lack of family support or involvement, behavioral problems, less-qualified or less experienced teachers, lower expectations for academic performance, resource disparities, negative peer pressure etc. (Fraser, 2004; Williams, 2011). By identifying the risk factors that contribute to school failure, educators may be able to develop and implement prevention and intervention measures to promote academic success. Educational policies and practices can be modified in order to address the specific needs of students who are at risk of academic failure.

Research on educational resilience hypothesizes that there are protective factors that facilitate resiliency among at-risk students. A representative model that identifies protective factors was constructed by Casillas in 2008, encompassing: (1) personal factors – self confidence, effort and motivation in education; (2) family factors – emotional support, material/economic support, example (resilience); (3) school factors – emotional support/social recognition, logistic support/administrative management, student-teacher relationship/example; (4) community factors – economic distracters and infrastructure (*apud* Sandoval-Hernandez & Cortes, 2012). According to the author, personal resources are essential for the process of resilience and even if the other factors present favorable conditions, educational resilience would not function without the manifested determination of the individual.

Other personal characteristics that facilitate child resiliency are: social and adaptable temperament, good cognitive abilities, problem solving skills and executive functions, ability to

form and maintain positive peer relationships, effective emotional and behavioral regulation strategies, positive view of self (self-confidence, high self-esteem, self-efficacy), positive outlook on life (hopefulness), faith and a sense of meaning in life, characteristics valued by society and self (talents, sense of humor, attractiveness to others), internal locus of control, personal responsibility and coping ability (Fallon, 2010; O'Dougherty et al., 2013).

There are researchers that underline the importance of environmental protective factors and the individual's interaction with them (Tufiş, 2008; Cunningham & Swanson, 2010). Protective factors that promote positive school outcomes are rooted in environmental interactions among the three systems: family, community, and school (Bronfrenner, 1979). The construct of educational resilience is not viewed as a fixed attribute, but as something that can be promoted by focusing on "adjustable" factors that can impact an individual's success in school (Waxman, Gray, & Padron, 2003). Identifying the factors that promote and sustain educational resilience has important implications for the educational improvement of students who are at risk of academic failure.

The main objective of this study is to investigate personality traits and coping strategies which predict academic performance among at-risk Romanian urban adolescents. Numerous Romanian students face adverse circumstances that endanger their personal, educational and social development. We intend to validate the personal protective factors that are inherent to Romanian students. Knowing the personality traits and coping strategies that support academic success allows education specialists to focus their actions on strengthening and developing them. Identifying the factors that influence school performance is necessary in order to plan and implement effective educational interventions, considering that academic achievement has been proved to be associated with multiple positive outcomes.

2. Method

2.1. Participants

The participants were students studying in five high schools in Bucharest, from different zones of the city and with diverse levels of academic success rate. Participants' selection was based on

grade, age and consent. Approximately 100 teenagers from each institution were initially targeted. Exclusionary criteria included: extensive missing data and diagnosis of current clinical mood disorder. Eighty seven adolescents from the targeted sample did not get the signed informed consent forms from their parents, 39 refused to complete the questionnaires and 45 handed out incomplete forms. Data was collected among a final sample of 329 ninth through twelfth grade urban Romanian adolescents. The final sample of teenagers ranged from the ages of 14 to 19 ($M = 16.1$ years, $SD = .91$) and included 62.6% females and 37.4% males. They experienced on average 2.15 risk factors ($SD = 2.03$).

2.2. Measures

The Stressful Events Scale is a measure adapted from the modified Holmes and Rahe stress scale for non-adults – used to identify the existence of risk factors. It is a 40-item scale that assesses several problematic life aspects: family difficulties (death of a parent, parent working abroad, violent parents etc.), medical issues (chronic disease, disability, long hospitalization etc.), school problems (grade failure, suspension etc.), financial problems (debt, low family income etc.), and friend problems (death of a close friend, becoming involved in gangs, unplanned pregnancy/abortion, drug consumption). Students responded by placing a check next to the event/events that they had experienced at some stage in the past years and felt it difficult to cope with. The scale also included a completion item, where the students could write their stressful experiences that were not formerly mentioned. At-risk students are characterized by the presence of one or more stressful events.

The Educational Resilience Scale is a 6-item uni-dimensional psychometric instrument developed by Martin & Marsh (2006), found to have high internal consistency (Cronbach's Alpha = .89).

The IPIP-NEO-PI scales (International Personality Item Pool representation of the NEO PI-R) (Goldberg, 1999) were developed to assess Big Five personality traits, each trait domain being operationalized in terms of six facet traits: Neuroticism, Extraversion, Openness to Experience, Agreeableness and Conscientiousness. A selection of the facets was included in the questionnaire: Warmth, Competence, Assertiveness, Feelings, Self-Consciousness, Activity,

Actions, Compliance, Achievement Striving, Excitement-Seeking, Ideas, Self-Discipline, Vulnerability, Positive Emotions, and Deliberation.

The COPE Questionnaire (Carver, Scheier, & Weintraub, 1989) is a 60-item questionnaire designed to measure 15 different coping mechanisms: Planning, Active approach, Deletion of concurrent activities, Positive interpretation and growth, Acceptance, Restraint, Religious approach, Humor, Use of socio-instrumental support, Use of socio-emotional support, Expressing the emotions, Mental disengagement, Behavioral disengagement, Denial and Substance consumption. It was translated, adapted and validated on Romanian population (Craşovan & Sava, 2013) with internal consistency values ranging from .48 to .94 for the initial scales.

2.3. Procedure

The questionnaires were applied in a pen-and-paper form, after acquiring informed consent from the students and their parents. The questionnaires were completed in the classrooms, with permission from the form masters. All participants were informed that the collected personal data was confidential and that they could withdraw from the study at any time.

3. Results

Data was analyzed using SPSS 20. A number of 252 students indicated experimenting at least one risk factor (76.6%) and were included in the at-risk category and 77 students (23.4%) denied experiencing any form of stress, therefore being included in the low-risk category. We verified the existence of a statistically significant difference between the educational resilience of low-risk and high-risk students. Considering the considerable difference in group size, A Mann-Whitney U Test was used, which revealed that the high-risk students (Mdn = 32) have a significantly lower educational resilience score than the low-risk students (Mdn = 34), $U = 7578.5$, $p(\text{two-tailed}) = .004$.

In order to examine the factors that predict at-risk students' educational resilience, the cases with one or more risk factors were selected for further analysis (Tiet, Huizinga & Byrnes, 2010; Terzi, 2013). In the view of identifying the factors that may predict educational resilience, preliminary bivariate Pearson correlations were computed between Educational resilience and all

the assessed personality traits and coping mechanisms. The results revealed that educational resilience is positively associated at a .001 level (two-tailed) with the following personality facets: Friendliness $r(252) = .28$, Self-Efficacy $r(252) = .44$, Assertiveness $r(252) = .22$, Self-Consciousness $r(252) = -.36$, Achievement-Striving $r(252) = .27$, Intellect $r(252) = .28$, Self-Discipline $r(252) = .38$, Vulnerability $r(252) = -.48$, Cheerfulness $r(252) = .30$, Cautiousness $r(252) = .16$, and coping mechanisms: Positive reinterpretation and growth $r(250) = .34$, Expression of feelings $r(250) = -.26$, Active approach $r(250) = .27$, Behavioral disengagement $r(250) = -.26$, Planning $r(250) = .20$.

In the view of determining the personality traits that predict educational resilience, several linear regression models were computed. The necessary assumptions for distributions normality, multicollinearity and outliers were established. The best model is presented in Table 1, and the personality factors identified explain 29.9% of the educational resilience variance. It should be noted that the trait Vulnerability has a negative influence on educational resilience, which is consistent with previous research.

Table 1 Standard linear regression analysis: Predicted influence of personality facets on educational resilience

Predictors	β	Sig.	F	R	ΔR^2	Adjusted R ²	SE
Cheerfulness	.220	.000	36.65	.554	.307	.299	5.75
Vulnerability	-.371	.000					
Self-Discipline	.168	.005					

$p < .01$

Next, standard linear regression models were conducted in order to identify the coping mechanisms that predict students' educational resilience. The best model is presented in Table 2 and it explains 24.8% of the educational resilience variance.

Table 2 Standard linear regression analysis: Predicted influence of personality facets on educational resilience

Predictors	β	Sig.	F	R	Δ R ²	Adjusted R ²	SE
Positive reinterpretation and growth	.662	.002	18.39	.48	.23	.218	6.07
Active approach	.610	.003		1	1		
Behavioral disengagement	-.387	.015					
Expression of feelings	-.618	.000					

p < .01

As it can be observed, Positive reinterpretation and growth and Active approach have a positive effect on the educational resilience variance, while Behavioral disengagement and Expression of feelings have a negative effect.

4. Discussions

The purpose of this study was to identify the personality traits and the coping mechanisms that predict educational resilience in at-risk students. Educational resilient students manage to achieve academically despite adverse life circumstances and knowing the personal factors that support their educational success may be very useful to education specialists in order to design and implement efficient intervention programs.

The results of this study present several important implications for education professionals that research the educational resilience of at-risk Romanian students, and for those working with vulnerable students. While some personal protective factors that were mentioned in the literature as predictive of educational resilience were confirmed by our results, others were not found to have a significant effect. Only three personality traits and four coping mechanisms proved to have a statistically predictive effect on the variance of educational resilience.

The personality trait with the most predictive effect is Vulnerability, which is consistent with the previous research. Being described as a general susceptibility to stress, Vulnerability has a negative influence on the ability to positively adapt. The personality trait Cheerfulness, described as the tendency to experience positive emotions, was also found to significantly predict educational resilience. The predictive power of the personality trait Self-Discipline was lower, but it proved to be statistically significant. It should be noted that, in this study of at-risk Romanian students, personality traits as Achievement-Striving, Self-Efficacy or Openness to Intellect did not have a statistically significant effect on their educational resilience. That may suggest that the school success of Romanian at-risk students is influenced by different personal characteristics that need to be further investigated.

The coping mechanisms that have a statistically significant predictive effect on Romanian students' educational resilience are: Positive reinterpretation and growth, Active approach, Behavioral disengagement and Expression of feelings, with a negative influence from the last two. Positive reinterpretation and growth is a type of emotion-focused coping, aimed at managing distress emotions rather than at dealing with the stressor per se. Active approach refers to the process of taking active steps to try to remove or circumvent the stressor or to ameliorate its effects. Behavioral disengagement means reducing one's effort to deal with the stressor and even giving up the attempt to attain goals with which the stressor is interfering. The expression of feelings means focusing on, and venting, emotions, the tendency to focus on whatever distress one is experiencing, and to ventilate those feelings. Such a response may sometimes be functional, but it also may impede adjustment (Carver, Scheier & Weintraub, 1989). These results provide important information about the strategies that educational resilient students use in order to positively adapt to the encountered adversities.

An interesting result is the fact that Expression of feelings has a negative influence on educational resilience. It indicates that Romanian students that succeed academically do not communicate or manifest their negative emotions, but rather focus on understanding their problems and resolving them. These coping mechanisms ought to be taught and developed in vulnerable students.

These findings are to be considered in light of their limitations. To begin with, the measure of the stressful events that the students experienced is based on previously identified adverse events, so it is possible to be incomplete. A wider range of stressful events might have been acquired if requested from the participants. In addition, The Stressful Events Scale is a self-report assessment instrument, which may involve reporting biases. Some of the students may not have reported shameful or very stressful events. Also, the study was cross-sectional and consequently no clear temporal order of predictors and outcomes can be concluded. Furthermore, the age of the participants to the study does not allow a generalization of the results to all students, but only to adolescents. The geographical validity of the findings is also reduced, considering the results are based on a sample of youth restricted to the city of Bucharest. Consequently, further research is needed in order to verify the replication of these results.

Important implications for educational research and practice may be drawn from this study. Educators who work with at-risk students ought to base their interventions on scientific results and recent data that characterize the student's educational needs. Understanding the factors that predict educational resilience is very important in the process of improving at-risk students' school success.

BIBLIOGRAPHY:

1. Alva, S.A., Padilla, A. M. (1995). Academic Invulnerability Among Mexican Americans: A Conceptual Framework, *The Journal of Educational Issue of Language Minority Students*, 15.
2. Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
3. Cunningham, M., & Swanson, D. P. (2010). Educational Resilience in African American Adolescents. *The Journal of Negro Education*, 79(4), 473-487.

4. Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.
5. Craşovan, D. I., & Sava, F. A. (2013). Translation, Adaptation, and Validation on Romanian Population of COPE Questionnaire for Coping mechanisms Analysis. *Cognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal*, 17(1), 61-67.
6. Fallon, C.M. (2010). *School Factors That Promote Academic Resilience in Urban Latino High School Students*, PhD Theses, Loyola University, Chicago.
7. Goldberg, L. R. (1999). A broad-bandwidth, public domain, personality inventory measuring the lower-level facets of several five-factor models. In I. Mervielde, I. Deary, F. De Fruyt, & F. Ostendorf (Eds.), *Personality psychology in Europe*, Vol. 7, pp. 7-28, Tilburg, the Netherlands: Tilburg University Press.
8. Gross, I. M. (2011). Predictors of Academic Achievement and Failure Among Low-Income Urban African American Adolescents: An Ecological perspective. *Master's Theses*, Paper 498.
9. Luthar, S. S., Cicchetti, D., Becker, B. (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Dev.* 71(3), 543-562.
10. Martin, A.J. & Marsh, H.W. (2003). *Academic Resilience and the Four Cs: Confidence, Control, Composure, and Commitment*, Paper presented at NZARE AARE, Auckland, New Zealand, MAR03770.
11. Martin, A.J. & Marsh, H.W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281.
12. O'Dougherty Wright, M., Masten, A.S. & Narayan, A.J. (2013). Resilience Processes in Development: Four Waves of Research on Positive Adaptation in the Context of Adversity. In Goldstein, S. & Brooks, R.B. (Eds.). *Handbook of Resilience in Children*, Springer, NY, pp. 15-38.
13. Sandoval-Hernandez, A., & Cortes, D. (2012). Factors and conditions that promote academic resilience: A cross-country perspective. *Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement*, Sweden, Wab number 1793097.

14. Terzi, Ş. (2013). Secure attachment style, coping with stress and resilience among university students. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 1(2), 97-109, retrieved from <http://journalofhappiness.net/pdf/v01i02/v01-i02-06.pdf>.
15. Tiet, Q. Q., Huizinga, D., & Byrnes, H. F. (2010). Predictors of Resilience Among Inner City Youths, *Journal of Child and Family Studies*, 19:360-378, DOI 10.1007/s10826-009-9307-5.
16. Tufiş, P. A. (2008). Predictors of school success in Romania. Family background, school factors, and community factors. *Calitatea vieții*, XIX, No. 3-4, 389-405.
17. Ungar, M., & Liebenberg, L. (2011). Assessing Resilience Across Cultures Using Mixed Methods: Construction of the Child and Youth Resilience Measure, *Journal of Mixed Methods Research*, 5(2), 126-149 DOI: 10.1177/155868911400607.
18. Waxman, H. C., Gray, J. P., & Padron, Y. N. (2003). Review of research on educational resilience, *Center for Research on Education, Diversity & Excellence*, University of California, Santa Cruz.
19. Williams, J.M. (2011). *Home, school, and community factors that contribute to the educational resilience of urban, African American high school graduates from low-income, single-parent families*. PhD thesis, University of Iowa, <http://ir.uiowa.edu/etd/1991>.

**RESEARCH REGARDING FAMILIAL ASPECTS OF THE ABSTINENT
ALCOHOLIC, MARITAL AND PARENTAL STATUS, RELATIONSHIP WITH
THE BASIC FAMILY, TRUST IN RELATIVES**

Mihók-Géczi Iános-Mátyás-Tamás

PhD Student, University of Oradea

Abstract: The excessive consumption of alcohol has bad consequences on individuals physically, psychically, but mostly sociologically. Abstinence is an indispensable premise in the case of alcohol addicts, and it is valuable not only because of its length, but because of its stability, which excludes the relapse. The presence of a strong motivation like the married status or the parent status is likely to be beneficial and leads to positive results during the rehab. This here-by study is a fragment of a future sociologic research revolving around alcohol addicts – now abstinent – and it is focused on their marital and parental status, as well as their connection with their relatives. The batch of volunteers was made up of 126 individuals, men aged between 26 and 73 (average 46.98), alcoholics with an abstinence of at least three months from their debut or from their last relapse. The results indicated the fact that there is an association between the married status and the length of the abstinence, which is not valid in the case of those who had relapses. Regarding the parental status it hasn't been found any association – it doesn't influence – neither the length of the abstinence, nor the existence of relapses. The results indicated high average values, statistically, related to the item relationship with the basic family, better in the case of those with an abstinence of at least five years, and also in the case of those without any relapse. Statistically semnificative results regarding the trust in relatives have been obtained by those with an abstinence of more than five years, in comparison with those obtained by the individuals with a shorter period of abstinence.

Keywords: alcoholic, abstinent alcoholic, relapse, marital/parental status

Introducere

Alcoolismul a fost și va rămâne mereu o temă de actualitate, prin intensitatea și răspândirea pe care acest fenomen o dobândește în rândul populației. Alcoolismul reprezintă o problemă socială reală și devastatoare ce afectează persoane din toate straturile sociale, fiind o formă falsă de adaptare socială ce duce în final la excluziune socială.

Majoritatea oamenilor sunt convinși că dețin suficiente informații legate de alcoolism, cunoștințele lor însă se dovedesc a fi superficiale, mai ales în cazul în care sunt puși a face față unor asemenea situații. Majoritatea tinerilor consumatori susțin că dețin controlul asupra alcoolului și că oricând pot renunța și stăvili acest „viciu-patimă”.

Problema alcoolismului este un fenomen care își pune amprenta în mod direct asupra persoanei alcoolice și familiei acestuia și, în mod indirect, asupra întregii societăți.

Societatea încredințează părinților și familiei, ca întreg, o sarcină importantă, cea de a transmite norme și reguli morale, de conduită și de a asigura internalizarea acestora sub formă de convingeri, atitudini și motivații.

Familia alcoolicului dezvoltă reacții emoționale și comportamentale specifice. Astfel, emoțional apar sentimente de vinovăție pentru situația dependentului, dar și depresia, datorată pierderii de prestigiu, de demnitate familială și personală, de prieteni, de siguranță (inclusiv siguranță financiară).

1. Noțiuni introductive

Conform Dicționarului explicativ al limbii române (1998) “*Alcoolismul*, denumit și *etilism*, este o intoxicație alcoolică cronică, o stare patologică determinată de consumul excesiv de alcool”. Alcoolismul este manifestarea, conștientă sau nu, prin care individul caută satisfacerea nevoii de a consuma alcool, indiferent de mijloace sau consecințe, pentru evitarea sevrajului sau a stărilor psihice neplăcute. Consumul de alcool este determinat atât de dependența fizică, cât și de dependența psihică. Consumul necontrolat de alcool are repercusiuni asupra sănătății și poziției sociale ale celui care bea.

Alcoolicii sunt băutori excesivi a căror dependență de alcool a atins un asemenea grad, încât prezintă o sensibilă tulburare mentală sau o interferență cu sănătatea lor corporală și

mentală, cu relațiile lor interpersonale și cu funcția lor socială și economică ce nu poate fi exercată normal sau care prezintă perturbări evolutive. Sunt oameni care la un moment dat în viața lor au început să bea la fel cum o face fiecare dintre cei care beau în societate, însă în timp au pierdut controlul, dorința de consum a devenit dominantă.

Abstinența este condiția de bază (și singura) în calea reintegrării persoanelor dependente de alcool, calea evadării din modul de viață caracterizat de un comportament deviant, autodistructiv, egocentric și necooperant. Dobândirea și menținerea acesteia pot fi influențate în mod diferit de anumiți factori. Pe studiul acestora am intenția să mă axează.

Alcoolicii abstinenți sunt acele persoane dependente de alcool care au renunțat la consumul de băuturi alcoolice sau orice alte preparate care conțin alcool. Abstinența este o premisă indispensabilă, iar când cineva a ales stilul de viață abstinent, trebuie să fie capabil nu numai să trăiască fără alcool, ci să facă față și proximității acesteia. (Schneider, 1999)

Recuperarea din dependență este un proces bazat pe viață, pe abstinența de la toate produsele ce conțin alcool, un proces de schimbare, și presupune un angajament față de un program de recuperare în timpul căruia dependentul și familia acestuia învață să trăiască fără influența alcoolului și să aibă o viață fericită, sănătoasă și productivă.

Recăderea sau recidiva reprezintă reluarea consumului de către cel care și-a propus să trăiască abstinent, după o perioadă de succes, în care au avut loc și modificări ale comportamentului. (Schneider, 1999) Multe recidive au loc după ani de abstinență, aspectul lor comun este decizia celui în cauză că el nu mai poate și nu mai vrea să se descurce fără alcool, indispoziție de moment care însă poate fi declanșată și de unele evenimente de viață, precum divorțul, decesul unui apropiat, pierderea locului de muncă etc.

2. Alcoolicul și viața de familie

În momentul în care alcoolul a pus stăpânire pe unul dintre membri familiei, inevitabil izbucnesc certurile, eforturile se dovedesc a fi zadarnice de a le opri, unitatea familiei este încet distrusă, căminul se prăbușește încet, ajungându-se în foarte multe cazuri la divorț.

În acest cadru, studiat intens, se poate vorbi de mai multe aspecte, cum ar fi: divorțialitatea, problematica specifică a copiilor din familiile de alcoolici, violența domestică etc. Astfel, articolul redactat de M. Magura și colab. „Consumul de alcool și divorțul: care provoacă pe care ?” (Magura & Shapiro, 1989) autorii pornesc de la întrebarea (după cum indică și titlul) divorțul conduce la consum abuziv sau consumul abuziv duce la divorț ?

Urmărind stabilitatea/instabilitatea în cadrul relațiilor maritale în care este prezent alcoolismul, P. Steinglass și colab. prezintă date comparative ale consumului de alcool la nivelul de bază și comportamentul interacțional familial de acasă, cu alcoolismul ulterior și rezultatele stabilității maritale. Descoperirile sugerează faptul că gradul relativ de stabilitate/instabilitate în aceste căsnicii este cel mai bine înțeles ca o funcție de "bunătate-de-potrivire" între predictabilitatea relativă de a bea (de a consuma alcool) de partea alcoolicului identificat și modelul caracteristic de comportament interacțional al familiei acasă. (Steinglass, Tislenko, & Reiss, 1985)

Tulburările cauzate de consumul excesiv și regulat afectează familia și pe cei apropiați – codependenții – care pot suferi la fel de mult ca și persoana dependentă, în unele cazuri chiar mai mult.

Nu doar persoanele dependente au probleme în cadrul familiei, ci și cei apropiați lor se confruntă cu probleme conexe datorită consumului (părinți, soț/soții, copii). Aceștia sunt codependenții, termen apărut în anii '90 și descris de dr. R. Hemfelt: „...iluzia că poți fi fericit încercând să controlezi persoanele din jurul tău sau evenimentele exterioare. Sentimentul că deții controlul, sau absența lui, este elementul central în tot ceea ce faci și gândești.” (Hemfelt, 2004), cuvântul înseamnă literal, „dependent de”.

E. Rieth face referire la codependent ca și „o persoană a cărei viață este afectată prin implicare familială. Și dacă victimele primare ale comportamentului de dependență sunt de obicei femeile, victimele secundare, dar cu pronostic social din ce în ce mai negativ, sunt copiii.” (Rieth, 1999)

Astfel, nu doar unul singur este bolnav, ci toată familia, după profesorul Kielholz, directorul Clinicii Universitare din Basel: „Alcoolismul nu cauzează doar tulburări fizice și psihice, ci reprezintă și o boală a familiei”. Această afirmație este reexaminată și explicată de R. Ruthe sub forma: „nu familia este, de regulă, bolnavă, ci ea cultivă relații care îmbolnăvesc.” (Ruthe, 1999)

Consumul de alcool, chiar și în doze oarecum moderate, duce în timp la neglijarea nevoilor de bază a familiei, deoarece parte din resursele familiei sunt cheltuite pe alcool - este concluzia unui studiu al K. Leonard și colab. care face referire totodată și la urmările comportamentului violent în familie. (Leonard & Jacob, 1988).

Dacă partenerul poate alege să stea sau nu cu o persoană alcoolică, copiii nu au aceeași posibilitate. Teoretic, copilăria este perioada fără griji a omului.

De la vârsta copilăriei și până la adolescență, părintele este un model în formarea întregii personalități a copilului. De aceea, încă de mici, copiii tind să imite sau să-și însușească comportamentele părinților, crezând că sunt cele mai bune. „Copiii au mai degrabă tendința de a imita acțiunile părinților și mai puțin de a face ceea ce li se spune să facă.” (Chick, 2008)

Lipsa modelului în formarea propriei personalități este foarte importantă, știindu-se că valorile morale și comportamentul acceptabil social se învață inițial în familie. Rolul imitației în modelarea copilului este mare, însă copilul de alcoolic vede doar comportamente aberante, vinovăție, negare, justificări, frustrare, inconsecvență, agresiune și violență. Deseori integritatea și chiar viața celei mai iubite ființe, este amenințată de alcoolic, ca urmare, copilul devine derutat, anxios, nesigur de viitor, cu timpul ajunge pasiv și resemnat.

În familiile în care unul dintre părinți este alcoolic apar în mod automat multe neînțelegeri și conflicte între cei doi soți. Copiii din aceste familii prezintă o sensibilitate mai accentuată, suferă mai mult decât adulții când au de asistat la materializarea acestor conflicte. Copiii devin speriați în atmosfera încordată din casă: „Relațiile tensionate între soți sunt transferate în registrul raporturilor părinți-copii și se finalizează cu manifestări violente care conduc spre dezechilibrul sistemului familial.” (Spânu, 1998)

V. Cormoș prezintă situația copilului în familia alcoolicului, notând: „În ce privește familia de alcoolici, cei mai afectați sunt copiii” (Cormoș, 2013), totodată face referire și la partea de codependență.

În familia alcoolicului în care sunt și copii, aceștia prezintă un risc crescut pentru dezvoltarea ulterioară a alcoolismului, în dezvoltarea unui comportament antisocial, carențe în dezvoltarea relațiilor interpersonale, complicații sociale, dificultăți socio-culturale, realizări școlare slabe, dificultăți maritale și niveluri mai scăzute de realizare profesională. (Fitzgerald, Davies, & Zucker, 2002)

Treizeci și cinci de cupluri căsătorite au participat la un studiu legat de relațiile dintre practicile spirituale, satisfacția maritală, și lungimea abstenenței. Soții au fost în recuperare și atât ei cât soțiile lor au fost participanți la programe de tipul 12 pași. Lungimea perioadei de timp petrecută de soț într-un program de 12 pași pentru alcoolici, a fost asociat cu rapoartele de satisfacție maritală (dintre soți), inventarierea procesului de recuperare a soțului și nivelul

general de spiritualitate a soțului. Perioada de timp într-un program de 12 pași a soților alcoolici a corelat cu raportul de satisfacție maritală și lungimea abstinencei, dar nu și cu alte măsuri. Inventarul procesului de recuperare și rapoartele soțiilor a explicat 20-27% din variația lungimii de abțință alcoolică. (Hendricks, Caldwell, & Katz, 2003)

Persoana alcoolică care a recunoscut și a conștientizat problema, hotărând o schimbare, pe lângă dorința manifestă, are nevoie obligatoriu de o motivație puternică în obținerea și menținerea abstinencei. În lumina celor descrise anterior, una dintre acestea poate fi (și este) evitarea divorțului, refacerea unei legături sănătoase, armonioase cu cei dragi. Statutul marital și/sau parental poate fi astfel un puternic factor motivant pe calea reabilitării, menținerii abstinencei și evitarea recăderilor.

3. Obiective și ipoteze

Prezentul studiu se axează pe cercetarea unor aspecte specifice privitor la legăturile familiale ale alcoolicii abstinencei, ca atare am formulat următoarele obiective:

1. Investigarea și evidențierea modului în care statutul marital și parental pot influența abțința prin prisma lungimii acesteia respectiv a eventualelor recăderi raportate.

2. Analiza modului în care este percepută relația cu familia de bază de către alcoolicii abstinencei urmărind lungimea abstinencei acestuia respectiv al eventualelor recăderi avute.

3. Evaluarea gradului de încredere în rude al alcoolicii abstinencei în funcție de lungimea abstinencei respectiv a eventualelor recăderi raportate.

Studiile din literatura de specialitate prezintă șanse mari de susținere și stabilizare a abstinencei în timpul primilor 3 ani. În rândul persoanelor cu o abțință de peste 5 ani riscul de recidivă scade la 14%. (Dennis, Foss, & Scott, 2007)

Pentru atingerea obiectivelor propuse am emis următoarele ipoteze:

1. Statutul marital diferențiază alcoolicii abstinencei fără recădere de alcoolicii abstinencei care a avut recăderi, respectiv pe cel cu abțință de peste cinci ani comparativ cu cel cu o abțință de mai puțin de cinci ani.

2. Statutul parental diferențiază alcoolicii abstinencei fără recădere de alcoolicii abstinencei care a avut recăderi, respectiv pe cel cu abțință de peste cinci ani comparativ cu cel cu o abțință de mai puțin de cinci ani.

3. Relația cu familia de bază al celor cu o abținere de peste cinci ani respectiv fără recăderi raportate va fi mult mai bună comparativ cu cei cu o abținere de sub cinci ani respectiv care au recăzut.

4. Privitor la încrederea în rude, cei cu abținere de peste cinci ani respectiv cei fără recădere vor manifesta o încredere mai ridicată în rude comparativ cu cei cu o abținere mai redusă (mai puțin de cinci ani), respectiv cu recăderi raportate.

NOTĂ: abținerea de peste cinci ani este continuă, adică este luată în calcul ca perioadă fără recădere sau cinci ani de la data ultimei recăderi.

4. Metodă

4.1. Design-ul cercetării

Având în vedere obiectivele fixate și ipotezele pe care le-am formulat, rezultă că *lungimea abținerei și recăderea* au reprezentat variabilele dependente a studiului, iar *statutul marital și parental, relația cu familia de bază și încrederea în rude* de către alcoolicii abștinenți au fost variabilele independente. În cadrul studiului transversal, am făcut apel la un design folosind două grupe de participanți (abordare comparativă) și anume în funcție de recădere: fără recădere (n=63; 50%), cu recădere (n=63; 50%), respectiv două grupe în funcție de lungimea abștinenței: peste 5 ani fără recădere, sau de la ultima recădere (n=56; 44,4%), mai puțin de 5 ani (n=70; 55,6%).

4.2. Participanții la studiu

Datele au fost obținute în urma interviuării a 126 persoane de sex masculin, alcoolici abștinenți, în perioada martie-noiembrie 2015 la evenimente și manifestări care au presupus participarea unor alcoolici abștinenți (întâlniri ale foștilor pacienți la centre staționare specializate, tabere post-terapeutice, aniversări, grupuri AA). Aceștia au raportat abștinențe cuprinse între 3 luni și 38 de ani. La data interviuării toți erau abștinenți de minimum 3 luni de la debut sau de la ultima recădere. Vârsta acestora este cuprinsă între 26 și 73 de ani (media 46,98 ani).

4.3. Instrument de lucru

În demersul cercetării au fost prelucrați itemi de interes (A2, A4, B1, B10.4, F4, F5) cuprinși într-un chestionar sociologic pentru alcoolici (la cerere la autor) după cum urmează:

A2 – Abștinență totală (ani, luni)

A4 – Situația recăderilor (fără/una/mai multe)

B1 – „Relația cu familia de bază (părinți, frate, soră) ați putea-o califica drept:” (1. Foarte bună / 2. Bună / 3. Nici bună, nici proastă / 4. Proastă / 5. Foarte proastă)

B10.4 – „Câtă încredere aveți Dvs. în rude ?” (0. Deloc / 1. Foarte puțină / 2. Puțină / 3. Multă / 4. Foarte multă)

F4 – Statut marital (1. Necăsătorit / 2. Căsătorit / 3. Concubinaj / 4. Divorțat / 5. Despărțit / 6. Văduv)

F5 – Copii (1. Da / 2. Nu)

NOTĂ: datele au fost prelucrate considerând și pe cei care tăiesc în relație de concubinaj ca și căsătoriți.

4.4. Procedura

Datele au fost prelucrate cu ajutorul programului statistic SPSS 22 pe de-o parte aplicând testul chi-pătrat pentru partea de studiu care are în vedere lungimea abstinentei și recăderile urmărind statutul marital/parental, iar pe de altă parte, pentru partea de studiu ce privește relația cu familia de bază și încrederea în rude, mediile obținute pe itemi au fost comparate folosind testul *t* pentru a vedea în ce măsură diferențele sunt semnificative statistic.

5. Rezultate

Tabelul 1 prezintă sintetizat rezultatele obținute în urma aplicării testului chi-pătrat pentru partea de studiu care are în vedere lungimea abstinentei și statutul marital, respectiv situația recăderilor și statutul marital.

Tabel 1 – Corespondența lungime abstenență/statut marital – recădere/statut marital și rezultate test chi-pătrat / Fisher exact

	Căsătorit			χ^2	Asymp.Sig. (2-sided)	Exact.Sig. (2-sided)
	Da	Nu	Total			
Abstenența	< 5 ani	31	39	70	4.138	.042
	> 5 ani	35	21	56		
	Total	66	60	112		
Recădere	Nu	34	29	63	.127	.721
	Da	32	31	63		
	Total	66	60	126		

Tabelul 2 prezintă sintetizat rezultatele obținute în urma aplicării testului chi-pătrat pentru partea de studiu care are în vedere lungimea abstenenței și statutul parental, respectiv situația recăderilor și statutul parental.

Tabel 2 – Corespondența lungime abstenență/statut parental – recădere/statut parental și rezultate test chi-pătrat / Fisher exact

	Copii			χ^2	Asymp.Sig. (2-sided)	Exact.Sig. (2-sided)
	Da	Nu	Total			
Abstenența	< 5 ani	52	18	70	.315	.575
	> 5 ani	44	12	56		
	Total	96	30	126		
Recădere	Nu	44	19	63	2.8	.094
	Da	52	11	63		
	Total	96	30	126		

În cele ce urmează, tabelele 3 și 4 ilustrează sintetizat rezultatele (Test Levene, Test *t* și medii) obținute în ceea ce privește *Relația cu familia de bază* și *Încrederea în rude* în funcție de lungimea abstenenței respectiv situația eventualelor recăderi.

Tabelul 3 – Rezultate (Test Levene, Test *t* și medii) “*Relația cu familia de bază*”
f(lungime abstenență) și *f*(recădere)

Test Levene		Test <i>t</i>			Media
F	Sig.	t	Sig. (bidirecțional)		
.881	.350	2.077	.04	Abst < 5 ani	2.11
				Abst > 5 ani	1.79
.354	.553	-2.439	.016	Recăzut	2.16
				Fără recădere	1.78

Tabelul 4 – Rezultate (Test Levene, Test *t* și medii) “Încrederea în rude”
f(lungime abținere) și *f*(recădere)

Test Levene		Test <i>t</i>			Media
F	Sig.	t	Sig. (bidirecțional)		
.028	.867	-2.503	.014	Abst < 5 ani	2.77
				Abst > 5 ani	3.2
.002	.963	1.766	.08	Recăzut	2.81
				Fără recădere	3.11

6. Interpretare rezultate

Analizând rezultatele (tab. 1), acestea indică faptul că există o diferență semnificativă între frecvențele observate și cele așteptate în cazul alcoolicilor abținere de mai puțin de 5 ani și cei cu o abținere de peste 5 ani în ceea ce privește statutul marital deoarece $\chi^2 = 4,138$ iar valoarea $p = 0,042$ (valoare mai mică decât 0,05), iar testul Fisher pentru probabilitate bidirecțională exactă indică un $p = 0,049$. În cazul grupelor studiate, fără recădere și cu recădere urmărind statutul marital, analiza statistică arată faptul că nu există o diferență semnificativă între frecvențele observate și cele așteptate în cazul alcoolicilor abținere fără recădere și cei abținere cu recădere deoarece $\chi^2 = 0,127$ iar valoarea $p = 0,721$ (probabilitate bidirecțională Fisher $p = 0,859$). Aceste rezultate indică faptul că prima ipoteză a fost confirmată doar parțial.

Rezultatele (tab. 2) în cazul analizei prin prisma statutului parental (paternal în cazul de față) au indicat inexistența unei diferențe semnificative între frecvențele observate și cele așteptate atât în cazul alcoolicilor abținere de mai puțin de 5 ani și cei cu o abținere de peste 5 ani deoarece $\chi^2 = 0,315$ iar valoarea $p = 0,575$ (valoare mai mare decât 0,05), iar testul Fisher pentru probabilitate bidirecțională exactă indică un $p = 0,675$, cât și în cazul alcoolicilor abținere fără recădere și cei abținere cu recădere unde $\chi^2 = 2,8$ iar valoarea $p = 0,094$ (probabilitate bidirecțională Fisher $p = 0,142$). Astfel ce-a de-a doua ipoteză nu s-a confirmat.

În ceea ce privește relația cu familia de bază (tab. 3), scorurile medii obținute s-au situat la un nivel mai scăzut (cotare inversă – prezentat la subcapitolul 3.3) în cazul alcoolicii abstenenți de peste 5 ani comparativ cu cei cu abstenență sub 5 ani, semnificativ statistic pentru varianțe egale ($F=0,881$ la $p=0,35$) deoarece $t=2,077$ la un p bidirecțional= $0,04$. Totodată, și în cazul alcoolicii abstenenți fără recădere comparativ cu cei care au raportat recăderi scorurile medii obținute s-au situat la un nivel mai scăzut, fiind semnificative statistic pentru varianțe egale ($F=0,354$ la $p=0,553$) deoarece $t=-2,439$ la un p bidirecțional= $0,016$. Aceste rezultate confirmă ipoteza a treia.

În cazul ultimei ipoteze care a avut în vedere încrederea în rude (tab. 4), scorurile medii obținute s-au situat la un nivel mai ridicat în cazul alcoolicii abstenenți de peste 5 ani comparativ cu cei cu abstenență sub 5 ani, semnificativ statistic pentru varianțe egale ($F=0,028$ la $p=0,867$) deoarece $t=-2,503$ la un p bidirecțional= $0,014$. În cazul alcoolicii abstenenți fără recădere comparativ cu cei care au raportat recăderi scorurile medii obținute s-au situat la un nivel mai ridicat, fiind însă ne semnificative statistic pentru varianțe egale ($F=0,002$ la $p=0,963$) deoarece $t=1,766$ la un p bidirecțional= $0,08$ ceea ce este mai mare decât $0,05$. Astfel, această ipoteză este confirmată parțial.

Concluzii

Pentru o viață abstinentă de durată (cazul prezentului studiu de peste cinci ani) durabilă și stabilă, un rol important joacă statutul marital, fapt ceea ce însă nu influențează apariția eventualei recăderi pe parcurs.

Surprinzător, statutul de părinte - considerat un puternic motivant - s-a dovedit însă a nu influența reușita atingerii unei abstenențe mai îndelungate, respectiv nu este o barieră în apariția unei eventuale recidive.

În ceea ce privește relațiile cu familia de bază, acestea se stabilizează în timp, devin mult mai bune. Acestea se prezintă la un nivel mai ridicat atât în cazul celor cu o abstenență de peste cinci ani (comparativ cu cei cu o abstenență mai scurtă) cât și în cazul celor care nu au raportat recăderi.

Totodată încrederea în rude, devine semnificativ mai ridicată în timp, în cazul celor cu abstenență de peste cinci ani, lucru care însă nu este valabil dacă este să facem o comparație între cei care au raportat sau nu recăderi.

Ca limită al prezentului studiu consider faptul că eșantionul a fost format doar din bărbați. Autorul la rândul său fiind bărbat, intervierea unor asemenea persoane prin câștigarea încrederii a fost mai ușoară, respectiv a fost înlesnită obținerea unui lot cât mai mare de participanți. Asumarea identității de alcoolic, chiar și abstinent, este unul delicat, cu atât mai mult în cazul celor de gen feminin.

BIBLIOGRAPHY:

1. Chick, Jonathan. (2008). *Alcoolul și problemele consumului de alcool*, Editura Minerva, București.
2. Dennis, Michael L, Foss, Mark A, & Scott, Christy K. (2007). An eight-year perspective on the relationship between the duration of abstinence and other aspects of recovery. *Evaluation Review*, 31(6), 585-612.
3. Fitzgerald, Hiram E, Davies, W Hobart, & Zucker, Robert A. (2002). Growing up in an alcoholic family *The effects of parental dysfunction on children* (pp. 127-146): Springer.
4. Hemfelt, Robert. (2004). *Ieșirea din labirint – Manual aplicativ pentru Labirintul codependenței*, Editura LOGOS, Cluj Napoca.
5. Hendricks, Vickie M, Caldwell, Karen L, & Katz, Barry M. (2003). The relationships among spiritual practices, marital satisfaction, and length of sobriety. *Alcoholism Treatment Quarterly*, 21(1), 33-47.
6. Leonard, Kenneth E, & Jacob, Theodore. (1988). Alcohol, alcoholism, and family violence *Handbook of family violence* (pp. 383-406): Springer.
7. Magura, Michael, & Shapiro, Edward. (1989). Alcohol consumption and divorce: Which causes which? *Journal of Divorce*, 12(1), 127-136.
8. Rieth, Eberhard. (1999). *Alcoolismul – o boală ?*, Editura Hora, Sibiu.
9. Ruthe, Reinhold. (1999). *Alcoolul și familia*, Editura Hora, Sibiu.
10. Spânu, Maria. (1998). *Introducere în asistența socială a familiei și protecția copilului*, Editura Tehnică, Chișinău.
11. Schneider, R., Lux, I., Lux, H., (1999). *Alcoolul și medicamentele – droguri ?*, Editura Hora, Sibiu

12. Steinglass, Peter, Tislenko, Lydia, & Reiss, David. (1985). Stability/instability in the alcoholic marriage: The interrelationships between course of alcoholism, family process, and marital outcome. *Family process*, 24(3), 365-376.

THE RELATIONSHIP DYNAMIC PERSONALITY ON LEARNING AND SCHOOL SUCCESS

Teodor Pătrăuță

Prof. PhD, "Vasile Goldiș" Western University of Arad

Abstract: The man defines himself as a personality in relation to other peers and, why not, with the society he lives as a whole. Human existence is directly linked to membership in the group to which he belongs, his family, his class, his nation, moving from individual to plan dynamic personality in the social development. It is known that measurement differences between corresponding data and documents behavioral mental processes in individuals, singly and measurement data varies same individuals when related to the social.

There are a number of factors that do their best at making learning more efficient. They can be of two types: external factors that do not depend on the personality of learners and internal factors related to the personality.

External conditions may influence the results of learners but decisive are internal factors: the intellectuals and the non intellectuals. The intelligence of the intellectuals believe that deserve our attention, it seems to be one of the most complex processes.

There are key differences between "school of life" and school-type learning, intelligence so called between "practice" and intelligence school between IQ test performance and school success, which will be treated in full in this new material.

Keywords: personality, learning, successful, intelligent, trainable, efficiency.

Omul se definește pe sine ca personalitate în relație cu ceilalți semeni ai săi, cu societatea în care viețuiește în ansamblul ei. Existența omului în lumea largă nu este numai cea individuală,

ci a familiei, a clasei sale, a naturii sale, trăiește și acționează având permanent conștiința apartenenței la grup.

Personalitatea individului se definește prin experiența unei organizări stabile, prin nivelul de integrare, și are în permanență un dinamism al său, dinamic care se regăsește și în tabloul transformărilor, al proceselor care se desfășoară în forme și ritmuri diferite. De la dinamica personalității, în plan individual, firesc este de a se trece la dinamica ei în plan social. Măsurătorile scot în evidență diferențe între datele corespunzătoare proceselor psihice și actele comportamentale la indivizi, luați izolați și datele măsurătorilor acelorași variabile în cadrul social.

Există o serie de factori care- și dau concursul la realizarea unei învățări eficiente. Ei pot fii de două tipuri: factori externi care nu depind de personalitatea elevului și factori interni care țin de această personalitate.

De factori externi nu ne vom ocupa aici; totuși, amintim condițiile fizice ale mediului, care asigură desfășurarea procesului de învățământ și condițiile organizatorice. De aceea un loc deosebit de important îl ocupă competența și activitatea cadrului didactic. Condițiile externe influențează rezultatele elevilor dar, decisivi sunt factorii interni: cei intelectuali și cei non-intelectuali. Dintre cei intelectuali, inteligența pare a fi unul dintre procesele cele mai complexe, ea meritând atenția noastră.

Termenul inteligență, care desemnează diferite niveluri de organizare a funcțiilor senzoriomotorii și intelectuale are în primul rând o valoare operațională. Inteligența poate fi definită funcțional, ca fiind o „aptitudine generală, orientată spre adaptare la situații problematice noi, care presupun analiza și înțelegerea problemelor, inventarea și verificarea critică a soluțiilor posibile, grație raționalismului și utilizării achizițiilor anterioare". (Kulcsar, T., 1978, pp. 37-40)

Definirea inteligenței școlare este posibilă numai în raport cu activitatea școlară, ea exprimând gradul de adaptare a elevului la cerințele activității de tip școlar, care variază în funcție de nivelul de școlarizare, profilul școlii ș.a.m.d .

Deci, inteligența școlară este o „noțiune prin excelență relativă, care depinde în acelaș timp de variațiile permanente ale școlii, de sarcinile școlare și ale personalității elevului". (Ibid., 40, 42)

Se întâlnesc frecvent „elevi buni, care se adaptează situațiilor problematice cotidiene sub așteptările anticipate pe baza performanțelor lor școlare. Și invers, sunt „elevi slabi” care, în profida reușitei lor școlare mai modeste realizează performanțe bune în rezolvarea unor probleme de viață. O explicație a acestei realități paradoxale ar putea fi caracterul uneori prea verbal, pasiv, convergent, reproductiv, al activității școlare, în comparație cu caracterul mai practic, activ, divergent, creator, independent al activității cotidiene. Asta ne sugerează că există diferențe esențiale între „școala vieții” și „învățarea de tip școlar”, între inteligența practică și inteligența școlară, între performanța la teste de inteligență și reușita școlară.

Învățarea școlară este o specie a învățaturii umane, care are atât elemente comune cu ea, cât și elemente specifice. În esență învățarea umană este tot o învățare conștientă, complexă, o învățare a experiențelor socio-istorice a generațiilor precedente. Activitatea de învățare are anumite trăsături specifice:

- are un caracter individual - fiecare învață pentru sine. Participarea trebuie să fie conștientă, învățarea școlară înseamnă un plus de experiență, pătrunderea unor elemente noi în experiența școlară.
- are un caracter formativ - trebuie să exercite anumite transformări în personalitatea elevului, s- o modeleze.

Succesul sau insuccesul școlar nu este un indiciu fidel al valorii generale sau globale al elevului, întrucât capacitatea de adaptare școlară depinde de inteligența lui școlară, aceasta formându-se în procesul de școlarizare ca rezultat al structurării potențialității mintale a copilului după natura și repertoriul activității școlare, înglobând în structura sa și atitudinea elevului față de activitatea conducătoare a vrâstei școlare. Ceea ce nu înseamnă că inteligența școlară ar fi singurul factor determinant al reușitei școlare . Asemenea eficienței relative a inteligenței generale și globale, nici inteligența școlară nu este o valoare psihică absolută. Eficiența ei este condiționată de gradul de organizare a întregi personalități, mai ales trăsăturile afective motivaționale și volitiv-caracteriale ale elevului.

Inteligența școlară poate fi studiată numai în raport cu sarcinile școlare - prezentate prin anumite metode pedagogice - și cu viața afectiv - emoțională a elevului.

Evaluarea inteligenței școlare presupune cunoașterea tensiunilor, a barierelor externe și interne ale elevului, a naturii și a relației forțelor dinamogene, a gradului de mobilizare a efortului voluntar, a fazelor și a direcției activității, într-un cuvânt a câmpului psihologic în care

se desfășoară activitatea elevului. În acest context este evident că rezultatele școlare pot fi „alterate” atât de factori interni nonintelectuali, cât și de cei externi sau chiar influența lor combinată. Din această cauză nici inteligența școlară nu se reflectă în mod fidel în reușita școlară.

Inteligența școlară este, alături de emotivitate, motivație etc. O dimensiune bipolară și în același timp multifactorială a personalității elevului. Performanțele intelectuale pot fi ierarhizate - de inteligența superioară la deficiența mintală - în diferite grade, niveluri de eficiență mintală. Realizarea conduitei inteligente/neinteligente presupune colaborarea, convergența celor mai diverse procese, operații mintale.

Percepția, reprezentarea, gândirea sunt procese de cunoaștere a realității obiective. Omul nu înregistrează însă evenimentele lumii externe în mod indiferent. Unele situații/ evenimente ne bucură, altele ne întristează, unele fapte produc entuziasm, în timp ce altele trezesc indignare. Individul, fiind confruntat cu diferite situații sau împrejurări de viață, acestea au anumite repercusiuni asupra trebuințelor și intereselor sale, asupra aspirațiilor, convingerilor sau obișnuințelor formate, în sensul că le împiedică desfășurarea sau dimpotrivă le oferă condiții optime de manifestare, înlesnind astfel echilibrarea cu mediul. În funcție de aceste relații iau naștere anumite procese afective.

Procesele afective sunt fenomene psihice complexe, caracterizate prin modificări fiziologice mai mult sau mai puțin extinse, printr-o conduită marcată de expresii emoționale și printr-o trăire subiectivă.

Viața afectivă este strâns legată de procesul de conservare a vieții, de trebuințele elementare de foame, de sete, de somn, de sexualitate. Acestea exprimă antagonismul fundamental dintre agreabil și dezagreabil întâlnit în toate etajele afectivității, de la plăcere și durere fizică, până la bucuria și suferința cu caracter moral și estetic.

În cadrul proceselor afective pe prim plan se află nu numai obiectul ci și valoarea și semnificația pe care o reprezintă pentru subiect.

Nu obiectul propriu-zis este important, importantă este relația dintre acesta și subiect, deoarece numai într-o astfel de relație obiectul primește semnificația în funcție de gradul și durata satisfacerii trebuințelor.

Afectivitatea în raport cu întregul organism este o reacție organică, dar în același timp, ea poate fi și psihică și comportamentală, este asemenea unei „vibrații” a întregii ființe umane.

Astfel afectivitatea permite o reglare pironită și eficace a comportamentului, îndeplinind rolul de acceptor al acțiunii. O emoție, chiar lipsită de intensitate, schițează imediat un început de acțiune, înainte ca o deliberare conștientă să înceapă.

Ca notă definitorie a psihicului îl face pe om să se diferențieze de computere, de roboți, tocmai prin afectivitate; practic se înlătură așa zisa inteligență artificială. Dacă rațiunea omului poate fi reprodusă de computere, stările și trăirile afective vor rămâne apanajul lui specific.

Caracterizarea și denumirile diferitelor feluri de afecte sunt extrem de variate. Aproape fiecare autor întrebuințează o terminologie proprie. G. Debus caracterizează stările afective ca sentimente, pe când Fr. Littmann le denumește pe toate emoții. V. Pavelescu consideră termenul de sentiment ca afect, îl distinge de emoție. P. Popescu - Neveanu, le intitulază pe acestea din urmă afecte. În cele ce urmează, nu vom deosebi, mai întâi, stările afective de procese afective și nici emoțiile, de emoțiile șoc, deoarece între acestea din urmă nu sunt deosebiri calitative, ci numai de intensitate.

Stările afective se pot împărți în două mari grupe:

Afectele statice, exprimând raportul dintre noi și lume, au un slab efect dinamogen, nu sunt motive de afectivitate îndelungată, deși pot provoca puternice reacții de moment.

Afectele dinamice, constituind cele mai puternice și durabile motive ale comportamentului uman. E vorba de sentimente și pasiuni.

P. Janet consideră că emoțiile prin starea lor de agitație difuză, prin intensitatea și desfășurarea lor tumultuoasă, dezorganizează conduita umană.

W. B. Cannon susține că emoția prin mobilizarea întregului organism, organizează conduita.

Pentru afectivitate după părerea mea, cea mai esențială funcție este cea adaptiv - reglatorie, pentru că deși a fost dezorganizare inițială, aceasta va duce în final la o organizare superioară în sensul că individul va ști pentru situații similare cum să reacționeze.

Afectivitatea este transferată în temperament, deoarece unele trăsături ale acestuia sunt de ordin afectiv, altele cum ar fi impulsivitatea, calmul au o mare încărcătură afectivă.

Poate însă să declanșeze și acțiunile creatoare dar poate apărea deopotrivă în conștiință și în inconștient. În final concluzionez astfel: afectivitatea este concomitent trăire și comunicare, stare și noțiuni concentrate intern și șuvi neîntrerupt de manifestări adecvate.

Dacă am încerca o clasificare a acestor trăiri afective am putea-o efectua fie după gradul lor de conștientizare sau după formele emoționale din care izvorăsc (trebuiețe, convingeri, idealuri).

Astfel vom obține următoarele forme:

- **Procese afective primare** - sunt înnăscute și spontane, sunt slab organizate și tind să scape controlului conștient, rațional;
- **Procese afective complexe** - beneficiază de un grad de complexitate, intelectualizare;
- **Procese afective superioare** - țin de personalitatea fiecărui individ și depășesc prin conținutul și structura lor, stările emotive, se caracterizează prin raportarea și restaurarea valorică care se situează nu la nivel de obiect, de personalitate;

Pe fondul acesta și în strânsă legătură cu ele se formează sentimentele, *Eu-i* lui și tot pentru viața individului, alte sentimente importante sunt: angoasa sau speranța și sentimentele sociale și psihologice ale omului.

Un rol important îl are imitarea emoțiilor, atitudinile celor din jur. Copilul imită cu ușurință pe adulți, mai ales pe aceea pe care îi stimează.

Emoțiile pot transmite și prin limbaj și prin povestire, însă emoțiile trăite pot avea o influență importantă dacă intervin în condiții favorizante de aceea toate acestea ne fac să concluzionăm că întradevăr formarea sentimentelor este un proces asociativ.

Copilul, privit ca un sistem viu extrem de complex, traversează momente în viața lui care și lasă amprenta asupra personalității sale. Printre acestea, cea mai importantă în cadrul existenței lui ni se pare a fi schimbarea locului și rolului său în sistemul relațiilor sociale. Dintr-o ființă cu loc secundar și liniștit în cadrul familiei, copilul, devenind școlar, câștigă un rol important în planul vieții sociale. Schimbarea statutului său conduce la modificări calitative și în ceea ce privește așteptările celorlalți față de activitatea sa, astfel încât, o dată cu integrarea în sistemul de învățământ, apar, pe lângă noile îndatoriri, nevoi noi, aspirații mai înalte, interese variate ș.a.m.d. Toate acestea din urmă reprezintă, într-un cuvânt, un nou sistem motivațional.

Motivația este o dimensiune fundamentală a personalității, o variabilă internă, cu rol de suport în elaborarea diferitelor procese și capacități psihice. Ea constă într-un ansamblu de factori dinamici care determină comportamentul, implicând modificări fizico-chimice, fiziologice, motrice, mentale ale organismului. (Popescu-Neveanu, P., 1987, p.139)

Trebuința constituie izvorul activismului și exprimă starea internă de necesitate a individului generată de lipsa unui obiect-stimul, care prezintă importanța pentru viață și activitatea sa și a căruia lipsă provoacă în organism o stare de tensiune, de încordare

Orientarea reprezintă starea de pregătire pentru o anumită activitate, neconștientizată de persoană, cu ajutorul căreia poate fi satisfăcută o trebuință sau alta.

Tendința se referă la orientarea și direcționarea conduitei persoanei spre o anumită țintă sub impulsul dat de trebuință.

Atracția desemnează înclinația afectivă pozitivă, a unei persoane față de un obiect, o idee, o normă sau față de altă persoană, exprimând o trebuință nediferențiată, insuficient conștientizată.

Interesul este un factor motivațional important pentru activitatea umană, reprezentând orientarea activă și relativ stabilă a persoanei, din propria inițiativă, spre obiecte și acțiuni.

Convingerea reprezintă sistemul trebuințelor conștientizate ale subiectului, care îl stimulează să proceseze în concordanță cu vederile, principiile, concepțiile sale.

Năzuința este un motiv al conduitei constând în faptul că trebuința se exprimă în acele condiții de existență și de manifestare care nu sunt reprezentate nemijlocit în situația dată, dar care pot fi create ca rezultat al organizării speciale a activității persoanei.

Visul reprezintă imaginea a ceea ce dorim, creată prin fantezie.

Aspirația constă în mobilizarea persoanei în direcția unui obiectiv sau stimul care nu acționează în prezent, dar care este anticipat în plan mintal, conștient ca element al unei activități sau conduite viitoare.

Frustrarea este starea tensională ce apare când persoana se ciocnește de obstacole, pe direcția atingerii scopului.

Scopul este rezultatul activității reprezentat de ideal.

Revenind la trebuință, constatăm că ea reprezintă factorul activator primordial în cadrul activității generale și, deci și în timpul celei didactice. Putem, astfel, identifica câteva tipuri importante de nevoi, de trebuințe cu semnificație majoră pentru un copil și pentru procesul de instrucție și educație exercitat asupra copilului.

La baza conduitei se află un ansamblu indisociabil de factori conștientizați și neconștientizați, somatici și fiziologici, intelectuali și afectivi, individuali și sociali, care

interacționează între ei, furnizând energia necesară funcționării și menținerii în stare activă a diferitelor procese și capacități psihice.

Motivația este ansamblul de stimuli sau de mobiluri - trebuințe, orientări, atracții, interese, convingeri, năzuințe, intenții, vise, aspirații, scopuri, idealuri - care susțin din interior realizarea anumitor acțiuni, fapte, aptitudini.

Astfel **legea optimului motivațional** este cea care controlează și reglementează relațiile dintre nivelul solicitării și nivelul mobilizării al activității de răspuns la solicitări stipulează necesitatea menținerii unei relații de proporționalitate între cele două variabile - motivație și activitate - în cazul solicitărilor de nivel mediu, familiare subiectului; pe de altă parte, este necesară întreținerea unui oarecare, decalaj concretizat, în primul caz, în corectarea submotivării din partea sarcinii printr-o stare de supramotivare a subiectului, iar în cazul al doilea, prin corectarea supramotivării din partea sarcinii printr-o relativă submotivare a subiectului. Ceea ce, în ambele cazuri, echivalează cu ajungerea la starea motivației de intensitate medie, adică optimă.

Motivația învățării se subordonează sensului general al conceptului de motivație și se definește ca totalitate a mobilurilor care susțin energetic, activează și direcționează desfășurarea activităților de învățare. Ea conferă sens și coerență actelor de învățare și se trăiește subiectiv ca stare de tensiune rezultând din confruntarea trebuințelor celui ce învață cu modul cum își reprezintă el dificultatea conținutului, cerințele, situațiile și rezultatele activității de învățare.

Prin motivație înțelegem - arată Al. Roșea - totalitatea mobilurilor interne ale conduitei. Putem deosebi motive învățate. Din punct de vedere al originii lor, trebuințele pot fi primare, adică înăscute și derivate, adică dobândite. (Al. Roșea, 1976)

Motivele învățării pot fi supuse unei operații de clasificare detaliată, distingându-se; motive sociale și personale, cognitive și extracognitive, nemijlocite și de perspectivă, durabile și trecătoare, pozitive și negative, directe și indirecte, eficiente și neeficiente. Fundamentală rămâne, însă, diferențierea motivației intrinsecă și extrinsecă, clasificare ce se regăsește, într-un fel sau altul, în fiecare din cuplurile de motive enumerate.

În cazul motivației extrinseci, elevii desfășoară acțiunea nu pentru plăcerea pe care le-o provoacă însăși acțiunea, ci pentru anumite consecințe pe care le doresc.

Vorbim de motivație extrinsecă, de exemplu în cazul aceluși școlar care rezolvă probleme de matematică, nu pentru plăcerea intelectuală ce i-o provoacă această activitate, ci pentru dorința de a lua cu succes calificativul „Excelent”.

Există însă, neîndoielnic, un număr de elevi - caracterizați prin motivație intrinsecă - pentru care activitatea de învățare în sine este plăcută și interesantă, indiferent de scopurile mai mult sau mai puțin îndepărtate care pot fi realizate prin intermediul ei. În cazul acestor elevi, bucuria cunoașterii, plăcerea intelectuală generată de creșterea posibilităților mintale, conștientizate de elev prin rezolvarea cu succes a diferitelor probleme, este forța internă care orientează și susține eforturile elevului în învățare.

Conform lui P. Popescu- Neveanu, nivelul de aspirație reprezintă „nivelul calitativ de îndeplinire a scopului la care subiectul se declară satisfăcut”. P. Fraisse consideră, însă, că nivelul de aspirație este rezultatul scontat de o persoană înainte de a executa o activitate. (Popescu- Neveanu, P., apud, Radu, I., 1991, p.228)

Aceste două definiții sugerează o distincție între nivelul de aspirație și cel de așteptare, ca două modalități de prefigurare a performanței viitoare. Nivelul de aspirație ar fi rezultatul pe care individul speră, dorește, i-ar plăcea să-l obțină, situându-se într-un context de dorință, de speranță, de autorealizare. Nivelul de așteptare, ar fi rezultatul pe care individul estimează că-l va obține, pornind de la o apreciere realistă, expresie a probabilității subiective. În timp ce nivelul de aspirație ar constitui o proiectare a personalității, a trebuinței de autorealizare sau performanță, nivelul de expectanță are în vedere întotdeauna situații concrete și se bazează pe o estimare, pe un calcul al șanselor. (Radu, I., 1991, p.228)

Astfel - arată I. Radu - după eșec, subiectul face alegeri ulterioare la un nivel superior celorlalte - ceea ce indică un decalaj evident între nivelul de aspirație și cel al performanței - făcând transparentă tendința de supra apreciere personală. Așadar, citim în spatele opțiunilor succesive, un nivel al autoaprecierii, ca măsură a încrederii în sine și ca rezultată a experienței anterioare. (Radu, I. 1991, p. 230)

L. Festinger, în schimb, în urma unor experiențe, ajungea la concluzia: după atingerea scopului fixat 51% din subiecți urcă „ștacheta” nivelului de aspirație, 41% își mențin aceleași aspirații iar 8% și le coboară. După eșec, 64% coboară nivelul de aspirație, 29% și-l mențin iar 7% îl urcă. În general, fiecare tinde să își mențină nivelul de aspirație, în raport cu prestațiile anterioare în limitele unei „fâșii de siguranță” unde șansa de eșec nu este prea mare. (Ibidem)

Analiza motivelor învățării - arată P. Popescu-Neveanu - este necesară deoarece: ne lămurește de ce se produce învățarea , dându-ne o imagine explicativă asupra provenienței, naturii, genezei ei cauzale; ne indică măsura receptivității subiectului față de cunoștințe și a gradului de angajare a lui în activitatea de învățare, care poate fi una formală, aparentă sau una serioasă, autentică, de conținut; ne edifică asupra cazurilor de neînvățare și a celor de învățare slabă, proastă, neeficientă; ne permite să vedem în perspectivă soarta actului de învățare, probabilitatea convertirii lui în efecte formative pozitive sau negative; reprezintă chezașia descoperirii și descifrării accesului la competență profesională și la creativitate. (Popescu-Neveanu, P., 1987)

Orice activitate umană, deci și activitatea de învățare, se desfășoară într-un „câmp motivațional” care ar fi de dorit să fie optim, mai ales pentru că realitatea arată preponderența motivației extrinseci la un număr mare de elevi din cadrul fiecărei clase, care se îngemănează, pentru unele discipline școlare, la unii dintre tineri cu motivația intrinsecă. Desigur motivația intrinsecă a învățării, cum ar fi interesele și sentimentele epistemice, se formează mai greu și nu la toți elevii, dar alte componente afective legate de cunoaștere și diverse trebuințe și motive cognitive pot fi stimulate și dezvoltate la nivelul care să permită valorificarea potențialităților cognitive reale ale elevilor.

Obiectivele din domeniul motivațional și afectiv nu se pot operaționaliza în sensul clasic, dar ele sunt intenționalități permanente ale cadrului didactic în activitatea instructiv-educativă, pe care le poate atinge prin crearea unor situații de predare-învățare activizante, stimulative. Transpunerea în fapt a principiilor ce decurg din didactica psihologică și din „pedagogia constructivistă” facilitează atingerea obiectivelor formative. În cadrul acestora se înscrie și principiul dezvoltării și stimulării motivației pentru învățare.

Aceasta se impune ca o necesitate pentru a găsi căile trecerii de la motivația extrinsecă la cea intrinsecă, pentru evitarea demotivării școlare, pentru trecerea de la motivația nemijlocită a sarcinii la motivația socială a învățării pentru cristalizarea intereselor profesionale în interrelație cu motivația cognitivă, intrinsecă și cu aptitudinile și deprinderile cu gradul cel mai mare de funcționalitate.

În cadrul activității de predare-învățare trebuie create situații pentru ca elevul să trăiască sentimentul succesului, care devine factor motivațional, adică accentul trebuie pus pe organizarea condițiilor de învățare, astfel încât acesta să devină factor de întărire, succesul,

performanțele obținute care sunt evaluate adecvat vor deveni surse pentru motivarea învățării și pentru reglarea nivelului de aspirație.

Cunoașterea condițiilor determinante ale succesului în activitatea de învățare, aflarea cauzelor reușitei sau nereușitei școlare orientează activitatea cadrului didactic putând astfel adopta măsuri pentru eliminarea și mai ales prevenirea eșecurilor școlare.

„Succesul școlar poate fi considerat, în acest mod schematic, o expresie a concordanței între capacitățile, interesele elevului, pe de o parte și exigențele școlare, formulate și prezentate elevului prin diverse metode instructiv-educative, pe de altă parte”.

Dacă succesul reprezintă o potrivire, insuccesul, rămânerea în urmă la învățare exprimă discordanța dintre posibilitatea și existența impusă printr-o anumită metodă instructiv-educativă.

Gradul de adaptare la activitatea școlară arată capacitatea și trebuința elevului de a cunoaște, de a asimila, de a interioriza cerințele externe, influențele instructiv-educative, alături de dorința și de capacitatea lui de a se modela, de a acomoda, de a se exterioriza în sensul acestora.

În fața complexității variabilei „reuși ta școlară” se susține că diagnosticarea, chiar precisă, a inteligenței elevului este insuficientă pentru a prevedea în mod sigur rezultatele lui școlare. Astfel, o parte considerabilă a variației realizărilor școlare nu poate fi explicată prin nivelul de inteligență, ci prin factorii nonintelectuali de personalitate, nesesizați de probele de inteligență, motivație, atitudine, perseverență, interes, ș.a.

BIBLIOGRAPHY:

1. ADRIAN MIROIU, VLADIMIR PAȘTI, CORNEL CODIȚĂ, GABRIEL IVAN, MIHAELA MIROIU, (1998), *învățământul românesc de azi. Studiu de diagnoză*. Ed. Polirom Iași
2. DUMITRU, ION, AL., (2001), *Educație și învățare*, Ed. Eurostampa, Timișoara
3. GOODMAN, NORMAN, (1998), *Introducere în sociologie*, Ed., Lider București
4. IONESCU, MIRON (2007), *Instrucție și educație*, ediția a III-a, Ed. „Vasile Goldiș” University Press, Arad
5. JOIȚA ELENA, *Management educațional*, Ed. Polirom Iași
6. KULCSAR, TIBERIU, (1978), *Factoripsihologici ai reușitei școlare*, E.D.P., București

7. POPESCU-NEVEANU, PAUL, (1990), *Psihologie*, E.D.P., București
8. RADU, I. (COORD), (1991), *Introducere în psihologia contemporană*, Ed. Sincron, Cluj
9. SĂLĂGEAN, DANIELA, (2002), *Managementul activităților educative*, Editura Eurodidact Cluj-Napoca
10. ȚOCA, IOAN, (2002), *Management educațional*, Editura Didactică și pedagogică
11. VRĂȘMAȘ T, PATRIK DAUNT, I MUSU, (1996), *Integrarea în comunitate a copiilor cu cerințe educative speciale*
12. VRĂȘMAȘ T., (1995) *O taxonomie a integrării școlar-sociale pentru copii cu cerințe speciale în România*, Ministerul învățământului, București

THE ROLE OF SOCIAL RESPONSIBILITY ACTIVITIES IN CREATING THE IMAGE OF A NEW HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Luminița Crăciun

Lecturer, PhD, "Carol I" National Defense University, Bucharest

Abstract: Organizing social responsibility activities contributes to the integration of organizations / institutions into the social environment in which they operate and performs different ways of relating to audiences. This paper aims to highlight the importance of social responsibility activities for creating the image of a new institution of higher education whose profile follows the national security and defense.

Through their specific, social responsibility activities represent voluntary disinterested acts. If for private companies they are designed to increase sales and strengthen brand positioning, for budgetary institutions, especially security and defense institutions, are ways of creating and promoting the organizational image, improving its culture, strengthening internal cohesion, positioning onto a higher level in the hierarchy of audiences' preferences.

Social responsibility activities are included in the strategy and communication plan of public relations specialists, who are skilled professionals, from the new institution of higher education, Faculty of Security and Defence of the National Defence University "Carol I" Bucharest. They develop a specific communication plan and establish the connection with local community representatives in order to identify the most urgent needs. The highlighting of the institution's image and the creation of identity are materialized through the media and the Internet.

Keywords: responsibility activities, security and defense institutions, public relations specialists, image, new institution of higher education.

Conceptul de *responsabilitate socială* aduce în prim-planul organizațiilor și instituțiilor interesul pentru ceea ce există în mediul exterior acestora, pentru legăturile pe care le-ar putea

realiza cu diverși factori ai mediul social în care își desfășoară activitatea cu scopul consolidării identității și a lărgirii vizibilității.

Intrat de puțin timp în atenția specialiștilor în comunicare, conceptul desemnează activitățile prin care companiile, organizațiile, instituțiile sau asociațiile evadează din spațiul delimitat de activitățile curente și se implică în aria celor care presupun funcționarea optimă a cadrului social. Multitudinea formelor prin care organizațiile își fac simțită prezența înafara mediului propriu de activitate a generat și nevoia diversificării conceptuale, astfel putând vorbi despre *responsabilitate socială* și *responsabilitate socială corporativă*.

1. *Responsabilitate socială versus responsabilitate socială corporativă*

Dezvoltate în Europa odată cu apariția Uniunii Europene, iar în România după schimbările democratice din 1989, conceptele referitoare la *corporații* și *responsabilitate socială* au dobândit valori și semnificații pe care sociologi, psihologi și specialiști în comunicare și relații publice încearcă să le descifreze. Primul dintre acestea, conceptul de *corporație*, este derivat de la cuvântul *corp*, respectiv *corp social* și *organism social*, menționate în lucrările lui Emile Durkheim și Auguste Comte și sunt folosite pentru introducerea în societate a regulilor morale și juridice¹.

Conceptul de *responsabilitate socială corporativă* a fost utilizat pentru prima dată la întâlnirea Consiliului European de la Lisabona din martie 2000, fiind reluat în Comunicarea Comisiei Europene cu tema *O Europă durabilă pentru o lume mai bună: o strategie a UE pentru dezvoltarea durabilă*, redactată în mai 2001 și în *Raportul Kok*² din 2004.

Fiind un concept relativ nou are două accepțiuni:

- Prima dintre ele se referă la decizia voluntară a companiilor de a contribui la o mai bună societate și la un mediu mai curat. După unii autori „*această responsabilitate este exprimată față de angajați și față de toți deținătorii legitimi de interese (stakeholders) afectați de afacere și care îi pot influența succesul*”³;

¹Oscar Hoffiman, Ion Glodeanu în *Responsabilitatea socială corporativă: de la relații publice la dezvoltare durabilă* (2012), coord. D. Borțun, pp.62-63.

²*Facing the Challeng. The Lisbon strategy for growth and employment*. Report from the Hight Level Group chaird by Wim Kok, nov, 2004, p. 16 unde se consideră că îmbunătățirea creșterii economice și a ratei angajării stau la baza coeziunii sociale și dezvoltării durabile, în op.cit., p. 372

³Idem., p. 361

- A doua accepțiune se referă la integrarea preocupărilor sociale și de mediu în programul de activitate al companiilor, având la bază acțiunile de voluntariat.

Conceptul de *responsabilitate socială corporativă* este reluat la Bruxelles, în iulie 2002, la întâlnirea Comisiei Europene unde a fost prezentată comunicarea cu tema *Responsabilitatea socială corporativă: o contribuție a sectorului de afaceri la dezvoltarea durabilă*. Sensul dat conceptului este acela de gestionare a schimbării companiilor în sensul creșterii contribuției lor la dezvoltarea durabilă, asigurând, în același timp protecția mediului, responsabilitatea pentru satisfacerea intereselor clienților, realizarea de legături cu partenerii sociali și dezvoltarea bunelor practici privind responsabilitatea socială între companii.

Cercetările efectuate asupra activităților de responsabilitate socială au evidențiat cu prioritate preocupările corporațiilor și companiilor legate de rolul pe care acestea îl au asupra imaginii, identității și succesului propriu. De aceea, în studiile publicate în plan internațional, unde aceste activități sunt practicate încă de la începutul sec. XX, odată cu apariția și dezvoltarea relațiilor publice, iar în prezent și național, activitățile de responsabilitate socială se regăsesc sub titulatura de CSR (Corporate Social Responsibility – responsabilitate socială corporativă). S-a constatat faptul că prin implicarea în viața socială companiile câștigă în vizibilitate, popularitate și reputație, că legăturile cu alte companii/corporații, dar și cu responsabilii comunității locale se dezvoltă, că volumul tranzacțiilor financiare crește, că activitatea personalului propriu este mai eficientă. Aspectele menționate au constituit semnale pe care instituțiile și organizațiile publice le-au luat în considerare și au determinat cuprinderea în programele manageriale a unor activități de responsabilitate socială prin care să realizeze o percepție mai bună a imaginii de către categoriile de public interesate de serviciile pe care acestea le oferă. Astfel, instituțiile și organizațiile publice au trecut la identificarea situațiilor vulnerabile și la fixarea în calendarul comunităților locale a momentelor importante din viața colectivităților, prilej de a pune în valoare intențiile de ajutorare și de sprijinire a unor activități pentru binele public (ex. activități culturale, de gospodărire, de ecologizare etc.).

Noutatea conceptelor menționate determină interpretări diferite din partea analiștilor, fapt care ne conduce spre înțelegerea diferențiată a *responsabilității sociale* ca activitate orientată către sprijin, ajutor, protecție, ocrotire⁴ și a *responsabilității sociale corporative* cu sensul de

⁴Conform DEX

acțiuni care înglobează programele strategice, de dezvoltare durabilă și sustenabilă, bazate pe implementarea standardelor de calitate, investiții în educație, cercetare și inovație.

Conștientizarea dificultăților cu care se confruntă mediul social și efectele pe care acestea le au asupra creșterii nivelului de dezvoltare a statului au făcut ca activitățile sociale să aibe o pondere importantă atât în programul managerial al firmelor private, cât și în cel al instituțiilor bugetare.

2. Conceptul de universitate corporativă

Conceptul de universitate corporativă a fost introdus de Comisia Europeană în decembrie 1999 în documentul *Cunoaștere și învățare. Către o Europă care învață*, referindu-se la faptul că prima resursă a bunăstării și calea spre putere, prestigiu și prosperitate este cunoașterea.⁵ Prin complexitatea sa, conceptul aduce în atenție legătura necesară care trebuie să existe între nevoia socială și instituțiile formatoare de specialiști. Universitățile corporative oferă oportunitatea de a realiza echipe de conducere formate din reprezentanți ai lumii academice, ai corporațiilor și ai lumii culturale pentru a crea unitatea dintre mediul social și cel de instruire.

Proiectul înființării Facultății de securitate și apărare din Universitatea Națională de Apărare „Carol I”, universitate cu o tradiție de 124 de ani în pregătirea ofițerilor militari, a dorit realizarea unei strânse legături cu societatea civilă pentru care cei specializați în asigurarea apărării naționale își desfășoară activitatea. Noul context internațional în care pericolele sunt greu de anticipat, iar conflictele sunt asimetrice determină și implicarea cetățenilor civili în asigurarea securității și apărării naționale au creat posibilitatea de înființare a unei facultăți noi care să ofere societății specialiști pentru acest domeniu. Studiarea unor discipline în care conținuturile teoretice sunt exemplificate prin evenimente curente, naționale și internaționale, relatate chiar de actori sociali participanți direct la acestea crează studenților impresia de autentic, real. Alături de acestea, tinerii au posibilitatea efectuării stagiului de practică în instituții care au ca obiect de activitate asigurarea securității naționale, ceea ce contribuie la cunoașterea particularităților fiecăreia.

Dacă pentru o universitate civilă conceptul *corporativ* vizează, cu prioritate, crearea de parteneriate cu unități din mediul de afaceri în scopul integrării sociale a absolvenților, pentru

⁵ „Conceptul de universitate corporativă (*corporate university*) a fost introdus din necesitatea oferirii către domeniul afacerilor de specialiști pregătiți conform nevoilor pieței”...op.cit., p.364.

UNAp, respectiv FSA, scopul rămâne același, cu diferența că parteneriatele se realizează cu instituții ale statului care au ca obiect de activitate securitatea și apărarea țării.

Pornind de la misiunea Universității Naționale de Apărare „Carol I”, de a pregăti specialiști militari și civili în ramura *științe militare, informații și ordine publică*, programele manageriale ale departamentelor FSA includ activități specifice de cercetare, dezvoltare profesională, schimburi de experiență concretizate în parteneriate, toate având rolul incluziunii sociale la finalizarea studiilor.

În departamentul de Comunicare în domeniul securității (CPDS) preocuparea pentru integrarea socială a studenților este prevăzută atât în curriculum, cât și în activitățile extracurriculare. Astfel, vizitele la diversele trusturi media, realizarea de campanii de promovare în licee, crearea de materiale de promovare (afișe, logo-uri, fly-ere, bannere, roll-up-uri) pentru diverse instituții, participarea la activități ale diverselor categorii de forțe ale Armatei României, realizarea campaniilor umanitare sau de conștientizare a populației în legătură cu resursele esențiale vieții (ex. apa), au condus la implicarea studenților în proiectare, organizare și finalizare, dar mai ales la crearea imaginii noii facultăți, respectiv, la revigorarea imaginii UNAp.

3. Formarea de imagine

Imaginea unei organizații constituie reprezentarea pe care o are publicul despre aceasta, este o consecință a activităților desfășurate, a comunicării realizate pe parcursul unei perioade de timp, a evaluărilor realizate de diferite compartimente specializate. Având în vedere faptul că performanțele organizațiilor/instituțiilor, legăturile dintre ele, precum și raporturile dintre angajați și organizație sunt condiționate de buna imagine a acesteia, managerii sunt preocupați de o bună gestionare, de o menținere sau chiar de o dezvoltare a ei în pentru categoriile de public vizate. De aceea apelează la specialiștii de relații publice în ale căror atribuții intră conturarea și menținerea imaginii dorite de reprezentanții instituției/organizației.

Odată cu apariția în spațiul public a unei organizații se impune construirea identității acesteia pentru a o diferenția de celelalte existente până la acel moment, fapt care face posibilă punerea în valoare a particularităților proprii.

Identitatea unei organizații se realizează pe baza imaginilor pe care publicul le construiește în conștiința sa și care reflectă activitatea, reputația și personalitatea acesteia. Având în vedere faptul că imaginea unei organizații se formează în timp, în urma unei activități intense

de promovare a activităților organizației și că scopul îl reprezintă fidelizarea unor categorii de public, una din preocupările echipei de management trebuie să fie centrată pe construirea și gestionarea acesteia.

Formele și tehnicile de formare a imaginii s-au diversificat în timp, iar organizațiile au încercat să găsească modalitățile proprii cele mai eficiente pentru a se face cunoscute, pentru a-și atrage categoriile de public.

În prezent, interesul acestora se concentrează în jurul noilor tehnologii care au oferit accesul la comunicarea rapidă și nelimitată, care au facilitat desfășurarea de activități noi și au permis punerea în valoare a capacităților umane. De aceea, organizațiile care au în centrul preocupărilor aplicarea, inovarea, crearea acestor tehnologii au prioritate față de cele numite „tradiționale”.

Astfel, pe piața instituțiilor de învățământ inițiativele de înființare a unei noi forme de specializare universitară reprezintă provocări pentru a satisface interesul public și încercări de a oferi specialiști societății care i-a oferit resursele educaționale.

Imaginea unei instituții de învățământ constituie reprezentarea mentală pe care o au diversele categorii de public (studenți, părinți, profesori, alții) interesate de modul în care se desfășoară instruirea și formarea tinerilor pentru viața socială, concretizată în atitudini, opinii, prejudecăți, experiențe, așteptări formate în urma informațiilor primite despre activitățile pe care le desfășoară. Paleta diversificată a specializărilor oferite de o universitate, planul de învățământ flexibil (cu discipline opționale și facultative), echivalarea creditelor în funcție de profilul facultăților, mobilitățile internaționale prin programele de tip Erasmus, performanțele studenților la competiții naționale și internaționale de profil sunt numai câteva din criteriile luate în calcul de către public în formarea imaginii unei universități. Informațiile referitoare la activitățile desfășurate sunt reflectate în articole din presă, pe site-urile instituțiilor de învățământ sau pe cele ale rețelelor de socializare (facebook, twitter, instagram etc.), noile tehnologii facilitând transmiterea în timp rapid și pe o arie de răspândire foarte largă.

Pe lângă acestea, în formarea imaginii mai trebuie menționate *prestigiul și notorietatea* care presupun confirmarea în timp a unor valori legate de respectiva instituție de învățământ.

4. Activități de *responsabilitate socială* pentru crearea de imagine

Pentru o instituție nouă de învățământ superior crearea de imagine este o provocare deoarece prestigiul unei astfel de instituții se obține în timp, după câteva serii de absolvenți care

pot confirma buna pregătire prin curricula elaborată și prin nivelul superior de incluziune socială. Alături de acestea, imagininea publică poate fi creată și prin activitățile de *responsabilitate socială* în care sunt implicați studenții. Organizarea unor astfel de activități extracurriculare presupun concentrarea de eforturi atât din partea profesorilor, în calitate de coordonatori de proiect, cât și din partea studenților voluntari. Etapele unei astfel de acțiuni se concentrează pe:

- identificarea cazului care se dorește a fi rezolvat;
- responsabilizarea tinerilor în găsirea de soluții;
- mobilizarea de voluntari pentru derularea acțiunii;
- distribuirea de roluri în desfășurarea activității;
- crearea de materiale publicitare legate de eveniment;
- realizarea de articole pentru mass-media referitoare la acțiunea studenților.

Principalele probleme sociale ale comunităților din România după anul 1990 sunt legate de abandonul copiilor, de sărăcie, de educația în familie, de insuficiența banilor pentru susținerea activităților sportive sau culturale, violența în familie, distrugerea patrimoniului cultural, poluarea și defrișările abuzive, numărul mare al câinilor fără stăpâni.

Studenții Facultății de securitate și apărare din Universitatea Națională de Apărare „Carol I” au întreprins acțiuni de responsabilitate socială pentru ajutorarea copiilor victime ale violenței în familie, pentru sprijinirea colegilor proveniți din familii cu venituri reduse în achitarea contravalorii taxelor de cazare și școlarizare, pentru distribuirea de apă în licee cu prilejul Zilei mondiale a apei și susținerea unor prezentări legate de importanța protejării resurselor naturale. Fiecare activitate a fost însoțită de materiale publicitare (afișe, fly-ere, afișe, insigne, roll-up-uri) create de către studenți prin punerea în aplicare a cunoștințelor dobândite la orele de curs.

Reflectarea în media (revista Observatorul militar, TVR1, Radio România Actualități, site UNAp, pagina facebook a FSA) a contribuit la crearea imaginii publice a facultății, iar confirmarea existenței sale a venit în al treilea an de activitate al FSA, când numărul candidaților la admitere a crescut în mod considerabil (de patru ori mai mulți).

Luând în considerare elementele specifice conceptului de *universitate corporativă* pe care Universitatea Națională de Apărare „Carol I” le întrunește, trebuie să adăugăm ca exemplu pentru crearea de imagine rolul proiectului *Profesie: Școală, Consiliere, Orientare, Practică – ProSCOP*, proiect cofinanțat POSDRU, desfășurat în al doilea an de activitate al FSA. Proiectul a oferit oportunitatea studenților de a cunoaște instituții naționale și internaționale din domeniul

securității și apărării, de a participa la activitățile specifice acestora, de a beneficia de consiliere și orientare în carieră din partea psihologilor UNAp și de a propune soluții pentru buna desfășurare a activității partenerilor de practică. Departamentul de comunicare în domeniul securității, prin intermediul profesorilor și studenților, a asigurat mediatizarea tuturor acțiunilor desfășurate, astfel încât imaginea facultății să fie completată cu realizările obținute.

Concluzii:

Activitățile de responsabilitate socială îndeplinesc un rol important în crearea imaginii unei instituții de învățământ, oferind posibilitatea studenților de a conecta partea de instruire cu activitățile concrete pentru care se pregătesc. Formarea imaginii este o activitate complexă, realizate în timp atât prin intermediul activităților de instruire, cât și prin cele extracurriculare ce pot pune în valoare capacitățile tinerilor aflați în formare. Interesul instituțiilor de învățământ pentru crearea de imagine trebuie să se combine cu cel legat de transformarea în universități corporative, pentru realizarea de parteneriate cu instituții publice sau cu firme din mediul privat în vederea integrării sociale a specialiștilor pe care îi formează.

BIBLIOGRAPHY:

1. Borțun, Dumitru (coord.) – *Responsabilitatea socială corporativă: de la relații publice la dezvoltare durabilă*, Ed. Trironic, București, 2012;
2. Chiciudean, Ion; Țoneș, Valeriu – *Gestionarea crizelor de imagine*, Editura Comunicare.ro, București, 2011;
3. Ilieș, Veronica-Ioana – *Relațiile publice și responsabilitatea socială corporativă: teorie și acțiune socială*, Ed. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2012.
4. Halic, Bogdan-Alexandru; Chiciudean, Ion - *Analiza imaginii organizațiilor*, Editura Comunicare.ro., București, 2004;
5. Westphalen, Marie-Hélène - *Comunicarea externă a firmei*, Editura C.H. Beck, București, 2008.

PERSONALITY AND COPING STRATEGIES OF PRE-UNIVERSITY TEACHERS

**Lucica Emilia Coșa, PhD, Lecturer, "Petru Maior" University of Tîrgu Mureș and
Annamaria Porkolab, Psychologist, CJRAE Mureș**

Abstract: The research aimed to investigate the link between personality factors - starting from an alternative model with five factors and behavioral coping strategies, for pre-university teachers. The study was conducted on a sample of 150 pre-university teachers from Mureș County. Two questionnaires: ZKPQ (Zuckerman-Kuhlman Personality Questionnaire) and SACS (Strategic Approach to Coping Scale) were used as instruments of research.

The obtained results showed the existence of significant correlations between the avoidance and indirect coping strategies, and of high levels of aggression and anxiety.

Keywords: teachers, coping, personality, aggression, anxiety.

1. Personalitatea - dimensiuni și modele. Modelul alternativ cu cinci factori

În ultimele decenii au fost construite multe teorii, în încercarea de a clarifica conceptul de *personalitate*. Cercetările din ultimii 40 de ani care au căutat să definească dimensiunile personalității au dus la dezvoltarea celor două mari modele deja cunoscute, Modelul tri-dimensional P-E-N al lui Eysenck și Modelul Big Five. [1] În explicarea modelului Big Five, Costa și McCrae [2] consideră că trăsăturile bazale, factori ai personalității - nevrozism, extraversie, deschidere, agreabilitate, conștiinciozitate - apar ca dispoziții psihice fundamentale, care nu trebuie privite ca dimensiuni biologice, ele rămânând constructe psihice care au la baza lor structurile biologice.

Un model interesant este și modelul lui Cattell. [3] Cattell și colaboratorii lui au construit teste pentru 45 de trăsături ai personalității. Pentru obținerea rezultatelor s-a folosit metoda

analizei factoriale în urma căreia au rezultat 16 factori majori de personalitate. Cattell se referă la cei 16 factori ca “factori primari” în opoziție cu factorii Big-Five pe care îi numește “factori globali”. Toți factorii primari corelează cu factorii globali și astfel pot fi considerați subfactori în interiorul lor.

Un model alternativ de cinci factori a fost dezvoltat de către Marvin Zukerman [4] și colegii acestuia oferind un fel de competiție pentru modelul Big Five. Zukerman a susținut că factorii de bază a personalității au o bază biologică-evolutivă așa cum este evidențiat prin trăsături comparabile dintre specii non-umane, markeri biologici, și ereditatea. [5] Modelul alternativ cu cinci factori măsoară concepte care au o bază biologică evoluționistă ce permit compararea comportamentelor între specii precum agresivitatea în loc de amabilitate sau căutarea impulsivă de senzații în loc de conștiinciozitate. Markerii cultură, intelectul și deschiderea au fost în mod deliberat excluse pe baza faptului că aceste trăsături nu sunt prezente în specii non-umane. Soluția de cinci factori, în cazul modelului alternativ de cinci factori a fost preferată din cauză faptului că prezintă o mai mare specificitate. Cei cinci factori sunt:

- *anxietatea – neuroticismul* care se referă la tensiuni emoționale, îngrijorări, indecizii constante, lipsa autoîncrederii și sensibilitatea la critici;
- *activitatea* care se referă la două dimensiuni: unul descrie nevoia de activitate generală, impacientare și neliniște în momente când nu este nimic de făcut și a doua se referă la efortul în muncă care indică preferințe pentru munca variată și susținută, nivel de energie ridicată.
- *agresivitatea – ostilitatea* factor care se referă la agresivitate verbală, la ostilitate, impolitețe, comportamente antisociale, răzbunare și dușmănie, un temperament vulcanic și nerăbdare manifestată în relațiile interpersonale.
- *sociabilitatea* care se referă la preferința pentru petrecerile cu multă lume și interacțiunea cu aceștia, intoleranța la izolarea socială în cazul extroverților și preferința pentru activitățile în singurătate, în cazul introverților.
- *căutarea impulsivă de senzații* care se referă la doi factori: impulsivitate, tendința de a reacționa impulsiv și factorul căutare de senzații care descrie nevoia generală de senzații și agitație, nevoia de schimbare și noutate.

Pentru identificarea celor cinci factori, au fost construite mai multe instrumente, unul dintre acestea fiind etalonat și pe populația românească. Este vorba despre Chestionarul de

Personalitate Zuckerman-Kuhlman Forma III, revizuită (ZKPQ) dezvoltat în urma studiului realizat în 2004 de Aluja, Anton, García, Óscar; García, Luís F.[6]

2. Conceptul de coping și dimensiuni ale acestuia:

În concepția lui Lazarus și Folkman noțiunea de coping se referă la un efort cognitiv și comportamental prin care persoana încearcă să reducă și să stăpânească solicitările interne sau externe care depășesc resursele personale.[7] Folkman și Lazarus au descris coping-ul ca un proces dinamic și au diferențiat mai multe stiluri de coping: coping centrat pe problemă și coping centrat pe emoții.[8] Copingul centrat pe problemă este direcționat pe analiza, rezolvarea, sau minimalizarea situației stresante. Ea ar cuprinde în principal, strategiile de acceptare a confruntării cu factorul stresor. Copingul centrat pe emoții sau altfel numit coping direct se centrează pe persoană, pe capacitatea ei de a face față stresului, se referă și la mecanisme de autoînșelare, prin care o confruntare directă cu factorul stresor este adesea amânată sau chiar nu are loc. Carver a preluat aceste două stiluri de bază a copingului însă le-a extins și a introdus și alte dimensiuni dezvoltând astfel un model multidimensional al copingului numit COPE Inventory. [9] Acest inventar a fost evaluat și dezvoltat de Litman și cuprinde dimensiuni cum ar fi: independența personală cu focusarea pe problemă, independența personală cu focusare pe emoții, copingul evitant și căutarea suportului social.[10]

Stone și Neale concep copingul într-o manieră multifactorială, considerând că acesta este determinat de 8 factori: catharsis, suport social, acceptare, acțiune directă, distragere, redefinirea situației, relaxare, sentimente religioase. [11]. Folkman și Lazarus revin și ei la o diversificare a structurii copingului pe 8 factori: confruntare, distanțare, autocontrol, căutarea suportului social, asumarea responsabilității, evadare-evitare, planificarea rezolvării problemei, reevaluare pozitivă. [12]

În ultimii ani, cercetările s-au axat și pe dimensiunile/componentele sociale ale copingului. Se consideră că modul în care oamenii reacționează la evenimente neplăcute și traumatice este influențat și de mediul lor social care poate să faciliteze sau să blocheze un răspuns eficient.

Stevan E. Hobfoll, Carla L. Dunahoo, Jeannine Monnier, Michael R. Hulsizer și Robert Johnson, bazându-se pe modelul multiaxial al copingului al lui Monnier, au elaborat, o scală strategică de abordare a coping-ului, SACS, care este un instrument ce evaluează dimensiunea comportamentală a coping-ului, luând în considerare și aspectele sociale ale strategiilor prin

care cineva face față situațiilor stresante. Mai precis, SACS surprinde strategiile de coping ale persoanelor acolo unde acestea se manifestă cu precădere, în context social.[13]

Scala SACS încearcă evaluarea copingul în cadrul unui context mult mai echilibrat, care permite înțelegerea atât a perspectivei individualiste, cât și a celei comunitare.[14]

3. Mecanisme de interacțiune între personalitate și coping

Relația dintre factorii personalității și mecanismele de coping a fost cercetată și evidențiată în numeroase studii. Unele studii care au avut ca subiecți cadre didactice [15] au evidențiat prezența unei asocieri negative între distres, copingul centrat pe probleme și autoeficacitate ridicată.

Ming Sing Chai, Chee Seong Low într-un studiu recent au evidențiat faptul că mecanismele de coping orientate spre rezolvarea de probleme corelează cu dimensiuni ale personalității cum ar fi deschiderea, extraversiunea, sociabilitatea. De asemenea, acestea corelează cu dimensiunea relațională a personalității adică sociabilitatea și căutarea suportului social [16]. Aspect confirmat și de alte studii [17, 18] care au demonstrat și asocierea agreabilității cu dimensiunea relațională a personalității.

Într-un studiu realizat de Karimzade, A., Besharat, M.,A., în 2011 se evidențiază o corelație negativă a nevrozismului cu mecanisme de coping centrate pe emoții pozitive și pozitivă cu emoțiile negative. De asemenea studiul demonstrează asocierea pozitivă a extraversiunii și sociabilității în cazul femeilor cu mecanismele de coping centrate pe emoții pozitive. [19] Persoanele extravertite conform studiului citat sunt bine dispuse, de obicei și se confruntă cu situațiile stresante prin mecanisme de coping emoțional pozitive utilizând des relațiile interpersonale ca suport personal. [19]

De asemenea, studiile focalizate pe nevrozism arată existența unei corelații negative între nevrozism și mecanismele de coping orientate spre rezolvarea problemelor, mecanismele de coping active și o corelație pozitivă cu mecanismele de evitare. [17, 18] Nevrozismul, conform studiului realizat de Leandro, P.G., M Dolores, Castillo, M.D., corelează pozitiv cu evitarea și cu folosirea mecanismelor de coping centrate pe emoții. [20] Nevrozismul predispune spre stresul interpersonal, persoanele nevrotice având tendința să evalueze evenimentele ca fiind foarte amenințătoare și resursele lor de coping ca fiind foarte scăzute .

Într-un studiu realizat de către Dragoș S., și Serbescu L., în mediul militar, „Stres și agresivitate în mediul militar” s-au relevat următoarele rezultate: „stilul predominant de coping este unul de evitare, se preferă evitarea mobilizării resurselor disponibile, necesare confruntării cu agentul stresor, apelându-se în schimb la varianta pasiva, de evitare, negare, care are ca finalitate conservarea facilă a echilibrului emoțional. În același registru, al negărilor și evitărilor, se înscrie și folosirea cu o pondere crescută a intelectualizării ca mecanism de disociere de corolarul emoțional. Astfel, sunt disociate afectele legate de factorii generatori de distres, punându-se accent pe latura intelectuală a problemei. Rezultatele obținute la testul de agresivitate releva o tendință de evitare a agresiunii, subiecții preferând medierea situațiilor conflictuale pe cale amiabilă.” [21]

Deși există atât de multe studii care confirmă existența asocierii dintre factori ai personalității și mecanismele de coping, apar o serie de diferențe între rezultate, diferențe date probabil și de anumite variabile care moderează sau mediază aceste asocieri. Unul dintre acești factori poate fi profesia. De exemplu, profesia de dascăl care are atât de multe implicații. Rolurile profesorului sunt foarte complexe și decurg din finalitățile educației [22] Este motivul pentru care considerăm importantă continuarea investigațiilor legate de asocierea factorilor de personalitate cu anumite mecanisme de coping, cu orientarea spre anumite profesii cunoscute ca fiind stresante. Este și cazul cadrelor didactice din România.

4. Metodologia cercetării

4.1. Scopul: Identificarea legăturii dintre factorii de personalitate din modelul alternativ cu cinci factori și strategiile de coping comportamental, în cazul cadrelor didactice din mediul preuniversitar.

4.2. Ipotezele cercetării

Ipotezele studiului ne-au fost sugerate de numeroasele concluzii ale studiilor din literatura de specialitate și de experiența practică obținută în urma evaluării anuale a cadrelor didactice.

Ip.1. Sociabilitatea ridicată corelează puternic semnificativ cu scalele prosociale respectiv: relaționarea socială, căutarea suportului social și acțiunea prudentă, în cazul cadrelor didactice din mediul preuniversitar.

Ip.2. Nivelul ridicat al agresivității/ostilității cadrelor didactice corelează cu utilizarea strategiilor de coping activ de tip asertivitate, evitare și indirect

Ip.3 Nivelul ridicat al neuroticismului/anxietății corelează semnificativ statistic, în cazul cadrelor didactice din mediul preuniversitar, cu mecanismele de evitare.

4.3. Metoda

4.3.1. Subiecții

În cadrul prezentului demers au fost selectate un număr 150 cadre didactice cu vârste cuprinse între 22-55 ani. Din perspectiva de gen, din numărul total de participanți, se regăsesc persoane de sex masculin (17,3 %) și persoane de sex feminin (82,7%). Cercetarea s-a desfășurat în perioada septembrie - decembrie, în școli din județul Mureș. Modalitatea de eșantionare a fost cea nealeatorie-pseudoaleatorie sau de conveniență, fiind utilizați participanți disponibili. Această situație s-a creat din considerente de ordin practic. Participanții au fost rugați să răspundă în scris.

4.3.2. Instrumentele

În vederea verificării validității ipotezelor am aplicat următoarele instrumente:

- **Chestionarul Personalitate Zuckerman-Kuhlman Forma III, revizuită (ZKPQ)** a fost dezvoltat pentru a evalua cinci trăsături conform studiului realizat în 2004 de Aluja, Anton; García, Óscar; García, Luís F. [6] Chestionarul evaluează dimensiunile fundamentale ale personalității (caracteristicile temperamentale) din perspectiva psihobiologiei, măsurând concepte care au o bază biologică-evoluționistă: căutarea impulsivă de senzații, neuroticism-anxietate, agresivitate-ostilitate, sociabilitate, introversiune-extraversiune, activitate.
- **Scala SACS**, avându-i ca promotorii pe Stevan E. Hobfoll, Carla L. Dunahoo, Jeannine Monnier, Michael R. Hulsizer și Robert Johnson, are la bază modelul multiaxial al coping-ului a lui Monnier [14] Scala SACS include nouă subscale: acțiune asertivă, relaționare socială, căutarea suportului social, acțiune prudentă, acțiune instinctivă, evitare, acțiune indirectă, acțiune antisocială, acțiune agresivă. [13]

4.4. Rezultatele obținute și analiza datelor:

Analizele statistice au fost realizate cu următoarele metode de analiză din cadrul programului SPSS 22: analize descriptive: frecvențe procentuale, corelații bivariante.

Discuțiile pe marginea ipotezelor au permis validarea acestora după cum urmează:

Ip.1. Sociabilitatea ridicată corelează puternic semnificativ cu scalele prosociale respectiv: relaționarea socială, căutarea suportului social și acțiunea prudentă, în cazul cadrelor didactice din mediul preuniversitar.

Corelația bivariată a permis identificarea existenței unei corelații pozitive semnificative între nivelul ridicat al sociabilității și relaționarea socială, respectiv căutarea suportului social. După cum se poate vedea în tabelul de mai jos, tabelul 1, deși există corelații semnificative statistic între toate cele trei mecanisme de coping prosociale, acțiunea prudentă nu corelează semnificativ cu sociabilitatea.

Pearson	Sociabilitate	Căutarea suportului social	Acțiunea prudentă	Relaționarea socială
Sociabilitate	1.000	.162*	.036	.326**
Căutarea suportului social	.162*	1.000	343**	.408**
Acțiunea prudentă	.036	343**	1.000	.504**
Relaționarea socială	.326**	.408**	.504**	1.000

Tabelul 1 Corelații bivariate: sociabilitate, relaționare socială, căutare impulsivă de senzații

Cadrelor didactice cu un nivel ridicat al sociabilității, cărora le place să se afle în societate, să aibă mulți prieteni și sunt capabile să însuflețească petrecerile, tind în situații de stres să se alăture celorlalți pentru a face față situației împreună, încercând să-i ajute și pe ceilalți respectiv să țină cont de nevoile acestora. Acestea tind să ceară ajutor și sprijin emoțional de la ceilalți respectiv de la prieteni și familie, cu care se consultă. Pe de altă parte, nu își iau toate măsurile de precauție înainte de a acționa.

În concluzie, ipoteza este confirmată parțial

Ip.2. Nivelul ridicat al agresivității/ostilității cadrelor didactice corelează cu utilizarea strategiilor de coping activ de tip asertivitate, evitare și indirect

Aceleași analize statistice respectiv corelația bivariată ne-a permis să evidențiem existența unei corelații puternic negative între agresivitatea ridicată (manifestarea fațășă a supărării, tendința spre ceartă) și asertivitate ($-.190^{**}$, $p = 0,020$).

Altfel spus, cadrele didactice care manifestă răbdare în relațiile cu ceilalți, care nu folosesc cuvinte dure și înjurături chiar dacă sunt furioase, tind să fie asertive și să caute relațiile sociale, în situații de distres. Corelația bivariată a identificat lipsa unei legături dintre nivelul agresivității și copingul indirect. Aceleași corelații ne semnificative statistic au fost identificate și între agresivitate și acțiunea evitativă.

Toate aceste date, permit confirmarea parțială a ipotezei inițiale.

Ip.3 Nivelul ridicat al neuroticismului/anxietății corelează semnificativ statistic, în cazul cadrelor didactice din mediul preuniversitar, cu mecanismele de evitare.

Analiza statistică a datelor a evidențiat existența unei relații pozitive semnificative statistic, între neuroticism/anxietate și evitare ($.204^{*}$, $p = 0,012$). Pe de altă parte, am identificat corelații semnificative statistic și între neuroticism /anxietate și acțiunea antisocială ($.169^{*}$, $p = 0,039$).

Mai exact cadrele didactice care își fac griji pentru orice, se supăra frecvent și nu au încredere în forțele lor au tendința de a evita rezolvarea problemelor, așteptând ca acestea să se rezolve de la sine. De asemenea, acestea au tendința de a acționa pe la spatele celorlalți pentru a/și rezolva problemele. Celelalte mecanisme de coping nu corelează semnificativ statistic cu nivelul neuroticismului respectiv al anxietății.

Aceste date, permit confirmarea și a celei de-a treia ipoteze.

Concluzii:

Datele obținute de noi în cadrul prezentului studiu evidențiază faptul că profesorii cu un nivel ridicat al sociabilității, în situații de distres tind să apeleze la strategii prosociale respectiv căutarea suportului social și relaționarea socială. De asemenea cadrele didactice cu o personalitate agresivă tind să recurgă, în situații de distres la acțiune, fără a evita rezolvarea problemelor Pe de altă parte, cadrele didactice cu un nivel ridicat al anxietății și neuroticismului recurg la mecanisme de evitare a rezolvării problemelor și la acțiuni antisociale.

Aceste date sunt în acord și cu rezultatele altor studii [16, 17, 18] pe care le completează însă

prin asocierea neuroticismului cu acțiunea socială.

BIBLIOGRAPHY:

1. Coșa, L., *Rolul mediatorilor psihologici ai distresului emoțional la profesorii din învățământul preuniversitar. Impactul intervențiilor de dezvoltare personală. Teză de doctorat*, Cluj Napoca, 2011.
2. Costa, R. R., McCrae, P.T. *Personality in Adulthood: A Five Factor Theory Perspective* ediția a 2-a, Guilford Press, New York, 2003
3. Digman, John *The Curious History of the Five-Factor Model* în *Handbook of Psychology: Theory and Research*, Guilford, New York, 1996
4. Marvin Zuckerman "Zuckerman-Kuhlman Personality Questionnaire (ZKPQ): an alternative five-factorial model". In B. de Raad & M. Perugini. [Big Five Assessment \(PDF\)](#). Hogrefe & Huber Publishers, 2002
5. Zuckerman, M., "What is a basic factor and which factors are basic? Turtles all the way down". *Personality and Individual Differences*, 1992, Pages 675-681
6. Aluja, Anton; Óscar; G., Luís F.G. "Replicability of the three, four and five Zuckerman's personality super-factors: Exploratory and confirmatory factor analysis of the EPQ-RS, ZKPQ and NEO-PI-R". *Personality and Individual Differences*, 2004, Pages 1093–1108
7. Lazarus, R.S., Folkman, S. "Transactional Theory and Research on emotions and coping", *European Journal of Personality*, 1, 1987 Pages 141-169.
8. Folkman, S., Lazarus, R. S. *If it changes it must be a process: study of emotion and coping during three stages of a college examination.* *Journal of Personality & Social Psychology*, 48, 1985, Pages 150 – 170.
9. Carver, C.S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. *Assessing coping strategies: A theoretically based approach.* *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 1989, Pages 267 – 283.
10. Litman, J. A. *The COPE inventory: Dimensionality and relationships with approach- and avoidance-motives and positive and negative traits.* *Personality and Individual Differences*, 41, 2006, Pages 273 – 284.

11. Stone, A., Neale, J. "New measure of daily coping :development and preliminary results", *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 1984, Pages 892-906.
12. Popa-Velea O. P., *Mecanisme adaptative (de coping) și implicații în practica medicală* "Elemente de psihosomatică generală și aplicată", Infomedica, 1999
13. Budău O., Albu M. *SACS : scala de abordare strategică a copingului*, Cluj-Napoca, Editura ASCR, 2010 p 413-468
14. Stevan E. Hobfoll, Carla L. Dunahoo, Jeannine Monnier, Michael R. Hulsizer și Robert Johnson *There's more than rugged individualism in coping. Part 1: Even the lone ranger had tonto și Part 2: Construct Validity and Further Model Testing*, publicate în „Anxiety, Stress, and Coping”, Vol 11, pp. 137-165, pp.247-272, 1998 OPA
15. Coșa, L., *Mecanisme de coping și distres emoțional la cadrele didactice din mediul preuniversitar*, În *Cercetarea modernă în psihologie, Direcții și perspective*, Editura Universitară, București, 2011, p. 55.
16. Ming Sing Chai, Chee Seong Low, *Personality, Coping and Stress Among University Students*, *American Journal of Applied Psychology* 2015; 4(3-1): 33-38
17. Afshar, H., Hamid Reza H., Roohafza, Hassanzadeh, A., Keshteli, Mazaheri, M., Abidi, F. & P *The association of personality traits and coping styles according to stress level*, *Journal Research Medical Sciences* 2015 Apr; 20(4): 353–358.
18. Costa PT, Somerfield M, McCrae R. *Personality and coping: A reconceptualization*. In: Zeidner M, Endler NS, editors. *Handbook of Coping*. New York: John Wiley & Sons; 1996. pp. 44–61.
19. Karimzade, A., Besharat, M., A., *An investigation of the relationship between personality dimensions and Stress coping styles*, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 30 2011 Pages 797 – 802
20. González P., L., Castillo, M., D., *Coping with stress and its relationship with personality dimensions, anxiety, and depression*, *Procedia Social and Behavioral Sciences* 5, 2010, Pages 1562–1573
21. Dragos, S., Serbescu, L., *Stress și agresivitate în mediul militar*, http://www.e-scoala.ro/psihologie/stres_agresivitate_mediul_militar.html
22. Silvaș, A *Consiliere și orientare în carieră*, Editura Napoca Star, 2011, p 154

THE PROCESS OF DELIBERATION IN THE CASE OF INDIVIDUALS WITH ANTISOCIAL PERSONALITY DISORDER

**Cristian Delcea, PhD, "Victor Babeș" University of Medicine and Pharmacy, Timișoara
and Camelia Stanciu, PhD, Assoc. Prof., "Dimitrie Cantemir" University of Tîrgu Mureș**

Abstract: Prezentul articol își propune abordarea tulburării de personalitate antisocială sub multiple aspecte: diagnosticul nosologic categorial, factorii etiologici, aspectele implicate în luarea deciziei de către indivizii care suferă de această tulburare, prezentarea stilurilor comportamentale, tipurile de gradații sociale, precum și intervențiile psihoterapeutice cognitiv-comportamentale.

Keywords: tulburarea de personalitate antisocială, criterii diagnostice, proces decizional, intervenții psihoterapeutice

Introducere

Literatura de specialitate delimitează trei concepte care apar adesea interrelaționate: psihopatia, sociopatia și tulburarea de personalitate antisocială.

Psihopatia reprezintă o tulburare de personalitate descrisă prin următoarele trăsături: lipsa conștiinței, a empatiei, a loialității și a vinovăției.

Cele mai multe persoane au fost educate încă de timpuriu să spună adevărul. La polul opus, psihopații învață să mintă foarte bine. Interviuurile cu persoanele diagnosticate cu TPA, care aveau antecedente penale au subliniat mitomania și lipsa sentimentului de vinovăție în legătură cu acest comportament.

Psihopații, în ciuda personalității lor fermecătoare sunt maștrii ai manipulării, intimidării și constrângerii.

H. Cleckley (1988) distinge psihopatia primară - se referă la o lipsă de anxietate sau vinovăție cauzate de un comportament imoral sau ilegal și psihopatia secundară – se referă la o

manifestare impulsivă imorală sau ilegală, dar însoțită de un sentiment de vinovăție/anxietate pronunțat.

Sociopatia este descrisă prin pattern-uri de atitudini și comportamente considerate antisociale și penale de către societate în general, dar considerate ca fiind normale sau necesare de către subcultura sau mediul social în care s-au dezvoltat. Sociopații pot avea o conștiință bine dezvoltată și capacitatea de a manifesta empatia, sentimentul de vinovăție și loialitate, dar ideea lor de dreptate este greșit bazată pe normele de grup (Babiak, P., Hare, R.D., 2007, p. 19) . Criminalii ar putea fi descriși ca sociopați.

Tulburarea de personalitate antisocială (Antisocial Personality Disorder) reprezintă o categorie prezentată în a 4-a ediție a DSM, ca având o serie de manifestări similare cu sociopatia. În populația generală și în mediul carceral, tulburarea de personalitate antisocială este de 3-4 ori mai frecventă decât sociopatia.

Conform DSM IV, în cadrul tulburărilor de personalitate regăsim Tulburarea de personalitate antisocială în grupa B, alături de tulburările de personalitate de tip borderline, histrionic și narcisist. Trăsăturile comune ale acestora sunt teatralitatea, emotivitatea și extravaganța.

În populația generală, prevalența acestei tulburări este de 3% pentru bărbați și 1 % pentru femei; în populația clinică spitalizată, prevalența variază între 3%-30%, în funcție de caracteristicile populației, atingând chiar valori mai mari în grupurile tratate pentru abuz de substanțe sau grupurile de infractori. Incidența este mai crescută în familiile a căror membrii manifestă tulburarea sau care consumă alcool și droguri. De asemenea, tulburarea este mai frecventă în cadrul grupurilor subculturale sau cu status socio-economic scăzut.

Conform lui Sadock și col. (2014), etiologia tulburării cuprinde factori genetici, factori de mediu familial (abuzul sau abandonul) și factori neurologici (leziuni sau disfuncții cerebrale).

În ceea ce privește aspectele legate de comorbiditate, G. Clayton (2015) susține că TPA poate fi însoțită de: tulburarea de control a impulsurilor, abuzul sau dependența de substanțe, jocul patologic, depresia majoră, tulburările anxioase, tulburarea de somatizare, tulburarea narcisică și tulburarea histrionică.

Trăsătura caracteristică a persoanelor care suferă de această tulburare este desconsiderarea și încălcarea drepturilor celorlalți, manifestate prin trei sau mai multe dintre următoarele modalități:

- ❖ neconformarea la norme sociale, dezinteresul pentru respectarea legilor;
- ❖ tendința de a-i înșela, minți și păcăli pe ceilalți pentru profit personal sau plăcere;
- ❖ impulsivitate sau incapacitate de planificare;
- ❖ iritabilitate și agresivitate, indicate de agresivități și confruntări fizice frecvente;
- ❖ nepăsare și indiferență pentru siguranța proprie și a celor din jur;
- ❖ iresponsabilitate manifestată prin eșecul implicării în muncă și onorarea obligațiilor financiare;
- ❖ lipsa remușcării față de rănirea, bruscarea sau deposedarea celui alt manifestată prin indiferență sau raționalizări.

ICD-10 (F60.2) atribuie ca trăsături distincte: nepăsarea/lipsa empatiei, iresponsabilitatea/indiferența față de normele sociale, probleme interpersonale, toleranță scăzută la frustrare/agresivitate, raționalizare, externalizarea vinovăției și iritabilitatea persistentă.

DSM V (301.7) prezintă ca trăsături ale tulburării de personalitate antisocială:

- ❖ nerespectarea normelor
- ❖ incorectitudinea
- ❖ impulsivitatea
- ❖ iritabilitatea / agresivitatea
- ❖ neglijența
- ❖ iresponsabilitatea
- ❖ raționalizarea

Diagnosticul diferențial se realizează cu: tulburarea indusă de uzul de substanță, dizabilitatea intelectuală dezvoltamentală, ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), tulburarea narcisică și tulburarea organică de personalitate.

În concepția lui Clayton, G. (2015), semnele și simptomele TPA sunt:

- ❖ desconsiderarea binelui și răului;
- ❖ comportament de manipulare;
- ❖ egocentrism psihopatologic;
- ❖ comportament violent recurent;
- ❖ emoții psihopatologice / labilitate emoțională;
- ❖ lipsa empatiei.

Trăsăturile caracteristice acestor persoane pot fi explicitate sub forma strategiilor și schemelor utilizate.

Strategia utilizată	Atacul
Schemele utilizate	„ <i>Eu sunt cel mai important.</i> ” „ <i>Oamenii există pentru a fi trișați.</i> ”
Strategii subdezvoltate	Empatie Reciprocitate Asertivitate
Strategii compensatorii	Agresivitate Exploatare

Individul antisocial își menține o serie de credințe care îi ghidează comportamentul. Babiak și Hare (2007, p. 118) prezintă o parte dintre ele, menționând că pot apărea și în combinații:

„*Faptul că doresc ceva sau vreau să evit ceva îmi justifică acțiunile.*”

„*Gândurile și sentimentele mele sunt corecte pentru că pur și simplu sunt ale mele.*”

„*Întotdeauna fac alegeri bune.*”

„*Știu că am dreptate deoarece mă simt bine făcând acel lucru.*”

„*Opiniile celorlalți sunt irelevante atunci când iau decizii.*”

„*Dacă vor apărea consecințe nedorite, ele nu vor conta pentru mine.*”

„*Sunt mai special decât toți ceilalți.*”

„*Nu trebuie să îmi fac griji pentru ceilalți.*”

„*Regulile sunt pentru fraieri.*”

„*Există multe locuri în lume în care comportamentul meu ar fi considerat acceptabil.*”

În concepția lui M. Kantor (2006), tulburările de personalitate reprezintă variante dezadaptative ale trăsăturilor de personalitate care fuzionează imperceptibil în starea de normalitate. Diferența dintre trăsătura de personalitate și tulburarea de personalitate este dată de intensitatea și frecvența acestor manifestări.

Un studiu realizat de Enache, A. și col. (2009) pe un eșantion de 271 femei încarcerate a demonstrat existența unei corelații statistice semnificative între nevrotism și faptele de gravitate redusă. Această trăsătură de personalitate a fost identificată ca un aspect structural al infractoarelor, dar poate fi privită și ca o reacție la privarea de libertate.

H. Braiker (2004) identifică patru stiluri comportamentale ale persoanelor cu TPA:

- ✓ Recompensa pozitivă – include lauda, șarmul superficial, simpatia superficială (plânge cu „lacrimi de crocodil”), cereri excesive de scuze; bani, aprobare, daruri; atenție, expresii faciale (râsul sau zâmbetul forțat); recunoaștere publică.
- ✓ Recompensa negativă – include sâcâirea, urletele, tratamentul silențios, intimidarea, amenințările, înjurăturile, șantajul emoțional, învinovățirea, îmbufnarea, plânsetele și „făcutul pe victima”.
- ✓ Recompensa intermitentă sau parțială – Recompensa negativă parțială sau intermitentă poate crea un climat în care persistă frica și nesiguranța. Recompensa pozitivă parțială sau intermitentă poate încuraja victima să persiste – de exemplu la majoritatea jocurilor de noroc, jucătorul câștigă bani din când în când, dar poate pierde totul.
- ✓ Învățarea în urma unei traume – folosirea abuzului verbal, a furiei explozive sau a altui comportament intimidant pentru a stabili dominanța sau superioritatea; chiar și un singur incident care implică un asemenea comportament poate condiționa sau învăța victimele să nu-l supere/confrunte/contrazică pe manipulator.

În ceea ce privește gradațiile comportamentului antisocial, Stone (2000) identifică 12 tipuri:

Tipul 1 - alcoolism, droguri, prostituție, etc.;

Tipul 2 - bătăi, beții în public, comportamente nepotrivite;

Tipul 3 - fraudă, evaziune fiscală, delapidare, furt din instituții de stat/private;

Tipul 4 - spargerii, furt din mașini/buzunare/etc.;

Tipul 5 - incendieri, declanșări de explozii;

Tipul 6 - manipulare, înșelăciune, etc.;

Tipul 7 - hărțuire/amenințare nonviolentă, etc.;

Tipul 8 - crime non-intenționate produse sub influența substanțelor;

Tipul 9 - răpire de persoane fără omor;

Tipul 10 - reacții de furie necontrolată;

Tipul 11 - grup infracțional, viol, pedofilie, abuz sexual;

Tipul 12 - crimă, atac armat, atac fizic, violență domestică.

În concepția lui R. Leahy (2012, p. 82), tulburarea de personalitate antisocială este caracterizată de o lipsă a preocupării pentru drepturile altora, precum și de dificultatea evaluării

rezultatelor negative. Indivizii sunt lipsiți de empatie, se prezintă adesea cu o istorie caracterizată de cruzime față de alte persoane și de încălcări ale legii. Stima lor de sine rămâne neafectată, deoarece standardele lor de conduită față de sine le permit o capacitate redusă de a simți vinovăția.

Procesul decizional la indivizii cu tulburarea de personalitate antisocială

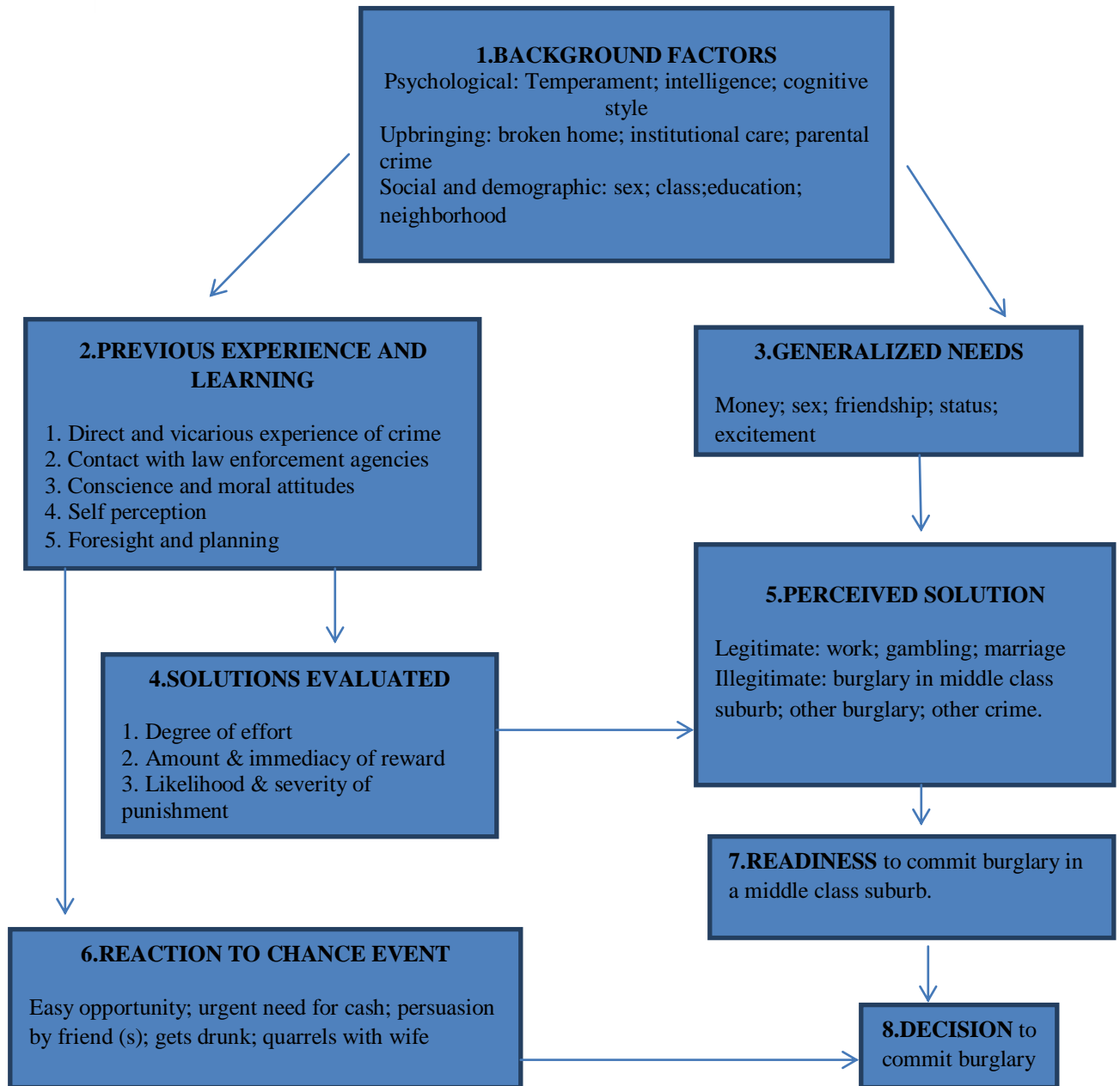
O vastă pledoarie cu privire la procesul decizional al diferitelor categorii de infractori o realizează D. Feldman în volumul „*The Psychology of Crime – A Social Science Textbook*”(1993). Printre teoriile care încearcă să explice acest proces se află și teoria alegerii raționale (p. 311).

Teoria alegerii raționale

Cook (1980) afirmă că potențialii infractori cântăresc posibilele consecințe pozitive și negative ale acțiunilor lor, hotărând să săvârșească fapta doar dacă obțin o serie de avantaje. Reluând principiul formulat de J. Bentham, profitul crimei reprezintă forța care împinge un individ spre delicvență, în timp ce durerea pedepsei este forța care îl poate opri. Dacă prima dintre cele două forțe este mai puternică, crima va fi comisă. Atât profitul, cât și durerea pedepsei sunt evaluate diferit de către indivizi. Ce determină evaluarea diferită? Răspunsul îl găsim în teoria lui Clarke & Cornish (1987), teorie care pornește de la câteva asumții:

- ❖ infractorul caută beneficiul de pe urma comportamentului criminal;
- ❖ identificând beneficiul, el trebuie să facă alegeri și să ia decizii;
- ❖ procesul de luare a deciziei este constrâns de timpul pe care individul îl are la dispoziție;
- ❖ de abilitățile cognitive pe care le posedă și de gradul de disponibilitate al informațiilor relevante.

Perspectiva alegerii raționale susține că anumite tipuri de infracțiuni sunt alese și efectuate din motive bine determinate.



Modelul lui Clarke, R.V. și Cornish, D.B., 1985

O altă teorie pe care se bazează procesul de luare a deciziei a fost propusă de Kahneman, Slovic și Twersky (1982), care susțin importanța modelelor și strategiilor utilizate de infractori în procesarea informației.

Studiile realizate de Bridges și Stone (1986) au arătat importanța pe care o au antecedentele penale ale infractorului și modul în care experiența trăită influențează percepția riscului. Conform acestor studii, luarea deciziei la indivizii cu antecedente penale are la bază relația dintre experiența anterioară și factorii situaționali actuali.

Un alt model actual de explicare a procesului decizional la indivizii cu TPA îi aparține lui R. Leahy (2012) în cadrul **teoriei portofoliului**.

Autorul susține că dimensiunile deciziei care reflectă percepția asupra resurselor actuale și viitoare, predictibilitatea, controlul, regretul, pragul de definire a rezultatelor și nevoia de certitudine sunt asociate cu dimensiuni ale personalității.

Modelul portofoliului sugerează faptul că indivizii utilizează criterii diferite în luarea deciziilor. Există 25 de dimensiuni ale portofoliului pesimist, cu factori asociați cu autoeficiența, descurajarea, impredictibilitatea și aversiunea față de risc (R. Leahy, 2012, p. 97).

Modelul portofoliului permite examinarea modului în care diverși indivizi definesc schimbările pozitive sau negative, dacă se bucură sau suferă în urma unei experiențe de schimbare și care este valoarea pe care o acordă informațiilor, predictibilității și controlului.

Psihoterapia cognitiv-comportamentală (CBT) propune o intervenție structurată și orientată spre credințele și comportamentele manifestate adesea de către persoanele care manifestă tulburarea de personalitate antisocială (Beck, Freeman, Davis, 2004).

Obiectivul intervenției vizează trei arii importante ale cogniției: gândurile automate, schemele și distorsiunile cognitive.

Teoria cognitivă susține faptul că gândurile, sentimentele și comportamentele unei persoane se află într-o relație de interdependență. Intervenția cognitiv-comportamentală țintește modificarea schemelor într-o măsură mai mare decât modificarea gândurilor disfuncționale.

În concepția lui Young (1994), originea acestei tulburări se află în dezvoltarea timpurie a schemelor dezadaptative. Aceste scheme sunt omniprezente și vizează propria persoană, dar și relația cu ceilalți indivizi. Ele se dezvoltă disfuncțional pe parcursul copilăriei și sunt elaborate ulterior pe tot parcursul ontogenezei (Young, 1994, p. 209).

În concepția lui Beck și col., terapeutul care tratează pacientul cu TPA trebuie să fie antrenat în a lucra cu furia, disocierea, lipsa onestității și relaționarea dificilă, adesea în contextul unei alianțe terapeutice instabile (Beck și col., 2004, p. 170). Terapeutul trebuie să dea dovadă de

răbdare, calm, să fie perseverent, să aibă un bun management al timpului, o capacitate crescută de concentrare a atenției și să aibă abilitatea de a nu interpreta ca ofensă reacțiile pacientului.

BIBLIOGRAPHY:

1. Babiak., P., Hare, D. R., (2007). *Snakes in Suits: When Psychopaths Go to Work.* HarperCollins e-books
2. Beck, A., Freeman, A., & Davis, D., (2004). *Cognitive therapy of personality disorders (2nd ed.)*, New York: Guilford Press
3. Braiker, H., (2004). *Who's Pulling Your Strings?: How to Break the Cycle of Manipulation and Regain Control of Your Life.* McGraw-Hill
4. Clayton, G. (2015). *Antisocial Personality Disorder: The Ultimate Guide to Symptoms, Treatment, and Prevention.* USA
5. Cleckley, H., (1988). *The Mask of Sanity.* William a Dolan
6. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition: DSM-5* by American Psychiatric Association (2013)
7. Enache, A. și col. (2009). *Factorii asociați comportamentului antisocial. Studiu efectuat asupra unui grup de femei infractoare din România, în Pașca, V., Infracționalitatea feminină*, Ed. Universitatea de Vest, Timișoara
8. Feldman, P. (1993). *The Psychology of Crime – A Social Science Textbook*, Cambridge University Press
9. Hare, R. D., & Maher, B (1970). *Psychopathy Theory and Research.* John Wiley & Sons Inc
10. Kopec, A.M., (1995). *Rational emotive behavior therapy in a forensic setting: Practical issues.* Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy December 1995, Volume 13, Issue 4
11. Leahy, R. L. (2012). *Psihologia și mintea economică. Conceptualizare și procese cognitive.* Ed. ASCR, Cluj-Napoca
12. Sadock, J. B., and Sadock, A. V., & Ruiz, P., (2014). *Kaplan and Sadock's Synopsis of Psychiatry: Behavioral Sciences/Clinical Psychiatry*, Eleventh edition, LWW

13. Stone, M. H., (2000). *Gradations of antisociality and responsiveness to psychosocial therapies*. In J. G. Grunderson & G. O. Gabbard (Eds), *Psychotherapy for personality disorders*. Washington, DC: American Psychiatric Press
14. Young, J.E. (1994). *Cognitive therapy for personality disorder: A schema focused approach* (revised ed.), Sarasota, FL: Professional Resource Press

CREATIVE APPROACHES TO THE UNDERGRADUATE TEACHING METHODOLOGY

Carmen Mihaela Olteanu

Lecturer, PhD, "Spiru Haret" University, Bucharest

Abstract: The contemporary society is characterized by changing the evaluation criterion of the very level of development of various countries. Thus, countries such as Japan, the USA, and Germany are now leading the global hierarchy due to their ability to innovate at the high tech level. 'The human implications of changing the criterion of development are dramatic, because, in order to innovate at the high tech level, there is no need for a creative elite, but a creative mass' (N. Radu). Under these circumstances, the issue of cultivating creativity arises in entirely new terms. The social progress is unthinkable without the creative activity of those who produce material and spiritual values. Therefore, one of the major goals of the contemporary education, with the best chances of ensuring the progress of the society, is the cultivation of the creative spirit, an essential dimension of the human personality profile of today's society. Creativity is considered 'the highest form of human activity'. Therefore, it is understandable the specialists' constant concern for proper delineation of the meaning of creativity in terms of the contemporary society, both in general and in particular, in school activities.

Keywords:to adapt/adjust, deliberation, suppleness of the solution, curiosity, vocational branches, promotion of the elite, autonomous thinking.

1. Introduction

Education, like any other human activity, through its intentionality, has an outcome which, due to the terms it is formulated in, targets the formation of the human personality profile. The educational outcomes are reflected mostly in models of personality, types and human profiles and are best expressed by what is called *educational ideal*. 'The educational ideal of the Romanian school consists of the free, integral and

harmonious development of the human individuality, in the formation of the autonomous and creative personality'(Law of National Education no. 85/1995, article 3). Expressed in pedagogical terms, 'the educational ideal expresses the image of the human personality, at the highest level, according to the requirements of a society established in a certain space and time; it is the model requested by the society, one that summarizes the society's maximal requirements of the model.' (N. Oprescu, 1996, p. 89).

In the new educational content curriculum, namely in the educational programmes, the objectives are the first component of their structure. All can and should be brought under the heading of 'capabilities', suggesting that their formation takes place through the contribution of all the components of the educational process (teaching, learning and evaluation) and of the specific offer of each school subject. This is further proof of the involvement special didactics in achieving the aims of education.

2. New indicators in formulating the outcome of the undergraduate education

The ideas expressed above could lead to the finding that the contemporary society does not need 'encyclopaedists', but *educated specialists*, who have mostly competences and intellectual capacities which enable them to respond to the major commands of today's society and, especially of the future one.

Such competences and capabilities are cultivated, to varying degrees, by all subjects, as they are thus a fundamental object of study of all special didactics, among which the social sciences and humanities are at the forefront. One can speak neither about subjects that are more 'formative' than others, nor about their differentiation in terms of the competences and the skills they practice.

These formative valences, which are strictly necessary for the formation of young personalities in the spirit of the contemporary society's demands, have already been suggested and argued when these features were analyzed and commented on. Here they are concentrated in synthetic formulations with wide openings, leaving the possibility to see what each subject can bring in particular, finally materializing in outcome specific to each subject:

a) *The capability to adapt/adjust (readapt/readjust) to the extremely dynamic situations, which are inevitable*, makes professional mobility to become a prerequisite for the social and professional integration and reintegration of the individual. Adapting to the specific requests of a society at a given historical moment necessarily imply the ability to transfer information (which thus does not remain isolated, suspended, as an end in itself) and to use it in new, varied situations. And the correlation and integration of the information in new structures and systems are real solutions for the training of the skills and capacities

of adjustment and readjustment to the new situations imposed by society. All the subjects offer such situations, and the educational programmes highlight them in specific formulations.

b) *The capability to apply*, to use in new, real situations, the new acquisitions. Such a capacity also facilitates the formation of the competences involved in the adaptation and re-adaptation, depending on the degree of mobility of the real phenomena and processes studied. In the educational process, no matter how great the satisfactions provided in the act of knowing are, nothing is learned, however, only for the pleasure, for the sake of knowing; moreover, all the acquisitions made in the form of various kinds of information become a good conquered through the learner's own effort only in the process of application, of their use in real situations, thus bringing a qualitative and quantitative increase in meeting the established objective. Any new acquisition, especially if it is obtained through the learner's own effort, finds its field of application in various new situations. In addition, this 'field' should be established even in the formulation of the operational objectives for each lesson, in a way that takes into consideration their insertion into students' behaviour.

c) *The capability to learn by their own means* – the science of learning; in other words, 'learning to learn' – for permanent education. Such a capability is closely connected, in general, to the communication skills, the scope of training being integrated in almost all the spheres of knowledge, of learning. The formulation of such capabilities and techniques (tools) of learning occurs in one form or another, in various ways, according to the specific field, in all curricula, starting with the primary school. By extension, in a concentric manner, they are retaken to an increasingly more efficient level during the whole period of schooling, at all subjects. Moreover, they are found at an appropriate level and in specific shapes and dimensions even during learning, of lifelong learning.

Here are some capabilities that can also be increased starting from the offering specific to each subject. First, it is necessary the formulation of some appropriate operational objectives, which through the use of appropriate teaching technologies turn these objectives into stable behaviour, which will be fulcrums for the students on their way to continuous learning. They will become setting objectives for the entire course of learning.

1) *The ability to perceive oral messages* expressed in the most simple and direct way; with a tendency to minimize it, it can be expressed as: *to know how to listen*, to understand and live the transmitted info; *to know how to grasp* the global (whole) meaning of a short heard message (mini dialog), a description of people, objects, actions etc.; *to know how to react appropriately* to different types of messages, etc. Of course, the great diversity of areas, of sources, of major themes, of subjects etc.

transmitted orally implies a corresponding specific receiving; it implies an immediate proper mental processing. And these operations are different from one broadcast source to another, from one subject to another. The diversity of the contents transmitted orally requires special training for their reception depending on the specific features of each message. It is the teacher's mission to engage students on how to listen to a certain message, according to both its content and the ways and channels through which it is communicated through the spoken word. Because, an oral message from, for example, the curricular area of 'Mathematics and Natural Sciences' is received differently from one belonging to the area of 'Language and Communication' or 'Man and society'. Even within the same discipline there are situations when both the oral emission and the oral reception show some specific notes that the 'listeners' have to identify in order to practice their ability to receive those messages.

2) *The ability of speaking* involves an exercise of mentally building (formulation of) some messages or sequences and to reproduce them in a free oral expression. It also requires the science of integrating the acquisition of vocabulary in own (original) statements. The circumstances in which a human personality is put in a position to express themselves orally and freely in the contemporary society are extremely diverse, from the composition and communication of programs, i.e. their logical and coherent argumentation, to the participation in 'negotiations' which involves making both some questions to obtain the desired response and the responses of the participants in the dialogue in order to be successful. It's an irrefutable truth that people who have greater capacity to express themselves orally, freely, are likely to be more successful in their actions. And the 'learning' of this ability is ensured by specifically exploiting each subject.

3) *The ability to perceive written messages* such as printed materials; bluntly speaking, it is the 'science' to read and understand the meaning of the printed messages. These messages are very spread despite the 'invasion' of audiovisual, of the very attractive means of mass information; their boom is proven by the lately increase in the number of the publishing houses, editorial offices of media outlets, through the increased circulation of books, magazines, newspapers etc.

Reading is an indispensable way of receiving a huge, immeasurable volume of information. Understanding and using in a formative way the messages transmitted via the graphic signs is a complex endeavour, with implications in the formation of some skills and capabilities engaged effectively and productively in the communication process. Therefore, teaching pupils to learn through the intercession of the book, the textbook, means teachers teach them how to use a book, how to understand the essential content of the printing text, because 'there is a real gap between knowing how to read and knowing how to

learn, knowing how to explore the reading, to use appropriately this special means that is the printed text' (B. Schwartz, 1976, p. 157).

We might say that reading is a true instrument of the learning activity. For it to truly become operative, he who possesses it will have to be able to use it in the very different conditions offered by the printed world. The reality the book portrays takes a variety of forms and ways of expression, in terms of both content and manner of expression. This reality is reflected properly in courses, textbooks and other written (printed) works depending on how they are different. Therefore, the initiation of pupils and students in effective learning techniques, through the intercession of the book must be ensured according to the expression, the specific language used in each separate subject. Even for the disciplines of the same curricular area, there are differences from this point of view and the teacher must present them to the students accompanying them with appropriate explanations so that the learning through the intercession of the book to be truly productive.

4) *The ability of writing.* Compared to the oral expression, the written expression is far more complex. It involves, in addition to formulating correct statements, the graphical realization of the content of the communication. And besides, the real purpose of writing is to communicate, to draft, with the help of graphemes (the graphic signs of the letters), the content of the information expressed in different contexts, depending on the set objectives. The writing is used either to record the information transmitted orally, or to synthesize them and record them in different forms (notes, lecture notes, summaries etc.), or to edit various works of different scales, depending on the many circumstances requesting communication through writing. Even if the information received from various sources can be recorded by the electronic equipment, which decreases greatly the writing with graphical tools (manual, mechanical, electronics), the writing will long remain an instrument of the intellectual activity. Regardless of how it is recorded, the written communication represents a capability that requires rigor, an extra thinking effort, an effort of synthesizing the content, accuracy both on the graphics of the writing itself and in terms of spelling. In this respect, the written expression implies a much greater intellectual effort than the oral one. And this effort implies certain language specific to each 'subject' of study, a way of expressing that makes the 'beneficiary', the one who receives the written message, understand all the intentions of the author's thoughts, images, meaning of those expressed with the help of the graphic signs.

3. Learning creativity

Until recently, the trend has been to associate almost exclusively the process of creation with the concepts of 'talent' or 'genius' or special, even extraordinary, 'native endowment', so, as we can see it is

about synonymous equivalences of the creative capacity given only by the hereditary information. Such trends could not be imposed because the act of creation should not be identified with or mistaken it for the native endowment; it is not a mystery, being tied, to a considerable extent, to work, mental effort, the conscious activity of the individual, which involves searching, deliberation, maximum neuropsychological consumption.

In the educational activity, the sense of creativity has peculiar shades, at least in that that, from the outset, it is not necessarily to form creators in the proper meaning of the term, whose creative products to be original and contribute directly to the progress of life and social activity. In teaching it is especially about the development of some capacities for knowledge that will become a foundation of the real creative process, when the young people enter the flow of work and productive life as creators of material and spiritual goods. In this sense, the question that arises now in education is the use of some methods and techniques in the work with students, allowing 'creative learning' (N. Radu).

Within the educational process, the students' product is not very interesting as a social value in itself but on the psychological level, the suppleness of the solution found to solve the school obligations; it is also interesting the extent to which the solutions of these issues produce a state of surprise, emotional feelings, into the learners, feelings which revive the desire and curiosity to discover other ways, other solutions, more elevated, more elegant.

Such school performance is only possible by calling on the intellectual factors, starting with the spirit of observation and progressively to the complex forms of thinking and creative imagination. Such performances imply, necessarily, radical restructuring in the teaching methodology, creating such an appropriate atmosphere that students forget about tension, fear, fear of punishment or reprimand, an atmosphere conducive to communication, consultation, cooperation during the learning activity. In such an atmosphere, even the young people with tendencies towards passivity, unaccustomed to the intellectual effort, fall gradually in the intellectual work process, get a taste of solving the school issues; they release gradually their latent mental energies due to their desire to assert themselves. On such a path, we can speak of a creative atmosphere of a class or a social group, which can lead, ultimately, to 'the creation of the creator'.

To understand better the meaning that creativity has it is very suggestive the characterization, made many years ago, but appropriate even nowadays, by a well-known Romanian psychologist, Al. Roșca, 'People characterized by creative thinking get faster to new ideas and principles', 'get to discover new relationships between objects and phenomena, new methods or processes of investigation, to achieve new

artistic forms etc. Creative, from the individual psychological point of view, may be the thinking of an individual who gets to ‘discover’ things already known on an independent path. Creative is also the thinking of a student who solves a mathematical problem in a different way, perhaps more ‘elegant’ than the one from the textbook, or than the one presented by the teacher in the classroom, even if how the student solved the problem, it is not new to science’.

Next we would like to present without commenting a few thoughts, true aphorisms of some illustrious personalities of culture, because they support convincingly the above considerations: ‘In infancy there is a freshness of imagination, unusual curiosity, a kind of poetic genius that grown up scholars or artists can find only with great difficulty’. ‘Everything starts with poetry, but nothing gets done without technology. This is why poetry should be everywhere so present that the apprenticeship of mechanics does not exhaust the living source of creation’ (G. Berger, pag.19). Creator is anyone in their trade or occupation unless they are content to do the mechanically what they learnt from their ancestors, but seeks to add to the place where they stay, the work they do something from their personality. The creative element should not be looked for only in the so-called higher activities; it can be found in any human being and activity.

What should be noted, on the cultivation of creativity in the educational activity, is that nowadays the view that any normal, healthy person can cultivate and develop creativity in a greater or a smaller degree is increasingly supported.

On the other hand, however, in any field, creativity requires some motivational and character traits, such as: high sensitivity for a specific area, developed interests, special curiosity, tenacity in the face of difficulties, positive attitude, confidence in the face of some reasonable risks (tests, daring), but not hazard.

The cultivation of the students’ creative spirit can take place in all disciplines. In this respect, it is not about special methods used for the cultivation of the creative spirit, but rather by the use of the known ones which fall into the teaching strategies used in such a way that lead the students towards the learning activity, the very act of ‘discovery’ of new acquisitions, and especially of their creative application in practical reality. Moreover, determining the areas of practical application of the learning process gains by own contribution (effort) is a very appropriate means of stimulating creativity.

We expanded this theme of creativity on the assumption that it is productive that, through revealing how the issue of cultivating creativity in students works, we should suggest indirectly solutions that can help achieve this major goal of contemporary education; subjects of all curricula – ‘Language and Communication’, ‘Man and Society’, ‘Mathematics and Natural Sciences’, ‘Technology’ etc. – due to their unique objectives and contents, to the identification and explanation of some facts, processes and specific

concepts and due to providing connections throughout the system, make an important contribution to the cultivation of creativity.

4. Conceptual and organizational guides of the New National Curriculum; their implications for the special didactics

a) Perspectives of the new type of undergraduate school

The outcomes of undergraduate education, with its two segments, mandatory (primary – secondary) and high school level, spring from the educational ideal itself, formulated in the *Education Law*. These outcomes consider the personality profile that the education in its entire structure tends to form, according to the society's needs for its evolution. From this aspect, the outcomes of the undergraduate education, of high school in particular, call 'the formation of a graduate able to decide over their careers, to contribute to their own development intellectual and professional paths, to integrate actively in social life' (M.E.C., C.N.C., Methodological Guidelines *Language and communication*, 2002, p. 8). Next, in summary, there are a few details of the objective set out above, which apply to all the curricular areas: training the students' ability to reflect on the realities of life and human activity by linking and integrating the information gained from different fields of knowledge; valuing their own experience to form an optimal vocational guidance; developing and exercising the capacity of integration into socio-cultural groups, such as: family, friends, professional environment etc.; developing the key functional, relational skills to social success: communication, critical thinking, decision making, processing and use of complex information; forming moral autonomy, etc.

From the analysis, even a summary one, of the aims of the school at least two significant observations for educational practice can be noticed: the **domination of formation** focusing on capacities and skills, as well as the fact that, in a more or less degree, **all school subjects have their own contribution to the achievement of these objectives.**

In the same context, the methodological component cannot be excluded in having the outcomes to be achieved, with regard, in particular, to the process of teaching and growing the interest and motivation of students for their resolute commitment in such an endeavour. For this it is necessary a 'gradual diversification of the curricular offer, according to profiles and specializations for multiplying the opportunities to choose from'. In such conditions, the teachers should focus their entire effort to fulfil their role as organizers and mediators of teaching/learning experiences that the students practice.

b) High school education and the future society

Under the conditions of the contemporary society, the undergraduate education should mark decisively the shift from an encyclopaedic learning, unattainable relative to the speed of multiplying of the information, to the use of some techniques and strategies that ensure information processing and conversion into behaviours dominated by functional capacities and skills.

Currently, due to the regulations established on the framework plans, the high school is divided into **vocational branches, profiles and specializations**, which allow a real diversification of schooling, according to the teenage students' interests and aptitudes, and a redistribution of the resources, so as to ensure the promotion of the elite on any of these branches.

c) **Curricular cycles, a new model of unity and continuity in the organization of education**

Lately, the research into the psychology of age and the learning theories have evolved spectacularly, especially as a result of the increasing focus on rebuilding and redefining educational aspects of the school ages. At the centre of the specialists' preoccupations are mainly the periods of childhood and adolescence.

The structure of the Romanian educational system, for more or less known reasons, has not kept pace with the results of the investigations made, including by Romanian specialists, in the psychology of learning, which ultimately required firm interventions in the formal structure of the system. The solution was to introduce **curricular cycles**, which has not disrupted the system itself, but brought the corrections necessary to ensure the unity and continuity of its segments.

Curricular cycles are periods of schooling, grouping several years of study, even different levels (stages) of school, which share both objectives and learning activities and content. The construction of these curricular cycles aims to ensure the unity and continuity of the educational process in all its structures, especially in terms of objectives, content and teaching methodology; which implies a transfer of the teaching methods, as well as the establishment of some explicit connections across the whole curriculum.

Next we will show how these structures are formed, with their names, names that suggest their specific objectives as well as the ways of achieving them.

The cycle called '*fundamental acquisitions*' consists of the preparatory group from the kindergarten (so called because it has as the fundamental objective to prepare the children from the last preschool group to adapt to the specific of the school activities) and school years I and II of the primary school.

The '*fundamental acquisitions*', suggested even by the name of this curricular cycle, consider the assimilation of the basic elements of the major conventional languages: reading, writing (oral and written communication), arithmetic calculation, etc. by the children of preschool age from this group and the pupils

of school years I and II. It is about, as shown, by the initial 'literacy' of children. Another objective is to stimulate them to perceive, know and master the close environment. Such goals 'link' very well with the stimulation of the children's creative potential, imagination and spirit of observation. At the same time, all these objectives stimulate the growing motivation for learning, understood as a social activity.

The '*development cycle*' (school years III and IV of primary school and school years V and VI of secondary school) aims at the formation of the basic capacities necessary for the learning activity. These capabilities relate, among others, to: the practice of the correct communication, oral and written, including reading, in order to correctly receive the printed-written message; the development of language acquisitions to use the Romanian language, the mother tongues and the foreign languages, to correctly express in various communicational situations; the development of the abilities to communicate using different specialized languages; the development of autonomous thinking and of the capacity of integration in the social environment.

The *observation and orientation cycle* includes school years VII-IX and has as a specific objective to direct the students to freely express their future school and professional option. It tries to help students discover their own affinities, aspirations and values in order to build their positive self-image; form the analysis capacity of what is acquired through learning in order to move towards a particular professional career; further develop the capacity to communicate using different specialized languages; the development of the autonomous thinking and of the responsibilities related to the integration in the social environment.

The *thoroughgoing studycycle* consisting of school years X-XI aims at deepening the study into the chosen profile and specialization, providing, at the same time, a general education based on the school subjects of the core curriculum of subjects and the options in other disciplines.

The *specialization cycle*, consisting of school years XII-XIII (including the students attending evening classes), has as main objective the pre-specialization to efficiently integrate in higher education or in the labour market.

As it is relatively easily found, even if each curricular cycle has its own objectives, they are subscribed, each in its place, to the entire educational system, its structure having a unitary character. Among the specific objectives of each curricular cycle there is a natural continuation, and their achievement as a whole provides implicitly the attaining of the general goals of education according to the demands of the contemporary and future society, which will integrate the young people after graduating, and then for their continuous training.

BIBLIOGRAPHY :

1. *** M.E.N., C.N.C., *Curriculum Național pentru învățământul obligatoriu. Cadru de referință*, Corint Publishing house, București, 1998.
2. *** M.E.N., C.N.C., *Curriculum Național. Programe școlare pentru învățământul primar*, Cicero Publishing house, București, 1998.
3. *** M.E.N., C.N.C., *Curriculum Național. Programe școlare pentru clasele a V-a - a VIII-a*. Vol. 1-10, Cicero Publishing house, București, 1999.
4. *** M.E.N., C.N.C., *Ghid metodologic. Aria curriculară Limbă și comunicare*, 2014.
5. *** M.E.N., C.N.C., *Programe școlare, Aria curriculară Om și societate*, 2014.
6. *** M.E.N., *Curriculum Național. Seria Liceu. Programe școlare pentru clasele a-IX-a- a XII-a, 2015*
7. *** M.E.N., *Planuri - cadru de învățământ, pentru învățământul preuniversitar,*
8. *a X-a - a XII-a. Volumele 1-9*, Tipogrup Press, București, 2014.
9. Aebli, Hans, *Didactica psihologică*, Didactic and Pedagogic Publishing house, București, 1973.
10. Berger, Gaston, *Omul modern și educația sa*, Didactic and Pedagogic Publishing house, București, 1973.
11. Bocoș M., *Cercetare pedagogică. Suporturi teoretice și metodologice*, Casa Cărții de Știință Publishing house, Cluj-Napoca, 2003
12. Bocoș M., *Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*, Presa Universitară Clujeană Publishing house, Cluj-Napoca, 2002
13. Bocoș M., *Teoria curriculum-ului – elemente conceptuale și metodologice*, Casa Cărții de Știință Publishing house, Cluj-Napoca, 2003
14. Constantin Cocoș – Pedagogie. Ediția a III-a revăzută și adăugată, Polirom Publishing house, 2014
15. Radu, N., Goran, L., Ionescu, A., Vasile, D., *Psihologia educației*, Fundației România de Măine Publishing house, București, 2006.
16. Schwartz, Bertrand, *Educația mâine*, Didactic and Pedagogic Publishing house, București, 1976.
17. Todoran, Dimitrie (coord.), *Probleme fundamentale ale pedagogiei*, Didactic and Pedagogic Publishing house, București, 1982

THE METAPHOR OF TEACHING AND TEACHERS¹

Grigore Dan Iordăchescu and Teodora Popescu

"1 Decembrie 1918" University of Alba Iulia

Abstract: The aim of this paper is to explore the metaphors associated with teaching and teachers, as viewed by Romanian students, preparing to become teachers themselves. The research involved 125 students enrolled on pre-service teacher training (Module one, for undergraduate level), who were asked to write an essay, titled My best teacher ever, in which they had to think of the qualities that make a teacher and their teaching act memorable in the mind and soul of students.

The results were clustered into cognitive metaphors pertaining to the culturally-embedded representations of the teachers. The most frequent metaphor was that of "guiding light" and "friend". The teacher as "knowledge repository" was also present, alongside with that of "organiser", which was well praised, as students expressed the need for order and to some extent, respect, in the classroom.

The findings are in line with the humanistic approach to education which places the student in the centre of attention for the educational process.

Keywords: teaching metaphors, conceptualisation of the teacher, humanistic education.

Introduction

We are witnessing an increasing preoccupation nowadays for educational sciences and the initial and continuous professional development of educators. Apart from the academic and professional knowledge gained by teacher along their educational continuum, an important role

¹This work was supported by a grant of the Romanian National Authority for Scientific Research and Innovation, CNCS – UEFISCDI, project number PN-II-RU-TE-2014-4-2785.

is also played by the deeply rooted beliefs about the role and the place of teachers and teaching in our lives and societies. Such beliefs, sometimes preconceptions, represent, according to (Richardson 1996:102), “psychologically held understandings, premises, or propositions about the world that are felt to be true” and these are based on individual or collective experiences, expectations, socially and politically transmitted perceptions and attitudes towards learning and the educational ideals. They will influence, on the one hand, the horizon of expectations of the society at large towards educators, and the pedagogical, psychological mould of the future teachers.

In the analysis of teacher beliefs, an understanding of metaphors that conceptualise the image of the teacher can prove extremely useful (also c.f. Cameron, & Low 1999) as metaphors can contribute to a better understanding of the world around us. According to Oxford et al. (1998), metaphor can “enhance the subject’s understanding of educational problems and thus increase perspective-consciousness. Diverse instructional styles and curriculum theories can be simplified by showing, through metaphor, the relationship between abstract concepts and something that is more familiar, concrete and visible” (p. 5).

Addressing the same issue, Cortazzi and Jin (1999: 160-161) summarised from the specialist literature seven reasons why teachers use metaphors in accounts of learning: metaphors may help teachers to *identify for themselves what they actually experience*; metaphors may have the performance function of *adding dramatic effect* to the narrative of children’s learning told in the staffroom or in a research interview; metaphors may *express the meaning more concisely* than a prolix non-metaphorical equivalent; metaphors *invite interaction* by forcing listeners to work out the relevant resemblance between target and source domains; metaphors have a function of *organising systematic concepts* in teachers’ cultural-cognitive models of learning; some metaphors may be core clichés through which tellers *transform images into models*, which are manipulated through performance to develop critical themes; and seventh, it is possible that both the context, interpretation or narrative account organise the metaphor, as a key element of the teller’s evaluation of an event, as well as the metaphor, as a central image of learning, *organises the teacher’s interpretation of learning* and the ensuing account.

The metaphors identified by Oxford et al. (1998) in their above-mentioned research are clustered around four philosophies of education, that all, in one way or another, reflect power relations in the educational landscape. In our research, we will also concentrate on pervasive

metaphors that reflect the idea of power relationships that exist between teachers and students. From the very initial teacher-training period, carrying a strong imprint of their personal experience as pupils, respectively, as students, the teachers-to-be value to an almost absolute extent, the merits of the power exercised by the teacher in relation to the learner. Marked by these deeply engrained preconceived ideas, little resistant to the ‘allure of power’, beginning teachers let themselves carried away by the complex of superiority. This is one of the most interesting and subtle aspects of the individual constructs of the ‘didactic personality’. Especially at the beginning of their careers, young teachers display a totally unexpected rigidity and lack of creative thinking, most often resorting to the power invested in them by the cathedra, and the ensuing power distance, which raises questions as to the effectiveness of our psycho-pedagogic training during the pre-service teacher education programmes (Iordachescu 2013).

Literature Review

The analysis of metaphor has indeed proved useful in researching beliefs, meanings, behaviours, especially at the level of one group sharing common values, experiences, history and culture. Metaphors, alongside metonymy, synecdoche, and irony, represent a master trope, “a figure of speech that defines a relationship between terms” (Sapir 1977; as cited in Nelson, & Hitchon 1999: 356). According to Lakoff and Johnson (1980), metaphors may be defined as the understanding of one concept in terms of another, therefore abstractions, such as feelings or emotions, are typically structured through physical experiences. By and large, self-understanding represents the “search for appropriate personal metaphors that make sense of our lives... The process of self-understanding is the continual development of new life stories for yourself” (1980:333).

An understanding of how metaphors are used in the classroom setting will help us envision their effects on the process of learning and the subsequent development of children. In Vygotsky’s opinion (1962), correct understanding of metaphors equates the realisation of with “ad hoc” concepts or mental spaces activated in the educational discourse: “The relation of thought to word is not just a thing, but a process, a continual movement back and forth from thought to word and from word to thought. In that process, the relation of thought to word undergoes changes which themselves may be regarded as development. Thought is not merely expressed in words; it comes into existence through them. Every thought tends to connect

something with something else, to establish a relationship between things”. (p.125) In this way, metaphors can contribute to the creation of shared meanings of our lives, and consequently, metaphors in the educational discourse can lead to the shaping, construction, deconstruction, and reconstruction of children’s’ understanding and conceptualisation of the world. Along the same lines, Rochelle (1992: 237) pinpointed that developmental complexification of metaphors can occur over quite a short period of time as concerns a particular concept, and the roots can become rather strong and later behaviours can become salient. That is, the cognitive role of metaphor in the process of conceptualisation extends beyond the mere structuring of concepts, to the process of conceptual restructuring, the recourse to analogy in problem-solving or facilitating recall of information.

The complex weaving of teacher-student interrelations is largely the result of the preconceptions and perceptions underlying each of the participants’ conscience. The way that both teachers and students conceive themselves and the other is extremely important in understanding the educational route they follow. According to Munby (1986: 201, as cited in Thornbury 1991: 194) “one fruitful way to begin to understand the substantive content of teachers’ thinking is to attend carefully to the metaphors that appear when teachers express themselves”. Metaphorically speaking, concepts of power, love, journey, art, and the like are extremely instrumental in the classroom dynamics.

In order to understand the relationship between teacher and students, we need to first understand the way in which both teachers and students conceive themselves and the other. According to Munby (1986: 201, as cited in Thornbury 1991: 194) “one fruitful way to begin to understand the substantive content of teachers’ thinking is to attend carefully to the metaphors that appear when teachers express themselves”. In a study by Oxford et al. (1998) teachers’ metaphors in L2 teaching were clustered into a typology revolving around four perspectives of teaching, resulting 14 metaphors. In the table below they are summarized as presented by the authors (p.14):

Table 1. Typology of metaphors in the educational discourse (from Oxford 1998: 14)

<i>Social order</i>	<i>Cultural transmission</i>	<i>Learner-centred growth</i>	<i>Social reform</i>
<i>Teacher as manufacturer</i>	<i>Teacher as conduit</i>	<i>Teacher as nurturer</i>	<i>Teacher as acceptor</i>
<i>Teacher as competitor</i>	<i>Teacher as repeater</i>	<i>Teacher as lover or spouse</i>	<i>Teacher as learning partner</i>
<i>Teacher as hanging judge</i>		<i>Teacher as scaffolder</i>	
<i>Teacher as doctor</i>		<i>Teacher as entertainer</i>	
<i>Teacher as mind-and-behaviour</i>		<i>Teacher as delegator</i>	

The philosophical tenets behind this typology reflect important currents in the history of education. Therefore, metaphors in the *social order* perspective embrace the philosophy according to which, the teacher, considered as a technician, is an active actor in the process of social engineering, moulding learners for the needs of society. Metaphors in the *cultural transmission* perspective view the teacher as the utmost guardian of the wisdom that the society considers as valuable, and gradually guide the learners into this knowledge, having complete control over students' entry into the tower of knowledge. Metaphors in the *learner-centred growth* perspective start from the assumption that the teacher facilitates the full and harmonious development of the learner's inner powers. Metaphors in the *social reform* perspective revolves around the conception that the teacher can contribute to the full actualization of learners' abilities, to the promotion of culture, the communication of rich and varied experiences, the importance of individual creativity and the use of science as non-authoritarian instrument of joint social problem-solving (Oxford 1998: 7-10).

Research methodology

The aim of this article is to investigate the metaphors that Romanian teacher trainees (undergraduate students preparing to become teachers, of various disciplines, including primary and pre-school teachers) use in relation with teachers and teaching. As reference framework of analysis we used the one presented by Oxford et al. (1998), as well as some preliminary insights into Romanian students' preconceptions on the educational landscape as identified by Iordachescu (2013) and data found out by Popescu (2012) with reference to English teachers' perceptions of "good teachers".

Students were assigned an essay (including narratives) on the qualities of their best teacher, and also were asked to provide comparisons for the teacher (A good teacher is like ...) Their opinions were clustered using the same categories as those of Oxford's, as we wanted to identify the cultural differences that account for divergences from the original model.

Results and interpretation

The results we obtained reflected the undeniable influence that teacher trainees' perceptions of their former teachers and the teaching/learning act itself may have on their subsequent professional development. And indeed, the perception of the relations of power on the educational scene is crucial. The teaching act, developed along the teacher-centeredness paradigm, is still predominantly understood as manipulation, or even as taming of the learner, the pre-eminence of teachers' own means of making themselves understood and of 'subduing' the students, turns the educator into the absolute master of the above mentioned relation. The feeling of almightiness, more or less explicit in the relationship teacher – student is transposed into disproportionate rapports in exerting the roles and functions of the teacher. The teachers' self-centeredness is blatantly manifest in their focus on own convictions and representations, in the self-sufficiency and scientific and professional narcissism, in positioning themselves against contents to the detriment of objectives, to educational desiderata, arbitrarily designed to the detriment of the pupils' real learning needs. On the other hand, we are faced with the overt and/or subliminal histrionics of teachers' didactic and non-didactic behaviours, characterised by a model of megalomania (in fantasy and/or in real behaviour), an overwhelming need for

admiration/self-admiration, and more than often, a sheer lack of empathy towards the others (Iordachescu 2013: 121).

The pervading metaphors we identified were the following:

a) the teacher as master:

“My subject is the most important one!” “You just do as I say – because I say so!” “You only have to learn from my course book / lecture notes!” – other sources are unreliable.” “You made me angry – so I’ll give you a test!” “I have to be tough with my students, otherwise I’ll lose face and control in front of them.” “I prefer subdued, not so smart pupils to more intelligent and unruly ones.”

b) the teacher as despot/dictator:

“You are stupid!”, “You callous ones”, “You’re so rude”, “dumbo’s”, “You’d better shut up if you don’t know the answer”, “you’re wrong!”, “You will never pass the school leaving exam in mathematics! (Guess what – we almost all passed it!)”, “going to university is useless”, “stop eating, or you’ll never be able to get through that door”, “I can’t wait getting rid of you”, “stop laughing like a fool”, “You’re good-for-nothing!”, “If you don’t learn, the devil’s mother will take you all!”, “If you become a teacher, the kids will eat you up!”, “you read in English like a shoe!”, “I’m sick of you! I don’t want to be your form teacher anymore!” “I can’t stand you!”, “When you’re mind breeds offspring, let me know!” “Take a look at your colleague! Why can’t you do the same? How come he/she can and you cannot?”, “No, not you, let your colleague do this. You can’t.” “Are you stupid or you just don’t understand?”, “You disappoint me!”, “I expected more from your part!”, “You are out of this world!”, “You’re a shame for this team!”, “What a blockhead you are!”, “You prepared for today as much as a peanut!”, “If you’re such a lazybones, you’d better stay at home!”, “Stop trying, you’ll never make it!”

These two fall under the typology of social order, more specifically “the teacher as hanging judge”, or “the teacher as manufacturer”. However, the resentment towards this type of educational paradigm is obvious, and the frustration of students remembering their school time is self-evident.

Nevertheless, there were many students who

At the other end of the scale, we recorded metaphors that bring forth the image of the teacher as moral support: “Well done, good grades! / good attendance!”, “you’ve got talent, keep on writing!”, “Bravo! See, you can do it, keep up the good work!”, “Congratulations!, you’re a

talented pupil!”, “You’re the only pupil who has prepared well for today!”, “Don’t worry, you’ll do better next time!”, “If you’re not prepared for today, you can answer next time!”, “You’ve done the best paper today!”, “You’re doing just fine!”, “Today you only got a 4, next time you’ll answer for a 10!”, “Believe in yourself and you’ll make it!”, “You lost a battle, not the war!”, as well as a similar one, that of the teacher as learning partner: “I’m proud of you!”, “We’ll show them all how good we are!”, “I will be by your side, no matter what!”, “This is just a great idea, I haven’t thought about it myself!” These latter two metaphors fall under the typology of both learner-centred growth – “the teacher as scaffolder” (the teacher is like “a mason”, the teacher shows you the way to follow, but leaves you the pleasure to discover it yourself, somebody who gradually makes himself “less and less necessary”) and social reform – “the teacher as learning partner”.

The metaphor “teacher as conduit” was also found, teachers representing repositories of vast knowledge, intelligent people, who can quote from any scholars, intelligent, professionally-looking, “epitome of knowledge”, who can explain everything clearly, the teacher is like “a bookcase”. The teacher was seen as a “citadel on a mountain top”, and “everybody’s eyes are laid on him, and he should never take off his teacher clothes, not even in his free time”, the teacher is like a spring of knowledge, from which good advice and new information keep flowing”. Very importantly, the teacher is the guide to our discoveries, a light / “a torch in the darkness”, the teacher is like a “candle that burns out to light the others’ path”, the teacher enlightens minds, is like a “star”, like “the sun for the other planets – the only one that ensures a much easier way to go”, the teacher is “the key to your own abode of wisdom, “a prophet that guides your steps on the right path”, “a sage that guides you to the threshold of your mind”, an endless spring, like “the sun after the rain”, “a tree in eternal bloom”, “eternal light bulb”, “a rainbow that appears when you least expect it and which lights your life”, “an alchemist of the human mind”, “apostle of knowledge”, like “a jeweller who polishes a gemstone”, “an arrow that always reaches its target – the children’s soul”. Not exactly falling under the social order category, we also came across the metaphor of a potter moulding minds and behaviours – the connotations are much more humanistic.

A very frequent metaphor was that of the teacher as “parent”, or “second parent”, “spiritual father”, which is extremely important and relevant for the Romanian culture, in which parents are cherished and revered, and used as life models, role models, idols, or maestros.

We also found the metaphor of gardener, or was even compared to a “frail, though powerful flower, in the rainfall of life, which blooms from all its soul for the others, offers itself to the point of exhaustion, bestowing colour and perfume upon the others”.

Conclusions

From the very pre-service teacher training programme during their undergraduate studies, future teachers need to become aware of the power of words used in the classroom, in particular by the teachers. Moreover, extreme attention should be paid to their general perceptions on teachers and teaching in general. In particular, the figurative language used in the classroom and outside it, with reference to the teaching act and the main actors, filled with metaphors, similes, metonymies, etc., might sometimes become problematic for the future development of the learners.

It is however, evident that teacher educators have to train future teachers in order to become more aware of the importance of metaphors in the educational classroom. To our surprise, the metaphor of the teacher as despot/dictator was prevalent in almost all the cases of the subjects interviewed. Every single subject remembered one such deprecating remark, either to him/her or to the other members of the class. It was less often found that people remembered encouraging/stimulating remarks that helped them along in their learning experiences. Moreover, the majority of the metaphorical clusters fell under the social reform category, this raising the issue of the need for a humanistic paradigm of teachers and teaching, whereby the teacher is like a family member, and at the same time, a companion, a friend and a valuable resource that inspires students in their life and careers.

BIBLIOGRAPHY:

1. Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2(1), 281-294.
2. Calleja, C. (2009). Intercultural communication training respectful of learners' characteristics: a pedagogical model for social promotion of intercultural communication, expertise and skills. *Journal of Linguistic and Intercultural Education - JoLIE*, 2(1), 21-36.
3. Cameron, L., & Low, G. (1999). Metaphor. *Language Teaching*, 33, 77-96.
4. Charteris-Black, J. (2004). *Corpus Approaches to Critical Metaphor Analysis*. New York: Palgrave Macmillan.
5. Cortazzi, M., & Jin, L. (1999). Bridges-to learning: Metaphors of teaching, learning and language. In L. Cameron, & G. Low (Eds.), *Researching and applying metaphor* (pp. 149-176). Cambridge: Cambridge University Press.
6. Iordachescu, G.-D. (2013). Teacher Trainees' Preconceptions of Intercultural Education in the Romanian Educational Landscape. *Journal of Linguistic and Intercultural Education - JoLIE*, 6, 117-126.
7. Korthagen, F.A.J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
8. Kramsch, C. (2003). Metaphor and the subjective construction of beliefs. In P. Kalaja, & A.M.F. Barcelos (Eds.). *Beliefs about SLA: New research approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
9. Leonard, T. (2008). *Pedagogies of the Imagination: Mythopoetic Curriculum in Educational Practice*. Springer.
10. Munby, H. (1986). Metaphor in the thinking of teachers: an exploratory study. *Curriculum Studies* 18(2), 197-209.
11. Nelson, M.R., & Hitchon, J.C. (1998). Loud Tastes, Colored Fragrances, and Scented Sounds: How and When to Mix the Senses in Persuasive Communications. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 76(2), 354-372.
12. Oxford, R., Tomlinson, S., Barcelos, A., Harrington, C., Lavine, R.Z., & Saleh, A. (1998). Clashing metaphors about classroom teachers: Toward a systematic typology for the language teaching field. *System* 26(1), 3-50.

13. Popescu, T. (2012). English Language Teacher Trainees' Perceptions of "Good" English Language Teachers' Characteristics. *Annales Universitatis Apulensis. Series Philologica*, 13(2), 533-541.
14. Popescu, T., & Iordăchescu. D. (2013). Mentoring and coaching newly qualified teachers. *Annales Univesitatis Apulensis. Series Philologica*, (14)2. 611-620.
15. Sarbin, T. (1986). The narrative as a root metaphor for psychology. In T.R. Sarbin (Ed.). *Narrative psychology: The storied nature of human conduct*, pp. 3-21. Praeger, New York.
16. Thornbury, S. (1991). Metaphors we work by: EFL and its metaphors. *English Language Teaching Journal*, 45(3), 193-200.
17. White, B., Smith, M.W. (1994). Metaphors in English education: Putting things in perspective. *English Education* 26(3), 157-176.
18. Woodward, T. (1991). *Models and Metaphors in Language Teacher Training: Loop Input and Other Strategies*. New York: Cambridge University Press.

ACADEMIC TRAINING PROGRAM OF INITIAL OPTIMIZATION FOR ACTIVITIES OF NURSING. APPLICATIONS TO UMF CLUJ-NAPOCA

Alina Petronela Coblișan,

**Assist., PhD Student, "Iuliu Hațieganu" University of Medicine and Pharmacy, Cluj-
Napoca**

Abstract: Assertiveness is the attitude towards everyone without infringing the rights of others.

The relationship between assertiveness and self-esteem is certainly very important. Studies have shown that persons assertive behaviors generally have a higher self-esteem and are more successful in life.

Objectives: This study aimed to investigate the factors that relate to assertiveness among students of nursing. The study was conducted at UMF Cluj-Napoca, Faculty of Medicine, Department of Nursing, comprising all study years.

Material and method

Rathus assertiveness Scale (RAS) and Rosenberg scale (RSEs) to assess self-esteem, were used to investigate the two constructs.

Nursing students included in the study was 167 and the response rate was 100%.

Age nursing students was stretched from 19 to 48 years old with an average age of 22 years. Participants in the study were mostly trained in females. Almost two thirds of them were from urban areas and the largest percentage of them was recorded in year 1 and year 2 and 40% of students were found first child in their family.

Results: Study results showed that almost half of the students were assertive and an increased level of self-esteem. It found a statistically significant relationship between assertiveness and self-esteem. No correlations were found between assertiveness and age, origin and rank of the child.

Conclusion: Almost half of students studying at the Faculty of Medicine, specializing in healthcare were assertive, the highest percentage was recorded in four, while first year registered the lowest percentage; the same register, the results show that about half of the students showed high self-esteem.

There is no statistically significant difference between age students, the town where it comes from, the child's rank and scores RAS and RSEs.

The study results also show a positive correlation between the level of assertiveness and self-esteem.

Keywords: Assertiveness, self-esteem, score RAS, score RSE, successful

CAPITOLUL 1. INTRODUCERE

1.1. Prezentarea problemei

Problema care va fi studiată este *investigarea nivelului de asertivitate și relația cu stima de sine în rândul studenților la specializarea asistență medicală.*

Eskin (2003) caracterizează asertivitatea ca "o importantă abilitate socială care promovează bunăstarea personală. Korsgaard, Roberson, și Rymph (1998) au constatat că dobândirea de competențe asertive, îmbunătățește relațiile personale și interacțiunile dintre persoane. Formarea asertivității poate îmbunătăți abilitățile sociale și sănătatea emoțională a persoanelor. Dwairy (2004) a văzut formarea asertivității ca un proces de învățare pentru apărarea drepturilor, să facă față asertiv, nu pasiv sau agresiv (Çeçen-Erogul și Zengel, 2009).

Asertivitatea este atitudinea față de drepturile fiecăruia fără a încălca drepturile altora. Asertivitatea ia în considerare sentimentele celeilalte persoane și nu este o confruntare negativă. Asertivitatea este o expresie adecvată a sentimentelor, credințelor și opiniilor unei persoane. Agresiunea reprezintă formularea poziției unei persoane într-un mod umilitor, dominant. Agresiunea nu ia în considerare sentimentele celeilalte persoane, sau drepturile. Acesta este un atac la persoana. Nonasertivitatea, fiind frica de a se ridica în picioare pentru drepturile sale sau exprimarea opiniilor sale. Oamenii non-asertivi doresc să evite conflictul. Ei țin sentimentele lor "îmbuteliate", dar sunt de multe ori foarte supărați pentru că ei se lasă "călcați" de alții (Çeçen-Erogul și Zengel, 2009).

Comunicarea asertivă este o modalitate de a face față eficient la situațiile conflictuale interpersonale. Pentru a înțelege mai bine ce înseamnă comunicarea asertivă, vom prezenta în continuare care sunt alternativele acesteia. Există două alte modalități de comunicare în situații conflictuale care sunt opuse asertivității și anume pasivitatea și agresivitatea. Când o persoană încearcă să evite confruntările, conflictele și își dorește, încearcă să facă astfel încât toată lumea să fie mulțumită, fără a ține cont însă de propriile drepturi sau dorințe, ea adoptă un comportament pasiv. Acestea sunt persoanele care acceptă întotdeauna să li se dea mai mult de făcut decât ar trebui, preiau fără să protesteze munca altora și nu spun niciodată “nu”. Aceste persoane se simt rănite, iritate, frustrate, însă nu își manifestă aceste sentimente, temându-se că vor fi respinși, nu vor mai fi apreciați sau considerați politicoși sau buni. Pe de altă parte însă, uneori agresivitatea apare în situații interpersonale conflictuale. Persoanele agresive consideră că drepturile lor sunt mai importante decât ale altora, resping din start compromisurile, sunt persoane ostile, furioase, acuză și blamează pe ceilalți și folosesc foarte des critica în comunicare. Uneori le este greu să accepte că “nu au dreptate” sau că ceilalți au priorități sau dorințe proprii.

Conceptul de identitate este definit ca toate ideile și credințele care alcătuiesc informațiile despre comunicare a persoanelor cu oamenii din jurul lor și personalitatea lor. Acesta include, de asemenea caracterul persoanei, abilități, relații cu alți oameni și mediu, înțelegere a conexiunii dintre evenimente și obiecte, precum și obiectivele și idealurile. Conform Ozturk (1994), identitatea este autoritatea de reglementare a structurii emoționale și a părții homeostatice (Karagozolu, Kahve, Koc, Adamisoglu, 2008).

Alt concept strâns legat de conceptul de identitate este conceptul de stimă de sine. Stima de sine este caracteristica-cheie a valorilor care sunt percepute despre sine. Stima de sine este starea favorabilă, care este atinsă ca urmare a auto-evaluării și care rezultă din conceptul de identitate. Ea produce centrul vieții specifice care determină gândurile persoanelor fizice cu privire la viața lor viitoare, sentimente și comportamente, cu alte cuvinte, identitatea lor. Potrivit Adams (1995), stima de sine este dimensiunea emoțională a personalității. Precum și ca având idei specifice despre cine este el sau ea, de asemenea, individul are anumite sentimente despre ce este el sau ea. Gradul de a da valoare ego-ul și de a-l găsi valoros și stima de sine a individului, personalitatea vine în existență ca o combinație a tuturor acestor concepte. (Karagozolu & al. 2008).

1.2. Prezentarea obiectivului general, obiectivelor specifice și a ipotezelor

Obiectiv general:

1. Investigarea factorilor care relaționează cu asertivitatea printre studenții de la Facultatea de Medicina, specializarea asistență medicală.

Obiective specifice:

1. Compararea nivelului asertivității pe ani de studiu.
2. Compararea asertivității la studenții care provin din mediul urban și cel rural.
3. Compararea asertivității în funcție de rangul copilului-student în familie.
4. Identificarea corelației între nivelul asertivității, stima de sine și caracteristici socio-demografice ale studenților la specializarea asistență medicală.

Ipoteze:

- I.1. Există o corelație pozitivă între asertivitate și vârstă.
- I.2. Studenții care provin din mediul rural sunt mai puțin asertivi.
- I.3. Studenții care ocupă rangul întâi în familie sunt mai asertivi decât ceilalți studenți.
- I.4. Studenții din anii mai mari au scoruri mai mari la asertivitate.
- I.5. Există corelație pozitivă semnificativ statistică între nivelul asertivității și cel al stimei de sine.

CAPITOLUL 2. METODA

2.1. Designul de cercetare:

Designul de cercetare: studiu corelațional transversal

Variabila dependentă: asertivitatea

Variabilele independente: anul de studiu, vârsta, mediul de proveniență, rangul copilului, stima de sine

2.2. Participanți:

Studentzii la nursing incluși în studiu, au cuprins toți anii de studiu, iar participarea s-a realizat pe baza de voluntariat.

Procedura de selecție: studenții au fost selecționați de la UMF Cluj, Facultatea de Medicină, Specializarea asistenți medicali, din anul 1 până în anul 4.

Caracteristicile urmărite sunt vârsta, anul de studiu, sexul, mediul de proveniență al studenților și rangul copilului în familie.

2.3. Instrumente:

S-au utilizat trei forme ca instrumente de colectare a datelor.

Prima formă a fost dezvoltată, cu scopul să colecteze date legate de caracteristici personale ale studenților: vârsta, anul de studiu, sex, mediu de proveniență și rangul copilului.

Al doilea instrument folosit este chestionarul de evaluare a asertivității și al treilea este chestionarul de evaluare a stimei de sine.

Instrumentul utilizat pentru colectarea datelor este scala de evaluare a asertivității, care a fost dezvoltată de Rathus și care descrie comportamente asertive (1973) (Vezi Anexa nr 1). Scala a fost utilizată cu scopul de a determina nivelul de asertivitate. Scala are 30 itemi, 17 itemi au fost inversați (1,2,4, 5, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 23, 24, 26, 30) pentru a evita influențarea răspunsului. Studenții au răspuns la întrebări utilizând o scala de tip Likert, care variaza de (+3 = puternic caracteristic mie) la (0 = puternic necaracteristic mie). Scorurile obținute pot fi între -90 (cel mai puțin asertiv) la +90 (cel mai asertiv).

Am găsit două moduri de interpretare a scorurilor:

1. Aceia care primesc sub (+10) sunt considerați nonasertivi și cei care primesc peste (+10) sunt considerați asertivi (Karagozolu & al. 2008).
2. Un scor pozitiv indică asertivitate iar un scor negativ indică nonasertivitate (Çeçen-Erogul, Zengel, 2009; Ibrahim, 2011).

În interpretarea scorului despre nivelul asertivității prima variantă, am utilizat-o în chestionar.

Al treilea chestionar este Scala Roserberg (RSES) sau scala de evaluare a stimei de sine. Chestionarul (scala) este astăzi larg utilizat în domeniile psihologiei sociale, psihologiei sănătății, psihologiei clinice. Scala constă din 10 întrebări, iar răspunsurile pe o scala Likert sunt de la (0=puternic dezacord) la (3= puternic acord).

Acești itemi conțin propoziții despre viață, relații de familie și putere. Scorul poate varia de la 0-30. Scorurile obținute în urma aplicării scalei stimei de sine nu au o limită sigură. De aceea scorurile obținute mai jos de medie indică stimă de sine scăzută și mai sus de medie o stimă de sine ridicată.

RSES are o bună consistență internă, coeficientul alfa Cronbach fiind de 0,89, raportat de autor (aproape de excelent= 0,90) , iar fidelitatea test – retest este cuprinsă între 0,85 (la o săptămâna) și 0,88 (la doua săptămâni) (Falkenbach, Howe, Falki, 2013).

Am calculat coeficientul de fidelitate α . Cronbacha fost folosit, pentru a testa consistența internă a chestionarului de asertivitate și a stimei de sine. Scorurile pentru asertivitate și stimă de sine au fost 0.75, respectiv 0.73, ceea ce indică faptul că aceste chestionare sunt de încredere.

2.4. Procedura de lucru:

Studentii au fost instruiți să completeze chestionarele despre caracteristicile personale, de asertivitate și stimă de sine în sala de clasă. Participanții nu și-au trecut numele lor pe chestionare. Pentru completarea tuturor instrumentelor de măsurare este necesar aproximativ 20-25 minute.

Datele au fost colectate utilizând RAS (Rathus Assertivenees Schedule) și RSES (Scala de evaluare a stimei de sine a lui Rosenberg).

Analiza datelor a fost realizată prin statistica descriptivă (media și deviația standard) și statistica inferențială (analiza de varianță Anova).

Datele demografice au fost analizate prin două tabele dimensionale cu procentaje și media.

Datele obținute au fost analizate utilizând SPSS, versiunea 20.

Considerații etice:

Aprobarea a fost obținută de la șeful de catedră și de la decanul facultății de medicină. A fost obținut consimțământul verbal de la studenți înainte de distribuirea chestionarelor și după explicarea scopului studiului actual. Nu s-a impus obligativitatea completării chestionarelor.

Confidențialitatea a fost asigurată prin aplicarea unui sistem de codare, anonimitatea a fost asigurată de asemenea și rezultatele nu vor avea efect asupra rezultatelor la examenele semestriale, la disciplina nursing.

CAPITOLUL 3. REZULTATE

3.1. Analize descriptive

TABEL nr. 1 - Date demografice

	Nr studenți	Varsta (X)	Sex (F/M)	Mediul de provenienta (urban/rural)	Rangul copilului (primul copil)
Anul 1	46	21	45/1	41/5	19 (41%)
Anul 2	44	21	39/5	35/9	24 (55%)
Anul 3	34	25	32/2	28/6	16 (47%)
Anul 4	43	24	37/6	36/7	15 (35%)
Total	167	22.5	153/14	140/27	74 (44.31%)

Interpretare:

Studenții la nursing incluși în studiu au fost de 167 și rata de răspuns a fost de 100%.

Vârsta studenților la nursing s-a întins de la 19 la 48 de ani cu o medie în jurul vârstei de 22 de ani.

Participanții la studiu au fost cele mai multe femei 153, din 167.

Aproape 2/3 dintre ei au fost din mediul urban și cel mai mare procent dintre ei s-a înregistrat în anul 1 și anul 4.

40% dintre studenți au fost găsiți ca primul copil în familia lor.

TABEL nr. 2 – Scor asertivitate

	ANUL 1	ANUL 2	ANUL 3	ANUL 4	TOTAL
	N=46	N=44	N=34	N=43	N=167
Asertiv	18 (39%)	23 (52%)	16 (47%)	22 (51%)	79 (47%)
Nonasertivi	28 (61%)	21 (48%)	18 (53%)	21 (49%)	88 (53%)

Așa cum se arată în tabelul nr 2 – nivelul procentual al asertivității printre toți studenții la specializarea asistență medicală a fost de 47%, în următoarea ordine - anul doi, anul patru, anul trei și primul an (52%, 51%, 47%, 39%), în timp ce peste jumătate din anul doi și anul patru au fost asertivi.

TABEL nr 3 – Stima de sine

	ANUL 1	ANUL 2	ANUL 3	ANUL 4	TOTAL
	N=46	N=44	N=34	N=43	N=167
Stima de sine ridicată	22	17	20	21	80 (48%)
Stima de sine scăzută	24	27	14	22	87 (52%)

Legat de stima de sine, răspunsurile studenților sunt reflectate în tabelul nr 3 și rezultă că 48% dintre aceștia au fost cu stimă de sine ridicată.

După cum se poate vedea în cele două tabele procentele asertivității și cele ale stimei de sine pe toți cei patru ani sunt aproape identice 47% pentru asertivitate și respectiv 48% pentru stima de sine.

3.2. Testarea ipotezelor

Testarea Ipotezei nr.1- Există corelație pozitivă între asertivitate și vârstă.

Matricea de corelație

		Asertivitate	Vârsta
Asertivitate an 1	Coeficientul Pearson		0.041
	Sig.		0,579

Fiind o valoare a coeficientului Pearson de (0.041), se interpretează ca și lipsa corelației între cele două variabile

Concluzie: Ipoteza se respinge.

Testarea Ipotezei nr.2 - Studenții care provin din mediul rural sunt mai puțin asertivi

Testul t pentru compararea mediilor și varianțelor între asertivitate și mediul de proveniență

Mediu	Media	SD	t	p
Rural	7.51	20.10	0.297	0.767
Urban	6.26	20.14		

Studenții care provin din mediul rural sunt mai puțin asertivi. Ipoteza se respinge.
Nu există diferențe semnificative între asertivitate și mediul de proveniență.

Testarea Ipotezei nr.3 - Studenții care ocupă rangul întâi între frați sunt mai asertivi decât ceilalți.

Rang	Media	SD	t	p
Primul copil - 1	7.55	20.50	0.278	0.781
Al doilea, al treilea, etc. - 2	6.54	20.07		

Testul t pentru compararea mediilor și varianțelor între asertivitate și rangul copilului pe ani de studiu.

Interpretare: se observă în tabelul de mai sus că variabila independentă numita rangul copilului are un $p > 0.05$, nu este statistic semnificativă și se respinge ipoteza și implicit se acceptă ipoteza conform căreia studenții care ocupa rangul unu în familie nu sunt mai asertivi decât ceilalți studenți.

Testarea Ipotezei nr.4 - Studenții din ani mai mari au scoruri mai mari la asertivitate

Utilizarea testului ANOVA pentru verificarea ipotezei

Asertivitate	Media	SD	F	p
An 1	2.37	19.34	1.961	0.122
An 2	5.84	20.57		
An 3	11.18	19.93		
An 4	11.05	19.71		

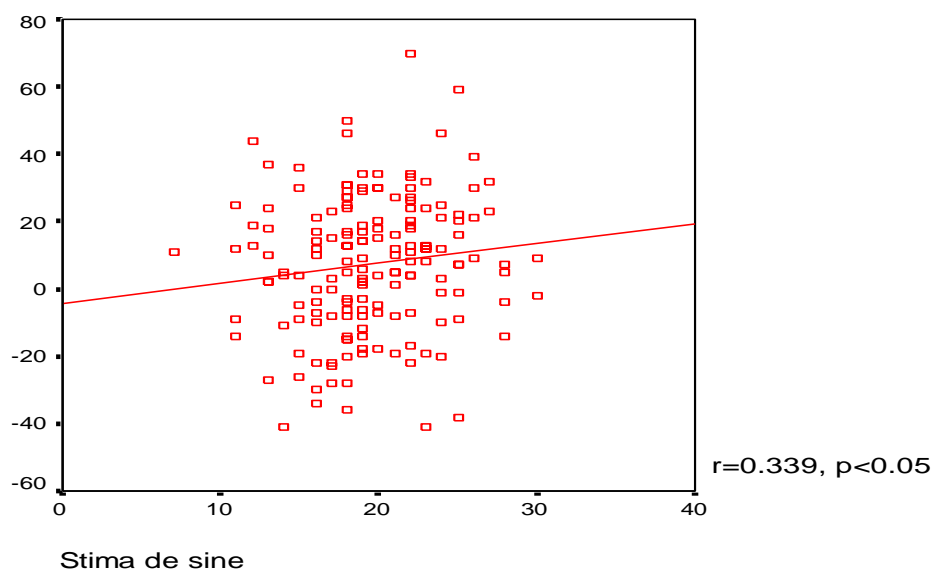
Interpretare: Ipoteza se respinge, deoarece $p > 0.05$

Vom spune că analiza statistică realizată a permis o reprezentare a mediilor, cu o diferențiere între gr 1, format din anul 1 și 2 și grupul 2 format din anul 3 și anul 4. Această analiză, statistic nu a permis identificarea unor diferențe semnificative între scorurile la asertivitate la cei patru ani universitari. , astfel spus variabila nivel de studii nu influențează nivelul asertivității.

Testarea Ipotezei nr. 5 - Există corelație pozitivă semnificativ statistică între nivelul asertivității și cel al stimei de sine.

Primul pas pentru identificarea unei corelații între asertivitate și stima de sine, este să verificăm grafic dacă există o relație de dependență între cele două variabile, printr-o reprezentare de tip grafic de împrăștiere. Pentru a fi siguri de existența unei legături dintre asertivitate și stima de sine, adăugăm o linie de trend (regresie).

- Diagrama de împrăștiere care ilustrează corelația între asertivitate și stima de sine



Corelația între cele două variabile este de $r=0,339$, fiind interpretată ca și o corelație slabă, totuși cu un grad de asociere acceptabil. Pentru o interpretare corectă, coeficientul de corelație trebuie să fie însoțit de semnificație, astfel tabelul Anova ne arată dacă modelul de regresie este relevant, parametrii ecuației drepte de regresie diferă semnificativ de 0, astfel avem un $p<0.05$, **modelul de regresie este statistic relevant.**

Alături de linia de trend s-a adăugat R^2 care este de 0,011, adică variabila dependentă (asertivitatea) este explicată în proporție de 11 % cea independentă (stima de sine), ceea ce înseamnă că există o legătură slabă.

Distanța tipică dintre linie și toate punctele, indică că analiza de corelație lineară a captat o relație slabă. Cu cât o linie este mai aproape de punctele date cu atât relația este mai puternică.

Stima de sine a studenților este așezată de-alungul axei orizontale în funcție de scorurile găsite, studentul din extrema stângă având scorul cel mai mic, de sub 10, iar studentul reprezentat în extrema dreaptă având scorul cel mai mare, în jur 30. Punctele nu sunt împrăștiate la întâmplare, ci pare că există un anumit model în distribuția lor. Ele se concentrează într-o bandă dinspre mijloc spre dreapta sus: când stima de sine crește, asertivitatea crește și ea. **Graficul pune în evidență o relație mai mult sau mai puțin liniară între cele două variabile.**

Am analizat coeficienții individuali de regresie, sa văd dacă descriu cu adevărat o relație între asertivitate și stima de sine. Variabila stima de sine ca și variabilă predictor cu un $p < 0,05$ este importantă pentru estimarea variabilei.

Testarea Ipotezei nr. 4 - Există corelație semnificativ statistică între nivelul asertivității și cel al stimei de sine.

Concluzie: *Ipoteza cercetării a fost confirmată*

CAPITOLUL 5. CONCLUZII

1. În limina principalelor rezultate ale acestui studiu, care indică că aproape jumătate dintre studenți care studiază la Facultatea de Medicina, specializarea asistență medicală au fost asertivi, cel mai mare procent s-a înregistrat în anul patru, în timp ce primul an a înregistrat cel mai scăzut procent; în același registru, rezultatele arată că aproximativ jumătate dintre studenți au prezentat o stimă de sine ridicată.
2. Nu există diferență semnificativ statistic între vârsta studenților, localitatea de unde provine, rangul copilului și scorurile la RAS și RSES.
3. Rezultatele studiului de asemenea arată o corelație pozitivă între nivelul asertivității și nivelul stimei de sine.

BIBLIOGRAPHY:

1. Begley, C., Glacken, M., “004. Irish nursing students changing levels of assertiveness during their pre-registration programme. *Nurse Education Today* 24 (7,. 501-510
2. Çeçen-Erogul, A. R., Zengel, M. (2009). The Effectiveness of an Assertiveness Training Programme on Adolescents’ Assertiveness Level. *Elementary Education Online*, 8(2), 485-492
3. Falkenbach, D.M., Howe, J.R., Falki, M. (2013). Using self-esteem to disaggregate psychopathy, narcissism, and aggression. *Personality and Individual Differences* 54, 815–820.
4. Holdevici, I. (2000). *Ameliorarea performanțelor individuale prin tehnici de psihoterapie*, (pp.274-280). București, Editura Orizonturi.
5. Holdevici, I. (2009). *Tratat de psihoterapie cognitiv-comportamentală* (pp. 22). București, Editura Trei.
6. Ibrahim, S.A. (2011). Factors affecting assertiveness among student nurses. *Nurse Education Today* 31 (4), 356-360.
7. Karagozoglu, S., Kahve, E., Koc, O., Adamisoglu, D. (2008). Self esteem and assertiveness of final year Turkish university students. *Nurse Education Today* 28 (5), 641–649.
8. Kilkus SP (1993). Assertiveness among professional nurses. *Journal of advanced Nursing* 18, 1324+1330
9. Klee, S., Renner K-H. (2013). In search of the “Rescue Personality”. A questionnaire study with emergency medical services personnel. *Personality and Individual Differences* 54 (5), 669–672.
10. Kong, F., Zhao J., You X. (2012). Emotional intelligence and life satisfaction in Chinese university students: The mediating role of self-esteem and social support. *Personality and Individual Differences* 53 (8), 1039–1043
11. Kong, F., Zhao J. (2013). Affective mediators of the relationship between trait emotional intelligence and life satisfaction in young adults. *Personality and Individual Differences* 54 (2), 197–201.
12. Lewallen, L.P., DeBrew, J. K. (2012). Successful and Unsuccessful Clinical Nursing Students. *Journal of Nursing Education* Vol. 51, Nr 7.

13. Liu, Y., Wang, Z., Lü, W. (2013). Resilience and affect balance as mediators between trait emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences* 54 (7), 850–855.
14. Mahmood, M. A., Tariq, M., Javed, S. (2011). Strategies for active learning: an alternative to passive learning. *Academic Research International Vol 1, Nr.3*.
15. Mc Cabe, C., Timmins, F. (2003). Teaching assertiveness to undergraduate nursing students. *Nurse Education in Practice* 3 (1), 30-42.
16. Mc Donald, G., Jackson, D., Wilkes, L., Vickers, M. H. (2012). A work-based educational intervention to support the development of personal resilience in nurses and midwives . *Nurse Education Today* 32 (4), 378–384.
17. O'Mara, A. (1995). Communicating with other health professionals. *Interpersonal Relationships: Professional Communication Skills for Nurses*.
18. Poroch, D., McIntosh, W.(1995). Barriers to assertive skills in nurses. *Journal of Mental Health Nursing* 4, 113–123.
19. Rathus, S. (1973). A 30-item schedule for assessing assertive behavior. *Behavior Therapy* 4, 398–406
20. Riley, J. (2000). Communication in nursing. *Harcourt Health Science* 9–10.
21. Sully, P., Nicol, M. (2005). Essential communication skills for nursing. *Elsevier Mosby Co.*, 94–95.

FAMILY THERAPY – CONCEPTS AND METHODS

Cristiana Balan

Lecturer, PhD, "Spiru Haret" University, Braşov

Abstract: There are happy families, as there are families in which misery is the watchword. Every unhappy family, however, 'stumbles' over the same life difficulties: learning to live together, dealing with difficult relatives, bringing up kids and so on.

A relatively small number of dynamic systems enlighten these difficulties and give power to the families to successfully overcome the predictable dilemmas of life. Family therapists meet bizarre or unusual cases, but the most part of their work is with normal beings, who learn the painful lessons of life.

The family is the context in which the individual evolves throughout his life, and the consequences of a malfunction always reflects negatively on their mental and somatic health, but also on social imbalances and suffering. In this respect, family therapies try to teach people to interact responsible in the most important structure of their life - intimacy and family solidarity – in order to be able to maintain their health and harmony.

Among the elements of conflict in the family we find the power within the couple, a phenomenon that is the cause of many disagreements, because the two partners share power in several ways. Problems arising in particular from ignoring the idea that the modern relationship of partnership requires reciprocity of power and authority on different levels of power. Equality within the couple is possible without meaning that differences will be eliminated, but balancing areas and levels in which the two partners exercise their authority and power by a complementarity of roles.

Keywords: family therapy, power within the couple, social imbalance, family solidarity, reciprocity of power.

The family is the context in which the individual evolves throughout his life, and the consequences of an inappropriate functioning always reflect negatively on their mental and somatic health, but also in social imbalances and suffering. In this respect, family therapies try to teach people to interact in the most important structure of their lives and - family solidarity and intimacy - so they can maintain their health and harmony.

Family therapies are viable models for assisting and facilitating the balance of the family system in trouble, modern tools of action, preventive and curative equally in the service of dysfunctional families.

The therapist is the one who offers the couple in trouble a neutral and objective perspective on the existing situation. He is the one who can reveal the two partners' real alternatives to solve problems, with advantages and disadvantages for each one, without imposing any choice. Also, the therapist is the one who can help both partners to know each other better, to be able to detach from certain problems or even avoid them.

1. Elements generating tensions and conflicts in the family

1.1. Power within couple

The power within the couple is the cause of many disagreements, because the two partners share power in several ways. Problems arise in particular from ignoring the idea that the modern relationship of partnership requires *reciprocity* of power and authority on different levels. Equality within the couple is possible without being necessary to eliminate differences, but only to balance areas and levels in which the two partners exercise their authority and power by a complementarity of roles.

One of the main indicators that define the authority and power balance is the concept of "decision making". Decision making is not synonymous with authority, and neither is power, because it is possible that a decision to be made by a member of the couple, either because one partner has delegated the other or because the other is not interested. However, in the

contemporary society, authority and power relationships tend to become *negotiable* and are extremely changeable, depending on the appearance, disappearance or modification of factors with an important role in influencing the causes that generate these ratios.

1.2. *Sexual problems* also generate, a lot of anxiety in married life. Symbolic meanings the two partners assign to intercourse are very different. These differences create dysfunction and dissatisfaction. Experts say that sexual problems occur only when there is a bad communication between partners. Many individuals who say they love their partner have expectations in their intimate life they prefer not to discuss about with their partners, which is a paradox, since the expression of wishes should be carried out more easily in an intimate relationship.

1.3. *Mutual negative behaviors*. In a dysfunctional couple, if one partner is behaving negatively, his/her spouse thinks he/she is entitled to respond in a similar manner, thereby triggering a chain of negative interactions. This perpetuation of the state of disharmony leads to the accumulation of unresolved conflicts and strengthen a negative context, where it is unlikely to solve problems constructively.

1.4. *Identifying and negotiating rules*. Each individual lives according to certain *rules*. These were either imposed by others or by the wish to make order into an existence that without these rules could get out of control. Rules have a fundamental role in the proper functioning of family life. One of the most effective ways is to identify, using communication, rules that guide our lives, keeping those that are validated at the family level and reformulating others that find justification only in the selfishness or prejudices of family members.

1.5. *Family mechanism*. In every family there are interactions and activities that do not occur at random. Each family member has their time, the ability to think and feel, physical and emotional energy, and a previous experience. All these represent the raw material that supports *the family mechanism*. The most important issue for a family is related to choosing ineffective ways to manage the resources of their members.

2. Methods of family therapy

2.1. *Problem-centered therapy*

This alternative therapy begins by presenting to the therapist the problem that the couple goes through, problem that spouses claim they try to overcome in order to be able to stay together. Many of the dissensions a couple have rooted in the absence of flexibility, therapists often noting that the reasons of misunderstandings are based on rules set between the two partners. There are situations where the problem occurs only once and marriages where the crises succeed cyclical. The therapist must interrupt this cycle and bring the two members of the couple in a harmonious continuous direction. Throughout this process, the therapist plays a role similar to the role of a *negotiator* whose involvement with one of the partners complicates the solving of the problem.

2.2. Therapy focused on communication

Good communication involves a message correctly received. For this to be achievable the transmitter of the message must be precise in speech, but also he has to ensure that the information has been correctly understood by the other. Also, the one that receives the message must ensure that his perception is correct.

Distortions in communication can occur because of the two components of communication, namely:

- Content component (which refers to what you want to transmit);
- Feeling - component (which refers to how a message is spoken).

Flexible, tolerant and empathic people have chances to achieve a good communication with their partners, while rigid and intolerant people, who consider a waste of time understanding the other's messages have far less chances.

Clinical and psychological studies have shown that marital problems are due mainly to communication deficiencies. Also, marital satisfaction appears to be directly proportional to the ability to speak frankly with each other. Among the sources that raise communication barriers between partners we should list the following: cultural differences, unexpressed to the partner and as a result, differences of gender-role, indirect communication, using words differently, incorrect assumptions and generalizations, contradictory communication, monologue or defensive communication.

The therapeutic process promotes behavior change by helping family members to speak openly and presenting each member in a new light, which allows others to relate to him in new ways.

Communication family therapy techniques are similar to those of analytical and support group therapy. The therapist's role is to conduct the process, the family model being that of a democratic group. The therapist also relates, in a democratic manner to family members, as they expect to do amongst themselves.

2.3. Psychoanalytic family therapy

This therapy aims to release family members of unconscious restrictions, so they can interact with each other based on the current reality, not based on unconscious images of the past. Psychoanalytic therapy tries to achieve a personality change while growing from within.

This insight is achieved by penetrating behind attitudes and trying to find hidden reasons that determine these attitudes. *Listening* is a silent but concentrated activity. But to establish an analytical atmosphere, it is necessary for the therapist to listen and understand, without worrying about what happens (ensuring analytical neutrality). When, however, psychoanalysts therapists interfere, they do it to express an empathic understanding in order to make family members to open. Also, *interpretations* are made to clarify the hidden and confusing aspects of the experience. Psychoanalytically treated patients are taught to express their thoughts spontaneously, without censorship, this being the most effective way to bring unconscious thoughts to the surface. The marital relationship will be considered at three levels, namely: cultural values and norms, central egos and unconscious repressed forces.

2.4. Multiple family therapy

Multiple family therapy aims to model the support behavior and to solve problems within families with difficulties through a communication experience where families share their problems, offer models and suggestions and support each other in a co-therapeutic manner. Changing family interactions is based on modeling by analogy, based on the comparison, experimentation, correction and optimization of their behavior in the family.

A family therapy group comprises 5-6 families, almost about 20-25 people, this group including parents, grandparents or children. The criterion is that of non-homogeneity in terms of socio-economic, ethnic, religious, age, intelligence, special interests or economic level . They are encouraged to join the group and they are explained that a difficulty of a family member is a difficulty for all.

Authors of multiple family therapy start from the assumption that regardless of culture, social background or life cycle in which the families live, what unites or dissipates their differences, are *specific patterns of basic human behavior* that can either help people to "grow" and to live healthy and creative, or to maintain intimacy crisis, mutual fear, lack of communication or evasive, ambiguous actions, depression or illness.

The main advantage of this type of therapy would be that if in what concerns the normal group therapy, the family of each participating member is present only in terms of imagination, in this situation they may face and compare all the personal feelings and perceptions to the behavioral reality of family members, to which they are felt or assigned.

BIBLIOGRAPHY:

1. Ciupercă, C. (2000). Cuplul modern-între emancipare și disoluție. Editura Tipoalex, București
2. Mitrofan, Iolanda, Ciupercă C. (1997). Psihologia relațiilor dintre sexe. Mutații și alternative. Editura Alternative, București.
3. Mitrofan Iolanda, Ciupercă C. (2002). Psihologia vieții de cuplu –între iluzie și realitate. Editura SPER, București.
4. Nichols, P.M.,Schwartz C. R (2001). Terapia de familie,concepte și metode. Editura Pearson, București.
5. Satir, Virginia. (2011). Terapia familiei. Editura TREI, București.

**L'EXPÉRIENCE DE L'ENSEIGNEMENT EN COLLABORATION. UNE
ÉTUDE EXPLORATOIRE PORTANT SUR LE FORMAT DE
L'INTERACTION ENSEIGNANT - ARCHITECTE EN ROUMANIE**

Angelica Mihăilescu

Scientific Researcher, PhD, Institute for Education Sciences, Bucharest

Abstract : L'article présente les résultats d'une étude exploratoire portant sur le format de l'interaction enseignant - architecte en Roumanie. Il s'inscrit dans les préoccupations de mettre en relation les documents européens concernant l'impact des arts et de la culture à l'école et les pratiques de la construction concertée des parcours d'apprentissage dans la classe. Le recueil de données résulte d'une approche qualitative centrée sur les perceptions et les pratiques d'enseignement collaboratif des participants au déroulement du programme d'éducation pour l'architecture et l'environnement bâti à l'école primaire. Le but de l'analyse est d'examiner, moyennant les modèles et notions concernant l'interaction communicative, de quelle manière le statut et les rôles des interlocuteurs changent dans un nouveau contexte d'action didactique. Le format collaboratif a généré des rôles professionnels basés sur la complémentarité, la dynamique et la reconnaissance du statut d'expert de l'autre intervenant. Il met en évidence aussi des interactions participatives "démocratiques" susceptibles de modifier les relations asymétriques avec les élèves et les routines scolaires au bénéfice de l'apprentissage.

Keywords: Enseignement collaboratif, interaction enseignant-architecte, éducation pour l'architecture

1. Introduction

L'interaction en classe fait l'objet de nombreuses études, et les perspectives de recherche sont des plus variées. Citons, entre autres, l'analyse du discours, l'analyse conversationnelle,

l'analyse sociolinguistique et les neurosciences. Certes, la visée de ces études n'est pas identique. Il s'agit tantôt d'un questionnement formatif, d'une interrogation évaluative ou d'un traitement descriptif. Cependant, l'élément transversal de ces approches réside dans l'intérêt porté aux modalités efficaces de stimuler l'apprentissage chez les enfants. Dans l'état actuel, les documents européens font valoir un enseignement susceptible de générer des situations significatives et productives d'apprentissage, suffisamment motivantes pour fournir aux jeunes apprenants des occasions propres à favoriser l'observation active, l'analyse et la réflexion, sans oublier la résolution de problèmes. Cela revient à reconnaître que désormais l'interaction entre les apprenants et l'enseignant doit se dérouler dans d'autres conditions, plus proches des situations réelles de communication. Le contrat d'apprentissage quant à lui connaît un processus continu de redéfinition tant au niveau référentiel qu'au niveau relationnel. Notons également que, du point de vue de l'ethnographie de la communication ou de l'ethnométhodologie, l'étude des normes et rituels spécifiques du discours didactique fait émerger de nouvelles représentations sur l'interaction se déroulant en classe. À cet égard, il n'est pas inutile de rappeler que les modèles d'organisation de l'interaction communicative, les théories portant sur les actes de langage, la réflexion sur la nature des relations interpersonnelles ou les codes de politesse rendent possible la description adéquate du cadre des échanges, du statut des participants à l'interaction et des rôles endossés (Goffman 1987; Sacks, Schegloff et Jefferson 1974; Kerbrat-Orecchioni 1992).

Si les relations interpersonnelles supposent certaines configurations dans la communication professeur/élèves, l'intervention d'un actant à des fins d'enseignement collaboratif va pouvoir modifier le cadre participatif des échanges communicatifs en classe (Goffman 1987). Ainsi, il apparaît pour le moins opportun d'examiner de quelle manière le statut et le rôle des interlocuteurs changent dans le nouveau contexte d'action didactique. Dès lors, il est utile de questionner les bénéfices interprofessionnels, ainsi que les retombées sur le processus d'apprentissage du côté des élèves. On tiendra compte du fait que, dans les documents cadres européens relatifs aux politiques linguistiques éducatives, les attentes liées à la prestation didactique recourent l'image du professeur aux compétences stratégiques avérées apte à assumer des rôles comme décideur, médiateur, catalyseur de motivation et entraîneur (Tardif 1992). De même, il est hautement significatif de cerner le format propre à l'intervention conjointe de deux actants en position d'enseignant pour multiplier les chances d'appréhender l'effet de la coopération enseignante sur l'intérêt et l'envie d'apprendre chez les enfants et les jeunes. Or il

est légitime de se demander si cela conduit/peut conduire, et dans quelle mesure, à réduire des comportements marqués par la routine et le conformisme. Est-ce que l'inégalité constitutive de la communication en classe est redéfinie pour autant? Posons en principe que, dans le contexte des activités scolaires, lorsqu'on offre à de jeunes apprenants plusieurs rôles d'interlocuteur ratifiée (Goffman 1987) en vertu des interactions participatives, l'enseignant, mais aussi l'apprenant ont la possibilité d'une meilleure prise de conscience quant aux implications des stratégies de communication et d'apprentissage (Cyr 1998).

La qualité des relations de communication entre les élèves et le(s) professeur(s) est à mettre en relation avec le degré de satisfaction des participants aux activités de classe. En l'occurrence, la satisfaction des interlocuteurs peut s'accroître dans les situations mobilisant un apprentissage de type participatif. Il n'en va pas autrement lorsque les interactions sont axées sur la communication et la coopération en instance de résolution de problèmes. Notons que l'effet est d'autant plus fort si les problèmes abordés s'approchent sensiblement de ceux qu'offre la vie réelle:

"Alors que l'enseignement a souvent été considéré comme une profession isolée, où les enseignants s'enferment dans leur classe, les données de l'enquête TALIS mettent en évidence que cette attitude n'est plus actuelle. L'étude illustre l'importance de la collaboration entre les enseignants. Ceux-ci ont déclaré avoir plus de confiance en leurs capacités, dans la mesure où ils ont participé à des activités de formation professionnelle dans le format collaboratif au moins cinq fois par an. L'utilisation des méthodes collaboratives cinq fois par an ou davantage peut être mise en relation avec le niveau d'efficacité professionnelle et de satisfaction personnelle, selon les perceptions des enseignants"(Centrul Național de Evaluare și Experimentare 2014: p.3).

S'agissant du contexte européen, un exemple d'enseignement collaboratif est constitué par la méthodologie EMILE (enseignement intégré d'une matière non linguistique et d'une langue étrangère) (Centre Européen pour les Langues Vivantes 2010). Un autre exemple pourrait consister dans les activités de formation en direction des futurs enseignants dans la mesure où ceux-ci ont besoin d'activités tournées vers la collaboration enseignante (le tutorat). Reconnaissons que ces possibilités ne sont pas encore explorées dans le système roumain d'enseignement. En revanche, l'ouverture de l'école à l'éducation non formelle favorise les

expériences d'enseignement en binôme, notamment sur des périodes limitées, (la plupart des séances se déroulant hors du temps scolaire). Dans ce contexte, mettre en place et gérer concrètement des programmes d'éducation pour l'architecture et l'environnement bâti représente une nouveauté pour l'école roumaine, et cette nouveauté tient pour l'essentiel aux modalités collaboratives mises en œuvre par l'enseignant et l'architecte.

À présent, les activités de classe s'appuient largement sur un format d'interaction de caractère frontal traditionnel, ce qui ne concourt que fort médiocrement au développement de compétences de type participatif chez les jeunes apprenants. Aussi, le peu de diversité dans le format des interactions en classe fait-il apparaître l'image d'un élève qui souhaite établir une relation active avec son professeur et ses camarades par le biais d'un contrat d'apprentissage participatif (Bercu, Nasta, Teșileanu 2012: p.20). Qui plus est, l'élève en question désire accéder plus souvent à un rôle réellement actif ("je participe à" au lieu de "j'assiste à"). Compte tenu de ces attentes, on conviendra aisément que les effets du Programme "l'École autrement", lancé en 2011, représentent un catalyseur capable de faire évoluer le format d'interaction en situation de communication didactique (Velea, Măntăluță 2013). Cela est vrai dans la mesure où les expériences accumulées par les enseignants ayant conduit des activités éducatives dans le cadre de ce programme se verront transférées à titre de bonnes pratiques au processus d'enseignement/apprentissage tout au long de l'année scolaire. Quoiqu'il en soit, on constate que les initiatives visant à structurer des activités éducatives s'appuyant sur un format collaboratif sollicitant conjointement un enseignant qualifié et un spécialiste reconnu dans le domaine non formel sont en hausse sans avoir réussi pour autant à tirer parti de tous les mécanismes d'interaction souhaitables avec l'école. De plus, ces expériences ont concerné des périodes limitées inscrites dans le Programme "l'École autrement" ou se sont déroulées en lien avec certains projets de l'école, liés, le plus souvent, au calendrier des activités extrascolaires.

Mon dessein est de mettre un accent particulier sur les dispositions curriculaires et méthodologiques visant l'éducation à l'architecture et à l'environnement bâti, dans l'ensemble des aspects esquissés précédemment, en concrétisant de la sorte l'intérêt que je porte à l'exploration des perceptions des enseignants et des architectes qui se sont impliqués durant une année dans la construction et l'expérimentation du dispositif. Il s'agit en l'occurrence de l'application qui a été conduite en 2015 au niveau de l'enseignement primaire. Mon parti-pris est donc de me concentrer sur l'analyse du degré d'adaptation des participants aux caractéristiques

du format d'interaction en classe. J'ai tout lieu de penser que les réponses obtenues nous permettront d'identifier si le format collaboratif qui retient notre attention dans ces pages saura apporter des bénéfices aux jeunes apprenants et, partant, si elles sont à même d'induire des changements dans le système formel d'éducation en Roumanie.

2. Le contexte de la recherche

Force est de constater que, dans les écoles roumaines, il n'existe pas un programme à long terme d'éducation artistique, culturelle ou pour le patrimoine au niveau de l'enseignement général (à part les disciplines scolaires la musique et l'éducation plastique). Ce programme aurait, le cas échéant, l'avantage de contextualiser les diverses recommandations européennes concernant cette composante essentielle du développement personnel et social. Toutefois, on constate que l'offre d'éducation provenant de la zone non formelle ne laisse pas de se diversifier en termes de thèmes abordés et de tentatives de générer davantage d'expériences collaboratives. C'est justement cette tendance que viennent illustrer les activités destinées à l'éducation pour l'architecture et l'environnement bâti, dont l'objectif déclaré est de développer des représentations communes quant à l'utilité qu'il y a, à long terme, à former les apprenants par la culture. C'est ainsi qu'est né un curriculum intitulé "Éducation pour l'architecture et l'environnement bâti". Il rassemble dans un cadre cohérent des activités conçues pour les petits apprenants du cursus primaire (troisième et quatrième années, volet *cours à option*). Le programme officiel rédigé à cette fin préconise l'allocation d'une heure de cours par semaine. Des ressources supplémentaires sont susceptibles d'être mobilisées en puisant dans l'enveloppe horaire réservée au Programme "l'École autrement" ou dans le budget horaire mis à disposition des activités extrascolaires, au gré des écoles. À noter que le cours optionnel consacré à l'architecture et à l'environnement bâti est appliqué exclusivement dans les écoles qui en ont exprimé le souhait. Le prérequis est que les écoles concernées sont tenues d'accepter et de soutenir un partenariat d'enseignement mobilisant conjointement les compétences d'un enseignant et d'un expert architecte.

C'est l'Association roumaine "De-a arhitectura" qui a pris l'initiative de ce cours et qui a offert la matrice des activités extrascolaires en langue roumaine, magyare et allemande, et ce à partir de 2013 (Asociația "De-a arhitectura" 2015). Les activités ont été dument sélectionnées par les écoles intéressées (il s'agit majoritairement d'écoles relevant du système public). Le programme scolaire a été introduit dans le système formel d'éducation à la rentrée 2014. Les

écoles qui ont fait le choix de ce cours à option se trouvent principalement dans vingt-six localités urbaines. À tout compter, 96 classes d'élèves (de 10 et 11 ans) ont participé à l'expérience, soit 2476 élèves, 94 enseignants et 98 architectes. Pour ce qui est du support logistique, celui-ci a été fourni par l'association citée plus haut, et c'est toujours celle-ci qui s'est chargée de recruter et de former les architectes volontaires. Un cours de formation a été élaboré au bénéfice des intervenants volontaires, mais aussi des enseignants qui ont relevé le défi. La mise en place, la promotion et l'extension du réseau de coopération furent placée également sous la responsabilité de l'association.

Cette étude porte sur l'analyse du fonctionnement du format d'interaction collaborative enseignant – architecte. Dans ce cadre, on s'intéresse aux questions suivantes: Est-ce que ce format participatif se limite à redéfinir des rôles de l'enseignant et de l'architecte ou bien, il comprend aussi l'élève? Ce système d'interaction en classe provoque-t-il un changement de perception sur l'élève? Peut-on prendre en compte des effets de l'enseignement collaboratif sur ce qu'on appelle l'inégalité constitutive qui caractérise l'interaction en situation didactique? Le cas échéant, est-ce qu'on peut vraiment offrir à l'élève plusieurs possibilités de devenir un interlocuteur ratifié dans la classe?

Pour trouver des réponses à ces questions, nous avons utilisé un recueil de données issues d'une approche qualitative consacrée à l'évaluation des activités et des programmes d'éducation artistique et culturelle à l'école, surtout du programme d'éducation pour l'architecture et l'environnement bâti. La recherche a été menée, en 2015, par une équipe d'experts de l'Institut des Sciences de l'Éducation dont j'ai fait part moi aussi. À cette fin, le déroulement de l'étude exploratoire repose sur une enquête au moyen de questionnaires, enquête centrée sur les perceptions et les pratiques des professeurs et des architectes engagés dans le programme d'éducation pour l'architecture et l'environnement bâti pendant une année. Les résultats de cette analyse concernant les perceptions des caractéristiques du format d'interaction collaborative telles quelles ont pu être identifiées, selon le témoignage des participants à cette expérience, sont de nature à concourir une image fiable sur la co-construction d'un format interactif (Bozec, Barrère, Montoya 2012) dans l'enseignement roumain. Sur la foi du rapport final, on estime que l'étude fournit des informations préalables pour la mise en place des approches plus complexes d'investigation dans l'éducation ou la pragmatique linguistique.

Le recueil de données lors du questionnaire centré sur les perceptions et les pratiques des participants au déroulement du programme d'éducation pour l'architecture et l'environnement bâti, enregistre les réponses des 43 architectes, qui ont collaboré avec des écoles de tout le pays, la plupart du milieu urbain. Parmi ces écoles, on compte un certain nombre d'institutions scolaires qui ont fait le choix d'utiliser des méthodologies alternatives d'éducation (par exemple, Waldorf). La plupart des architectes impliqués dans le projet ont une année d'expérience sur ce programme d'éducation. Plus de 60% des participants à la recherche ont collaboré avec les enseignants au déroulement du programme d'éducation pour l'architecture pour les élèves du quatrième échelon de l'enseignement primaire, tandis que le reste s'est occupé du troisième. Les 36 professeurs qui ont participé à cette étude dispensent des cours dans des écoles de tout le pays provenant du milieu urbain, auquel s'ajoutent deux villages. Presque tous les enseignants ont plus de quinze ans d'expérience dans la classe. Tous les répondants au questionnaire déclarent d'avoir participé au stage de formation initiale organisé par l'Association "De-a architectura" pour les architectes et les professeurs ayant exprimé leur désir de dérouler le programme à la classe.

3. Les résultats de la recherche

3.1. Quelques considérations préliminaires

La formation initiale des architectes (**A**) et des professeurs (**P**) qui ont choisi de développer le programme d'éducation pour l'architecture et l'environnement bâti a pour but de préparer des professionnels à planifier les leçons et les activités dans le format de la collaboration en équipe. Pendant ces sessions, les intervenants travaillent conjointement pour concevoir les scénarios des unités didactiques et préparer les différentes activités d'apprentissage. Par la suite, ils vont travailler en tandem pour établir concrètement les tâches à accomplir et définir leurs responsabilités directes dans la classe. Il est important de noter que les architectes et les professeurs ne participent pas à la formation en tant qu'équipe constituée auparavant.

Concernant les expériences concrètes pendant les classes, l'architecte gère prioritairement les connaissances du domaine de l'architecture et de l'environnement bâti, tandis que le professeur remplit d'habitude les rôles de médiateur de la communication entre l'architecte et les élèves. Dans cette situation précise, ses rôles varient de la gestion de la compréhension des enfants à l'organisation et la supervision de la classe.

Les **P**et **A** questionnés considèrent que la participation des jeunes apprenants aux classes d'éducation pour l'architecture et l'environnement bâti a produit des effets non seulement sur le plan des connaissances, mais aussi sur celui de la formation des comportements culturels dans la vie quotidienne. Ils se réfèrent également à certains effets sur la formation d'attitudes responsables ou des compétences liées à l'expression créative, à la communication et la coopération dans les groupes, à la réflexion critique, etc. De l'avis des répondants, les jeunes élèves s'avèrent intéressés de connaître l'architecture de leur environnement aussi bien que celui du pays ou de l'étranger. Les thèmes abordés, les images des différentes constructions des autres pays, les styles architecturaux, les histoires des lieux, ainsi que les moyens d'impliquer les enfants à découvrir la valeur de l'espace dans lequel ils vivent (à travers des présentations virtuelles et d'explorations directes) se trouvent parmi leurs préférences.

Les notions spécifiques du domaine et les informations présentées par l'architecte aident les enfants à identifier des solutions "techniques" et "esthétiques" pour réaliser en équipe leur projet d'aménagement urbain et à justifier leurs idées d'intervention urbaine, au moment de l'exposition des maquettes au public. Grâce à des activités pratiques, ces nouvelles connaissances sont aussi examinées du point de vue de leur application dans la vie quotidienne ("Pendant ces deux années, mes élèves se sont appropriés les notions clés de la terminologie spécifique. Maintenant, ils connaissent mieux ce qui est vrai ou faux", opinion **P**).

3.2. Les perceptions du statut professionnel et du rôle

Selon les participants à la recherche, l'enseignement en équipe exige que les interlocuteurs prennent en compte des aspects concernant les qualités professionnelles et les performances académiques sélectionnées de la perspective de l'image centrée sur la complémentarité des rôles et le transfert mutuel des connaissances.

L'attribution des rôles complémentaires au sein de l'équipe pédagogique, en termes de relations interpersonnelles, permet d'identifier les problèmes de configuration de l'image de soi et l'image de l'autre (**P-A**). Connaître l'image de l'élève dans cette situation de communication didactique suppose la médiation des **P** et **A**.

Les points de vue exprimés par les participants à l'étude sur le transfert des connaissances révèlent l'existence des avantages communs, ce que signifie une garantie de la qualité des actions concertées d'enseignement en collaboration. **P** considère que le domaine de l'architecture est présenté d'une manière adéquate, condition accomplie par la présence d'un expert dans ce

domaine. Dans l'ensemble, **P** se montrent intéressés d'assimiler des informations nouvelles qui appartiennent à une profession différente de la sienne, de se familiariser à des nouvelles notions et connaissances et, finalement, de se représenter plus clairement les rapports entre ce domaine et l'éducation formelle, à l'école. De leur côté, **A** sont intéressés surtout de connaître des nouvelles méthodes de travail avec les élèves. Pour eux, l'expérience du travail d'équipe offre la possibilité du transfert de méthodes et, par conséquent, de bénéficier d'une "formation validée" par ceux qui ont de l'expérience dans l'enseignement, qui "savent travailler avec les enfants". Il est important de noter aussi et surtout l'attitude et la volonté de travailler ensemble que les opinions des deux catégories de professionnels participants mettent en évidence dans la recherche. **P** ainsi que **A** estiment qu'"on a quelque chose à apprendre les uns des autres" en coopérant pour atteindre un objectif commun, qui consiste à tout faire dans l'intérêt de l'élève ("J'apprécie la valeur ajoutée réalisée par l'équipe pédagogique avec un intervenant extérieur au système éducatif", opinion **P**).

Le processus de régulation de l'action dans la classe met en lumière la nécessité de bien calibrer les interventions didactiques par rapport à la capacité d'assimiler des enfants. La catégorie de répondants **P** évoque les limites et les blocages qui puissent être générés par le manque d'expérience pédagogique du **A** et qui puissent aussi altérer la qualité du guidage et de l'adaptation au niveau des élèves pendant la co-construction des parcours d'apprentissage. **A** sont conscients de ces risques. A ce sujet, l'analyse des perceptions révèle de la motivation de la part des **A** pour bien accomplir son rôle professionnel pendant les actions communes de régulation de l'enseignement dans la classe. Ils essaient de se procurer les outils nécessaires pour mieux résoudre les problèmes qui découlent de son manque d'expérience à s'adapter au niveau des élèves ou de sa propre impatience concernant les rythmes des élèves. Les opinions des participants sur les modalités de bien structurer les interactions dans la classe sont marquées par des attentes concernant les capacités professionnelles de **P** de manipuler une grande diversité de méthodes d'interagir avec les enfants et d'assurer ainsi leur conformément à la "forme scolaire" (les routines de la classe, le respect du temps scolaire, le maintien de l'ordre, etc.) (Bozec, Barrère, Montoya 2012). **A** semble motivé plutôt à s'investir dans la construction d'un langage professionnel commun, identifié en équipe. Les architectes déclarent aussi qu'ils sont en quête d'instruments propres à surmonter les obstacles dûs aux réactions des élèves, qu'ils ne savent pas précisément comment interpréter: l'attitude réservée des enfants

lorsque les interevants introduisent des notions nouvelles; les attitudes des élèves qui considèrent les classes d'architecture comme légères, libérées des contraintes ordinaires de la vie scolaires et réservées surtout à la créativité et au jeu, etc.

La disponibilité réciproque à mieux se connaître de point de vue professionnel montre un impact significatif sur la construction des relations de travail en équipe des deux experts. Selon l'opinion des participants à la recherche, cette volonté de travailler ensemble peut se matérialiser par la connexion au domaine d'expertise de l'autre par l'intermédiaire des cours de formation. Ils considèrent aussi que leur participation en équipe, dès le début, au cours de formation dédiée au programme d'éducation pour l'architecture et l'environnement bâti peut représenter un fort atout pendant leur collaboration.

3.3. La construction du format d'interaction professeur - architecte

Selon les opinions des **P** et **A**, l'organisation du format interactif est déterminée par la nature des relations de collaboration des participants pendant les classes d'éducation pour l'architecture. **P** associe la disponibilité de communiquer en équipe à des attributs concernant l'intérêt d'interagir avec son interlocuteur, l'adaptabilité, le tact, le travail en équipe. La catégorie **A** reconnaît l'importance de ces indicateurs dans la structuration de la relation interpersonnelle, mais elle semble plutôt préoccupée par le degré de participation du **P** dans la co-construction du parcours de formation dans la classe, tout en reconnaissant l'importance des autres attributs de la relation concernant la communication, la collaboration, la cohésion. Les représentations des **P** et **A** quant au déroulement des échanges collaboratifs attestent la convergence des opinions sur la mise en œuvre des relations interpersonnelles déterminées par des interventions complémentaires ("J'ai apprécié le fait qu'ils peuvent se compléter mutuellement; c'est le professeur qui pose des questions et fait les connexions nécessaires avec d'autres disciplines", opinion **A**; "La coopération pendant l'action didactique et les interventions en complémentarité dans la classe", opinion **P**). Selon **P**, parmi les effets positifs de ce type de communication, il faut compter aussi une bonne opportunité pour lui-même de répartir les tâches ainsi que pour les élèves qui semblent plus intéressés à participer à des activités en classe.

Le rôle professionnel que **A** attribue à **P** et qu'il considère aussi comme représentant un point fort de sa prestation didactique est lié à des attributs concernant les stratégies, l'organisation et la régulation du processus d'apprentissage et d'enseignement.

En conséquence, **A** considère **P** capable de prendre des décisions concernant la sélection des connaissances conformément au niveau de compréhension des enfants. En vertu de sa qualité de professionnel dans le curriculum, **P** est aussi celui qui peut imaginer les stratégies par lesquelles il devient possible de mettre en relation les apprentissages inhérents à ce cursus et les autres disciplines scolaires. C'est **P** qui a la perspective globale sur l'éducation et qui sait quelles sont les connexions à faire pour profiter du curriculum de l'éducation pour l'architecture dans d'autres domaines à apprendre au niveau de l'enseignement primaire. La valorisation de la fonction de réglementation des interactions dans la classe que **P** accomplit, signifie aussi que **A** identifie toujours d'autres bénéfices pour lui-même: "**P** connaît mieux ses élèves"; "il peut réaliser aisément la coordination des équipes"; "il a plus d'autorité que **A** devant les élèves". **A** considère que **P** l'aide et, surtout, offre une légitimité de sa présence dans la classe: "la présence de **P** dans la classe influe sur la confiance des élèves dans **A**".

Le processus d'interconnaissance laisse **P** à élargir la représentation de l'image de **A**, au-delà de ses qualités professionnelles, vers les qualités interpersonnelles à savoir les similitudes de la personnalité, disponibilité et intérêt pour l'autre, mais aussi l'adaptation au programme scolaire et le respect de ces consignes. Du côté **P**, la participation dans la classe est déterminée par leurs motivations initiales, par l'évolution de la relation personnelle qui se noue avec **A**, ainsi que par leurs perceptions des architectes volontaires reconnus en tant qu'experts. Dans ce cas-là, ils n'osent intervenir. Quant à la catégorie **A**, même si on attribue à **P** le rôle de maintien de l'ordre et de mobilisation des élèves, beaucoup souhaitent que les enseignants s'impliquent davantage. Certains **A** perçoivent leur rôle en termes d'aide au professeur et ils éprouvent des fortes incertitudes dues au manque de confiance en leur expérience pratique dans le domaine de l'éducation formelle, lorsque **P** ne les aident pas ou même les abandonnent. Enfin, l'évolution des relations collaboratives entre **P** et **A** implique la négociation des places et des rôles dans la co-construction du parcours d'éducation pour l'architecture et l'environnement bâti qui restent parfois flous ; certains sont mis en évidence par le biais de cette recherche.

3.4. Les rôles des élèves dans le contexte collaboratif professeur-architecte

Dans le paragraphe précédent, j'ai essayé de décrire les rôles que **P** et **A** assument généralement ou qu'ils distribuent les uns aux autres. À ce stade de l'analyse, on peut affirmer que les deux parties prenantes à l'interaction didactique perçoivent l'expérience de l'enseignement en collaboration sous le signe de la solidarité et de la complémentarité professionnelle.

Pour avancer dans l'analyse des rôles mises en œuvre par **P** et **A**, on a la chance de pouvoir les explorer à partir des opinions recueillies concernant les rapports que les interlocuteurs établissent avec les enfants pendant les activités collaboratives dans la classe.

Pendant les activités, **P** et **A** mettent en place des formes de travail inédites pour les jeunes apprenants, plus collectives, qui exigent de nouvelles consignes pour régler et valider des formes éducatives alternatives. Pendant toute l'année scolaire, mettre en place et gérer concrètement des programmes d'éducation pour l'architecture et l'environnement bâti s'appuie sur une méthodologie centrés sur la dynamique des interactions, la proximité entre les adultes et les élèves et l'expérience pratique pendant les activités (expéditions urbaines, atelier pour construire de maquettes, visites, bricolage, dessin, conception des plans ou ébauches pour le développement urbain, etc.). Afin de diversifier les contextes d'apprentissage dans la classe, **A** utilise fréquemment les médias pour introduire des concepts ou informations nouveaux. Ce type de support de travail est nettement préféré par les enfants (à noter qu'il n'est pas constamment utilisé pendant d'autres classes et disciplines).

Les élèves expérimentent des activités plus ludiques que d'ordinaire à l'école, aussi que le travail en groupe. Les enfants apprécient encore ces activités parce qu'elles semblent s'éloigner des formes et des contenus scolaires dont ils ont été habitués par le format d'interaction frontale (le plus utilisé par les enseignants). Dans la liste de leurs préférences, on rencontre le travail pratique qui implique un parcours complet depuis l'étape d'observation et de construction d'un plan jusqu'à la fin du projet. Tout ceci leur donne la satisfaction de la mise en œuvre de leurs idées. Les formes différentes de travail et d'interaction promeuvent la figure d'un élève qui gagne un rôle plus actif dans sa formation et réduisent l'impact de la communication frontale. Ces échanges d'attitudes et de comportements s'appuient constamment sur le format collaboratif d'enseignement. **P** et **A** sont unanimes à apprécier l'impact de ce format sur le développement des compétences de communication et de collaboration en groupe chez les élèves. Selon les perceptions des enseignants, le format collaboratif **P** - **A** illustre la valeur d'un exemple de travail en équipe offert aux élèves pour que ceux-ci soient à même de développer leur propre expérience de collaboration. **P** note les progrès des élèves concernant les attitudes et les aptitudes à communiquer et au travail d'équipe: gestion commune des tâches, le respect de l'autre et de ses opinions, la capacité de prendre ses propres décisions, la disponibilité à accepter d'autres idées que les siennes, la motivation des élèves de mener à bon terme leur projet. Du

côté **A**, on considère que les élèves apprécient leur liberté de s'exprimer, le contact avec "une discipline qui leur donne la liberté de bouger pendant les activités et la possibilité d'exprimer leurs opinions sans avoir peur des erreurs". Les élèves apprécient aussi les discussions pendant les études de cas, ainsi que les projets qui leur sollicitent à imaginer un objet ou des ensembles d'objets en interaction. La liberté de discuter permet aux élèves de se situer dans une démarche créatrice et plus personnelle au regard des méthodes traditionnelles.

Le contexte d'apprentissage déterminé par le format d'interaction flexible offre à **P** des occasions utiles pour observer leurs l'élèves dans des situations différentes, qui constituent des alternatives à la communication frontale. Trop utilisé encore aujourd'hui dans la classe, ce format semble difficile à abandonner par les enseignants, peut-être par manque de confiance ou d'expérience dans d'autres méthodes. Dans ce cas-là, enseigner en collaboration peut donner des nouvelles expériences et des bénéfiques pour l'apprentissage, dû au climat moins formel et interactif.

Le changement des rôles des trois catégories d'interlocuteurs (**P** – élève – **A**) est influencé aussi par d'autres facteurs du contrat d'apprentissage, qui assure les enfants que les enjeux de leurs actions sont réels, non simulés. Cela se réfère au fait qu'il y a un parcours d'apprentissage qui suit du projet au produit final et qui révèle plusieurs traits distinctifs déterminant la recomposition des rapports scolaires. Du côté **P**, on se rapporte aussi à "la finalité du processus: les élèves ont la satisfaction d'avoir réalisé quelque chose de concret pendant les classes"; "le fait qu'ils peuvent changer leurs places, ils ne sont pas critiqués, ils sortent de l'école pendant les expéditions; les jeunes apprenants ont l'occasion d'exprimer leurs opinions"; "ils n'ont pas de devoirs à faire"; "la perception du temps scolaire comme étant moins réglé".

Les **A** observent eux aussi que les élèves sont satisfaits du nouveau contexte d'apprentissage qui rend possibles les discussions libres et les "défis de la logique". Les élèves sont contents de participer à des situations réelles d'apprentissage qui leur permettent d'explorer leur environnement.

La communication directe avec les intervenants de la catégorie **A** pendant les activités d'enseignement collaboratif modifie le format participatif, y compris les termes du contrat d'apprentissages qui, dans les conditions de la "communication naturelle", offre une perspective différente sur la dimension évaluative en situation didactique.

4. Conclusions

L'analyse des résultats auxquels conduit l'enseignement collaboratif professeur-architecte montre à l'évidence que cette expérience constitue un exemple abouti d'interaction en classe. L'inégalité constitutive de la situation de communication didactique s'y trouve redéfinie au regard du dispositif décentralisé, du fait de la coopération en instance d'enseignement, alors que le format d'interaction correspondant subit des transformations notables. L'instauration en classe d'un climat de communication favorable à l'interaction entre pairs et à la collaboration entre apprenants est attestée massivement par les perceptions des participants sur les rôles professionnels exercés et les modalités de structuration des relations interpersonnelles.

Nul doute, l'expérience innovante consistant à dispenser une matière interdisciplinaire en équipe procure une multitude d'occasions de connaissance interpersonnelle, de confrontation constructive permettant de relever certains défis. De la même manière, l'autoréflexion est stimulée tant sur le propre rôle professionnel que sur le rôle du partenaire en situation d'enseignement. La recherche que j'ai choisi d'évoquer est de nature à révéler un rapport professionnel basé sur la complémentarité des rôles, un rapport dynamique et équilibré faisant une place importante à la reconnaissance du statut professionnel de l'autre intervenant.

Une autre vertu de cette recherche est de rendre possible et souhaitable le repérage et la validation des dimensions dans lesquelles un transfert de savoir(s) peut s'opérer. Dès lors la recherche met en lumière aussi un état de convergence au niveau des opinions exprimées par les enseignants et les architectes. Ceux-ci sont unanimes à apprécier deux aspects à titre de vecteurs stimulant pour l'apprentissage : d'une part, de multiples opportunités de participation active, d'autre part, la variété interne et la transférabilité du paradigme d'activités.

Tout ceci a de nombreuses incidences sur l'intérêt des élèves vis-à-vis des informations nouvelles, dans un domaine de la connaissance étroitement lié à leur milieu d'existence. À partir de là, il devient non seulement possible mais aussi passionnant de mettre au point des stratégies d'apprentissage capables de tirer parti des effets de cet exercice, effets immédiatement visibles ou à moyen terme. Insistons enfin, mais pas en dernier lieu, sur le format d'interaction exploré dans cette étude; ce format est susceptible d'offrir un support substantiel aux didacticiens soucieux de redéfinir le contrat d'apprentissage de telle sorte que soient mis en question l'étiquetage des rôles traditionnels et les routines scolaires. Il y a là implicitement un plaidoyer pour une vision moins rigide du processus d'enseignement, en faveur d'une démarche fondée sur

des interactions participatives complexes, véritablement démocratiques, aptes à resituer les relations asymétriques qui caractérisent du point de vue situationnel la communication didactique. Autant dire une attitude *pro dynamique* lorsqu'il s'agit d'assigner des rôles plus actifs à l'élève et de discréditer, si besoin était encore, le traitement que lui réserve la communication traditionnelle de type frontal entre l'enseignant et l'apprenant.

Éduquer les jeunes consciences pour l'architecture et l'environnement bâti a dès lors toutes les chances de devenir un exemple éloquent si l'on veut convaincre le monde éducatif de l'intérêt qu'il a à adopter, dans diverses configurations d'équipe, un tel modèle interdisciplinaire.

BIBLIOGRAPHY :

1. Bercu, N., Nasta, D.I. et Teșileanu, A. (2012). *Mecanisme și practici de aplicare și de dezvoltare a curriculumului la nivel de școală și de clasă. Sinteza raportului de cercetare.* Disponible sur http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2012/08/Sinteza_Raport_-2012_Curriculum.pdf (consultation du 09.05.2016).
2. Bozec, G., Barrère, A. et Montoya, N. (2012). *Les parcours "La Culture et l'Art au Collège": enquête sur un dispositif d'éducation artistique et culturelle.* Disponible sur https://www.seine-saint-denis.fr/IMG/pdf/ok_synth_c3_a8serapport_f_c3_a9vrier2013-2.pdf.
3. Goffman, E. (1987). *Façons de parler.* Paris: Les Editions de Minuit.
4. Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales* (vol. 1). Paris: Armand Colin.
5. Tardif, J. (1992): *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive.* Montréal: Les Editions Logiques.
6. Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage.* Paris: CLE International.
7. Centrul Național de Evaluare și Experimentare (2014). *Raportul național TALIS 2013. Analiza mediului educațional din România.* Disponible sur http://www.rocnee.eu/Files/raport_talis_2012.pdf (consultation du 09.05.2016).
8. Asociația "De-a arhitectura" (2015). *Raport de activitate 2014.* Disponible sur
9. <http://de-a-arhitectura.ro/wp/wp-content/uploads/2015/02/raport-anual-2014.pdf> (consultation du 09.05.2016)

10. Velea, S., Măntăluță, O. (2013). *Școala altfel: să știi mai multe să fii mai bun! Evaluarea programului național de activități extracurriculare și extrașcolare 2012-2013*. Disponible sur http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2014/06/Evaluare_Scoala_Altfel.pdf (consultation du 09.05.2016).
11. Centre Européen pour les Langues Vivantes (2010). *Le Cadre européen pour la formation des enseignants à l'EMILE* (2010). Disponible sur <http://www.emilangues.education.fr/formation/outils-europeens/cefee> (consultation du 09.05.2016).
12. Sacks, H., Schegloff, E. et Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-talking for conversation. In J. Schenkein (ed.). *Studies in the Organization of Conversational Interaction*. London: Academic Press.

THE EVOLUTION OF BACCALAUREATE RESULTS IN THE INTERVAL 2011-2015. COMPARATIVE ANALYSIS

Ion Cozac

PhD, "Petru Maior" University of Tîrgu Mureş

Abstract: In this paper we analyze the evolution of baccalaureate results in the interval 2011-2015. Using these results, we generated six tables as follows. The first three tables are related to the general results obtained in each county. The last three tables are related to the results obtained for the first test - romanian language and literature. Some tables show, for each county, the evolution of the results in the interval 2011-2015. Other tables show, for every year, the ordered list of counties from the best to the worst.

Keywords: open data, statistical analysis, national assessment, baccalaureate

1. Introducere

În urmă cu un an am prezentat o analiză a datelor deschise despre rezultatele obținute de elevi la examenele naționale (evaluare națională și bacalaureat) [1]. Datele deschise folosite în acea analiză au fost preluate de pe pagina web a Ministerului Educației și Cercetării Științifice, proiectată special în acest scop [2].

Spuneam în articolul respectiv că datele deschise furnizate nu sînt suficiente pentru analize detaliate. De exemplu, nu este posibil să identificăm în fiecare caz unitatea de învățămînt absolvită, destul de multe coduri fiind incorecte. Nu este posibilă nici măcar identificarea județului în care se află unitatea de învățămînt absolvită. De aceea am colectat toate rezultatele de la bacalaureat publicate de Ministerului Educației și Cercetării Științifice din 2011 pînă în 2015 (sesiunile din vară) [3].

În anul 2011 s-a introdus pentru prima dată sistemul de supraveghere video a examenului de bacalaureat. Conducerea de atunci a Ministerului a luat o decizie complet lipsită de logică de a introduce acest sistem doar cu titlu experimental, așa că în multe centre de examen acest sistem nu a fost folosit.

În continuare vom face o analiză comparativă a rezultatelor obținute de elevi în intervalul 2011-2015. Pe baza acestor rezultate am generat șase tabele.

2. Analiza rezultatelor generale la bacalaureat

Primul tabel indică, pentru fiecare an, clasamentul județelor în funcție de rata de promovare (procente). Am marcat cu albastru județele care au obținut cele mai bune rezultate timp de mai mulți ani (în mod aproape constant) în intervalul 2012-2015. Am ignorat anul 2011 deoarece acest caz este complet atipic datorită deciziei șoc a conducerii Ministerului de a introduce sistemul de supraveghere video, dar numai cu titlu experimental.

Cele mai bune rezultate (luând în considerare și clasarea în mod aproape constant pe primele poziții) au fost obținute în județele Brăila, Cluj, Iași, Brașov, Sibiu și Alba. Județele Brăila și Cluj au ocupat primele două locuri în intervalul studiat. Trebuie subliniată această performanță, cu atât mai mult cu cât în anul 2015 lucrările au fost corectate în județele vecine.

Am marcat cu roșu județele în care s-au obținut cele mai slabe rezultate în mod aproape constant. Se observă efectul deciziei mult mai raționale a conducerii Ministerului începând cu anul 2012, de când sistemul de supraveghere video este generalizat, comparând aceste rezultate cu cele obținute în anul 2011.

În anul 2011, județul Harghita a avut cea mai mare rată de promovare din țară (66.45%), un rezultat foarte suspect dacă îl comparăm cu cele din anii următori, unde îl găsim la coada clasamentului. De pe primul loc în anul 2011 cade direct pe locul 38 în anul următor.

Județul Olt are de asemenea o cădere destul de mare : de pe locul 7 pe locul 40. Aceasta ne amintește de vorbele lui Napoleon Bonaparte, după ce a pierdut bătălia de la Waterloo : “de la sublim la ridicol nu e decât un pas”.

Județele cu cele mai slabe rezultate, obținute în mod aproape constant, sînt Caraș-Severin, Giurgiu, Harghita, Ilfov, Mehedinți, Olt, Teleorman. Cea mai tristă performanță pare a fi în județul Ilfov, care nu a depășit niciodată penultimul loc.

Al doilea tabel indică, pentru fiecare județ, pe ce poziție s-a aflat în clasamentul general. Observăm în acest tabel o constanță remarcabilă privind rezultatele obținute de județele clasate cel mai bine : Brăila, Cluj și Iași.

Am colorat cu roșu județele care au cunoscut cele mai dramatice căderi în clasament în anul 2012 în comparație cu anul 2011. Acestea sînt : Botoșani, de pe locul 6 pe locul 24, Covasna de pe 17 pe 36, Harghita de pe 1 pe 38, Olt de pe 7 pe 40, Sălaj de pe 4 pe 22, Teleorman de pe 13 pe 39, Vâlcea de pe 3 pe 30.

Două județe au înregistrat o îmbunătățire semnificativă a rezultatelor în 2012 față de 2011 : Alba, de pe locul 29 pe locul 8, Argeș, de pe 35 pe 14.

Al treilea tabel indică, pentru fiecare județ, ce rată de promovare s-a înregistrat în fiecare an. Putem observa evoluția (eventual involuția) rezultatelor la bacalaureat. Majoritatea județelor au înregistrat progrese, unele ceva mai modeste (pînă la 5%), altele mai mari (în unele cazuri peste 10%).

Observăm și oscilații destul de mari, de exemplu în județul Constanța, care în 2014 și în 2015 s-a clasat pe locurile 36 – 37. În anul 2012 se afla pe locul 12, iar în anul 2013 pe locul 27. Observăm de asemenea în cazul județului Giurgiu o scădere constantă a rezultatelor, după un progres moderat în 2012 față de 2011.

Am marcat de asemenea diferențele mari (în sens negativ) de la anul 2011 la anul 2012.

3. Analiza rezultatelor obținute la Limba și literatura română

Ultimele trei tabele se referă la rezultatele obținute de elevi la proba de Limba și literatura română, obligatorie pentru toți absolvenții de liceu.

Al patrulea tabel afișează un clasament general și rata de promovare la această probă (cît la sută dintre elevi au promovat).

Județele cu cele mai bune rezultate la această probă, obținute în mod aproape constant, sînt Brăila, Cluj, Brașov, Sibiu, Iași, Prahova.

Județele cu cele mai slabe rezultate la această probă, obținute în mod aproape constant, sînt Covasna, Giurgiu, Harghita, Ilfov, Mehedinți, Olt, Teleorman. Observăm o oscilație în cazul județelor Călărași și Caraș-Severin : în 2014 și 2015 cînd unul, cînd celălalt se detașează (nu foarte mult) de plutonul codaș. În acest clasament, județul Harghita este cel mai „consecvent” : este fie pe ultimul, fie pe penultimul loc.

Al cincilea tabel indică, pentru fiecare județ, pe ce poziție s-a clasat după rata de promovare la această probă. Observăm în cazul județelor Brăila și Cluj o consecvență remarcabilă : cu excepția anului 2011, ambele județe se află pe primele trei locuri. O mențiune în acest sens merită și județul Sibiu : locurile 4 – 7 în fiecare an.

Județele Covasna, Harghita, Ilfov, Mehedinți dau dovadă de consecvență în sens negativ : locurile 38-42, 41-42, 38-42 respectiv 37-39.

Am marcat de asemenea diferențele mari (în sens negativ) de la anul 2011 la anul 2012.

Al șaselea tabel indică, pentru fiecare județ, ce rată de promovare s-a înregistrat în fiecare an la proba de limba română. Putem observa evoluția (eventual involuția) rezultatelor la bacalaureat. Ca și în cazul rezultatelor generale, în majoritatea județelor s-au înregistrat progrese și la această probă.

În unele județe s-a înregistrat o scădere destul de serioasă a ratei de promovare la această probă în 2012 față de 2011 (am indicat între paranteze diferențele procentuale) : Harghita (33.21%), Ilfov (22.27%), Olt (20.14%), Botoșani (14.57%), Teleorman (14.12%), Vâlcea (13.36%), Covasna (13%).

Tabelul 1 : Clasament general și rata promovare (procente)

(ce județ s-a clasat pe locul 1, 2, 3 ...) în fiecare an

Nr crt	Anul 2011		Anul 2012		Anul 2013		Anul 2014		Anul 2015	
1	HR	66.45	BR	57.02	BR	71.78	BR	75.80	CJ	81.29
2	SV	64.49	CJ	54.19	CJ	69.87	CJ	73.30	BR	77.85
3	VL	57.78	IS	51.67	SV	61.83	IS	69.99	BV	77.83
4	SJ	57.50	BH	51.24	BZ	61.66	BC	68.16	BC	76.47
5	CT	57.20	BZ	49.17	IS	61.11	SB	66.21	IS	73.22
6	BT	57.07	BV	48.28	BH	61.08	BV	66.10	SB	73.05
7	OT	54.07	NT	47.14	BV	60.16	AB	65.23	GL	72.94
8	BR	53.72	AB	47.04	SB	59.11	GL	64.73	AB	72.26
9	CJ	53.02	MM	47.02	PH	58.81	SV	63.48	PH	72.25
10	BZ	51.52	SB	46.93	VS	58.32	NT	62.99	SM	71.72
11	SB	50.87	SV	45.87	AB	57.92	PH	62.85	BT	70.39
12	BH	50.24	CT	45.66	MM	57.37	AG	62.05	BZ	68.36
13	TR	46.22	VS	45.45	GL	56.73	BT	61.56	TL	68.28
14	MM	46.17	AG	45.36	BC	56.61	VS	61.10	VN	67.90
15	BC	45.20	GR	44.58	AG	56.16	SM	60.71	B	67.18
16	MS	45.18	PH	44.51	BT	55.67	SJ	60.27	SV	66.89
17	CV	44.86	MS	44.40	SM	55.20	VL	59.89	NT	66.79
18	BV	44.84	BC	43.78	NT	54.64	MM	59.44	BN	66.72
19	PH	44.55	GJ	43.78	VL	54.30	BZ	58.63	VS	66.37
20	NT	44.51	VN	43.14	BN	53.79	BN	58.62	MS	66.30
21	SM	42.38	GL	42.28	IL	53.44	MS	56.51	AG	66.10
22	B	42.27	SJ	40.19	GJ	53.23	GJ	56.37	HD	65.55
23	VS	42.06	IL	39.94	SJ	52.96	BH	56.06	IL	64.41
24	BN	41.72	BT	39.87	MS	52.59	B	55.17	MM	63.75
25	IS	39.85	BN	39.57	TL	52.51	VN	55.16	BH	62.95
26	GR	38.78	TL	39.42	VN	52.32	TL	54.52	VL	62.51
27	DJ	38.51	TM	38.54	CT	52.07	CV	54.17	TM	60.96
28	CL	38.16	DJ	38.49	TM	48.89	IL	54.09	CV	60.95
29	AB	37.99	B	38.39	B	48.72	HD	52.65	SJ	58.62
30	VN	37.96	VL	38.36	HD	48.39	TM	51.85	DB	58.41
31	IL	37.34	AR	38.14	AR	47.22	DJ	50.31	DJ	56.93
32	HD	36.81	SM	37.89	DB	44.45	HR	49.98	AR	56.80
33	AR	36.11	DB	37.17	DJ	43.99	CL	49.04	CS	56.80
34	TL	36.01	HD	33.72	CL	42.98	DB	48.63	CL	53.17
35	AG	34.88	CL	33.46	MH	42.73	AR	47.94	OT	52.89
36	DB	34.23	CV	31.15	HR	40.50	OT	45.82	CT	52.84
37	GJ	33.62	MH	30.34	CV	39.44	CT	45.08	HR	52.42
38	GL	33.53	HR	29.27	OT	39.38	CS	44.29	GJ	50.50
39	TM	31.63	TR	28.97	GR	38.48	TR	41.76	MH	50.25
40	MH	27.13	OT	28.51	CS	38.29	MH	41.20	TR	40.22
41	IF	25.23	CS	26.90	TR	34.00	GR	35.77	IF	37.82
42	CS	24.93	IF	14.81	IF	27.05	IF	26.16	GR	34.84

Tabelul 2 : Pentru fiecare județ, pe ce poziție s-a situat în clasamentul general

Nr crt	Județul	Anul 2011	Anul 2012	Anul 2013	Anul 2014	Anul 2015
1	B	22	29	29	24	15
2	AB	29	8	11	7	8
3	AG	35	14	15	12	21
4	AR	33	31	31	35	32
5	BC	15	18	14	4	4
6	BH	12	4	6	23	25
7	BN	24	25	20	20	18
8	BR	8	1	1	1	2
9	BT	6	24	16	13	11
10	BV	18	6	7	6	3
11	BZ	10	5	4	19	12
12	CJ	9	2	2	2	1
13	CL	28	35	34	33	34
14	CS	42	41	40	38	33
15	CT	5	12	27	37	36
16	CV	17	36	37	27	28
17	DB	36	33	32	34	30
18	DJ	27	28	33	31	31
19	GJ	37	19	22	22	38
20	GL	38	21	13	8	7
21	GR	26	15	39	41	42
22	HD	32	34	30	29	22
23	HR	1	38	36	32	37
24	IF	41	42	42	42	41
25	IL	31	23	21	28	23
26	IS	25	3	5	3	5
27	MH	40	37	35	40	39
28	MM	14	9	12	18	24
29	MS	16	17	24	21	20
30	NT	20	7	18	10	17
31	OT	7	40	38	36	35
32	PH	19	16	9	11	9
33	SB	11	10	8	5	6
34	SJ	4	22	23	16	29
35	SM	21	32	17	15	10
36	SV	2	11	3	9	16
37	TL	34	26	25	26	13
38	TM	39	27	28	30	27
39	TR	13	39	41	39	40
40	VL	3	30	19	17	26
41	VN	30	20	26	25	14
42	VS	23	13	10	14	19

Tabelul 3 : Pentru fiecare județ, ce rată de promovare s-a obținut în fiecare an

Nr crt	Județul	Anul 2011	Anul 2012	Anul 2013	Anul 2014	Anul 2015
1	B	42.27	38.39	48.72	55.17	67.18
2	AB	37.99	47.04	57.92	65.23	72.26
3	AG	34.88	45.36	56.16	62.05	66.10
4	AR	36.11	38.14	47.22	47.94	56.80
5	BC	45.20	43.78	56.61	68.16	76.47
6	BH	50.24	51.24	61.08	56.06	62.95
7	BN	41.72	39.57	53.79	58.62	66.72
8	BR	53.72	57.02	71.78	75.80	77.85
9	BT	57.07	39.87	55.67	61.56	70.39
10	BV	44.84	48.28	60.16	66.10	77.83
11	BZ	51.52	49.17	61.66	58.63	68.36
12	CJ	53.02	54.19	69.87	73.30	81.29
13	CL	38.16	33.46	42.98	49.04	53.17
14	CS	24.93	26.90	38.29	44.29	56.80
15	CT	57.20	45.66	52.07	45.08	52.84
16	CV	44.86	31.15	39.44	54.17	60.95
17	DB	34.23	37.17	44.45	48.63	58.41
18	DJ	38.51	38.49	43.99	50.31	56.93
19	GJ	33.62	43.78	53.23	56.37	50.50
20	GL	33.53	42.28	56.73	64.73	72.94
21	GR	38.78	44.58	38.48	35.77	34.84
22	HD	36.81	33.72	48.39	52.65	65.55
23	HR	66.45	29.27	40.50	49.98	52.42
24	IF	25.23	14.81	27.05	26.16	37.82
25	IL	37.34	39.94	53.44	54.09	64.41
26	IS	39.85	51.67	61.11	69.99	73.22
27	MH	27.13	30.34	42.73	41.20	50.25
28	MM	46.17	47.02	57.37	59.44	63.75
29	MS	45.18	44.40	52.59	56.51	66.30
30	NT	44.51	47.14	54.64	62.99	66.79
31	OT	54.07	28.51	39.38	45.82	52.89
32	PH	44.55	44.51	58.81	62.85	72.25
33	SB	50.87	46.93	59.11	66.21	73.05
34	SJ	57.50	40.19	52.96	60.27	58.62
35	SM	42.38	37.89	55.20	60.71	71.72
36	SV	64.49	45.87	61.83	63.48	66.89
37	TL	36.01	39.42	52.51	54.52	68.28
38	TM	31.63	38.54	48.89	51.85	60.96
39	TR	46.22	28.97	34.00	41.76	40.22
40	VL	57.78	38.36	54.30	59.89	62.51
41	VN	37.96	43.14	52.32	55.16	67.90
42	VS	42.06	45.45	58.32	61.10	66.37

Tabelul 4 : Limba română, clasament general și rata de promovare
 (ce județ s-a clasat pe locul 1, 2, 3 ...) în fiecare an

Nr crt	Anul 2011		Anul 2012		Anul 2013		Anul 2014		Anul 2015	
1	SV	87.67	BR	86.54	BR	90.97	BR	92.87	CJ	94.31
2	SJ	87.21	CJ	81.89	CJ	85.61	CJ	86.69	BV	93.78
3	VL	86.76	BZ	81.73	BV	84.35	IS	86.48	BR	93.15
4	BR	86.65	VN	81.09	BZ	82.26	SB	86.15	BC	91.36
5	CT	85.61	BV	81.01	AG	81.52	PH	84.93	PH	91.10
6	SB	85.38	SB	80.96	SV	81.11	BC	84.83	SB	90.34
7	BT	85.25	IS	80.57	SB	81.07	BV	84.54	AB	89.63
8	BV	82.32	PH	79.74	GJ	81.03	AG	84.51	IS	89.62
9	OT	82.00	NT	79.49	MM	80.65	BT	83.20	BT	89.37
10	BZ	81.44	MM	78.94	PH	80.42	BZ	83.11	GL	89.25
11	CJ	80.88	SV	78.34	BH	79.29	AB	81.19	BZ	88.98
12	PH	80.72	AG	77.87	IS	79.24	GL	81.13	SM	88.93
13	BC	80.53	BC	77.86	VS	78.92	NT	80.90	VN	88.39
14	HR	80.34	CT	77.73	VN	78.61	VL	80.61	B	88.02
15	NT	77.76	TL	77.35	GL	77.12	SV	80.24	HD	87.23
16	TR	77.49	VS	77.09	IL	77.06	GJ	79.85	VS	87.05
17	BN	76.84	AB	76.45	NT	77.01	MM	79.52	AG	86.93
18	VN	76.76	DB	76.09	VL	76.79	SJ	78.80	IL	86.57
19	DB	75.57	AR	75.60	AB	76.38	VS	78.76	TL	86.14
20	SM	75.45	GJ	74.79	BC	76.32	B	77.80	SV	86.02
21	AR	75.39	SJ	73.89	BT	75.82	HD	77.34	BN	85.83
22	TL	75.26	VL	73.40	SM	75.38	VN	77.12	TM	85.58
23	MM	75.01	GL	73.03	CT	75.02	BN	76.40	NT	85.49
24	BH	74.73	DJ	73.01	TL	75.00	MS	75.74	VL	84.98
25	CL	73.50	BH	72.77	BN	74.24	TL	75.70	DB	84.02
26	IS	73.30	IL	72.75	B	74.02	SM	75.58	MS	83.43
27	DJ	72.66	MS	72.20	SJ	72.87	DJ	74.87	CS	82.78
28	B	72.54	B	71.18	MS	72.29	IL	74.67	MM	81.33
29	VS	72.24	BT	70.68	DJ	72.06	CL	74.04	AR	81.09
30	MS	71.94	BN	70.47	DB	71.91	AR	73.26	SJ	80.89
31	HD	71.30	SM	69.85	HD	71.63	BH	72.89	BH	79.90
32	AB	70.85	HD	69.52	AR	71.51	OT	72.43	CL	79.32
33	GL	70.33	GR	69.11	TM	69.71	TR	72.00	GJ	78.86
34	IL	70.07	CL	67.08	OT	67.15	TM	71.66	DJ	78.31
35	AG	68.17	TM	66.38	CL	65.41	DB	71.64	OT	77.33
36	GR	67.99	TR	63.37	GR	65.13	CT	70.18	CT	76.57
37	GJ	66.33	OT	61.86	MH	63.42	CS	68.65	MH	73.93
38	IF	66.23	MH	57.71	CS	62.88	CV	65.00	CV	73.77
39	MH	65.68	CS	55.93	TR	59.56	MH	63.82	IF	69.41
40	CV	63.08	CV	50.08	IF	57.59	GR	63.43	TR	66.37
41	TM	61.71	HR	47.13	HR	52.56	HR	59.54	GR	65.06
42	CS	53.70	IF	43.96	CV	51.66	IF	53.16	HR	63.08

Tabelul 5 : Limba română, pentru fiecare județ,
 pe ce poziție s-a situate în clasamentul general

Nr crt	Județul	Anul 2011	Anul 2012	Anul 2013	Anul 2014	Anul 2015
1	B	28	28	26	20	14
2	AB	32	17	19	11	7
3	AG	35	12	5	8	17
4	AR	21	19	32	30	29
5	BC	13	13	20	6	4
6	BH	24	25	11	31	31
7	BN	17	30	25	23	21
8	BR	4	1	1	1	3
9	BT	7	29	21	9	9
10	BV	8	5	3	7	2
11	BZ	10	3	4	10	11
12	CJ	11	2	2	2	1
13	CL	25	34	35	29	32
14	CS	42	39	38	37	27
15	CT	5	14	23	36	36
16	CV	40	40	42	38	38
17	DB	19	18	30	35	25
18	DJ	27	24	29	27	34
19	GJ	37	20	8	16	33
20	GL	33	23	15	12	10
21	GR	36	33	36	40	41
22	HD	31	32	31	21	15
23	HR	14	41	41	41	42
24	IF	38	42	40	42	39
25	IL	34	26	16	28	18
26	IS	26	7	12	3	8
27	MH	39	38	37	39	37
28	MM	23	10	9	17	28
29	MS	30	27	28	24	26
30	NT	15	9	17	13	23
31	OT	9	37	34	32	35
32	PH	12	8	10	5	5
33	SB	6	6	7	4	6
34	SJ	2	21	27	18	30
35	SM	20	31	22	26	12
36	SV	1	11	6	15	20
37	TL	22	15	24	25	19
38	TM	41	35	33	34	22
39	TR	16	36	39	33	40
40	VL	3	22	18	14	24
41	VN	18	4	14	22	13
42	VS	29	16	13	19	16

Tabelul 6 : Limba română, pentru fiecare județ, ce rată de promovare s-a obținut în fiecare an

Nr crt	Județul	Anul 2011	Anul 2012	Anul 2013	Anul 2014	Anul 2015
1	B	72.54	71.18	74.02	77.80	88.02
2	AB	70.85	76.45	76.38	81.19	89.63
3	AG	68.17	77.87	81.52	84.51	86.93
4	AR	75.39	75.60	71.51	73.26	81.09
5	BC	80.53	77.86	76.32	84.83	91.36
6	BH	74.73	72.77	79.29	72.89	79.90
7	BN	76.84	70.47	74.24	76.40	85.83
8	BR	86.65	86.54	90.97	92.87	93.15
9	BT	85.25	70.68	75.82	83.20	89.37
10	BV	82.32	81.01	84.35	84.54	93.78
11	BZ	81.44	81.73	82.26	83.11	88.98
12	CJ	80.88	81.89	85.61	86.69	94.31
13	CL	73.50	67.08	65.41	74.04	79.32
14	CS	53.70	55.93	62.88	68.65	82.78
15	CT	85.61	77.73	75.02	70.18	76.57
16	CV	63.08	50.08	51.66	65.00	73.77
17	DB	75.57	76.09	71.91	71.64	84.02
18	DJ	72.66	73.01	72.06	74.87	78.31
19	GJ	66.33	74.79	81.03	79.85	78.86
20	GL	70.33	73.03	77.12	81.13	89.25
21	GR	67.99	69.11	65.13	63.43	65.06
22	HD	71.30	69.52	71.63	77.34	87.23
23	HR	80.34	47.13	52.56	59.54	63.08
24	IF	66.23	43.96	57.59	53.16	69.41
25	IL	70.07	72.75	77.06	74.67	86.57
26	IS	73.30	80.57	79.24	86.48	89.62
27	MH	65.68	57.71	63.42	63.82	73.93
28	MM	75.01	78.94	80.65	79.52	81.33
29	MS	71.94	72.20	72.29	75.74	83.43
30	NT	77.76	79.49	77.01	80.90	85.49
31	OT	82.00	61.86	67.15	72.43	77.33
32	PH	80.72	79.74	80.42	84.93	91.10
33	SB	85.38	80.96	81.07	86.15	90.34
34	SJ	87.21	73.89	72.87	78.80	80.89
35	SM	75.45	69.85	75.38	75.58	88.93
36	SV	87.67	78.34	81.11	80.24	86.02
37	TL	75.26	77.35	75.00	75.70	86.14
38	TM	61.71	66.38	69.71	71.66	85.58
39	TR	77.49	63.37	59.56	72.00	66.37
40	VL	86.76	73.40	76.79	80.61	84.98
41	VN	76.76	81.09	78.61	77.12	88.39
42	VS	72.24	77.09	78.92	78.76	87.05

4. Concluzii

În acest articol am analizat evoluția rezultatelor la bacalaureat în intervalul 2011-2015. Am explicat în introducere motivul pentru care am ales pentru analiză acest interval. Pe baza rezultatelor obținute (rata de promovare), am generat șase tabele. Primele trei tabele se referă la rezultatele generale obținute în fiecare județ. Ultimele trei tabele se referă la rezultatele obținute în fiecare județ la proba de limba și literatura română. O parte din aceste tabele arată, pentru fiecare județ, evoluția rezultatelor în intervalul 2011-2015. Alte tabele arată, pentru fiecare an, județele ordonate după rata de promovare și locurile ocupate în clasament.

Datele statistice publicate în cadrul acestui articol ar putea fi un punct de plecare pentru alte studii, care să conducă la îmbunătățirea rezultatelor obținute la bacalaureat, în special în județele unde acestea sînt în mod constant slabe și foarte slabe.

BIBLIOGRAPHY:

1. Ion Cozac, *Open Data on National Exams. Analysis of the Results Obtained by Candidates*, Debates on Globalization. Approaching National Identity through Intercultural Dialogue, Tîrgu-Mureș, 2015, <http://upm.ro/gidni2/GIDNI-02/Pse/Pse%2002%2054.pdf>
2. Pagina pentru date deschise a Ministerului Educației Naționale și Cercetării Științifice, <http://date.edu.ro/date-publice>
3. Pagina pentru rezultatele de la bacalaureat, <http://bacalaureat.edu.ro>

THE PHENOMENON OF ABUSED CHILDREN

Cristiana Balan

Lecturer, PhD, "Spiru Haret" University, Braşov

Abstract: Child abuse, also known as ill-treatment - in all its forms - is a very old problem. Children are exposed to different types and degrees of neglect and abusive behaviors both emotionally and physically and / or sexually. In adults who have personality problems and marital problems, these are partly due to the fact that they themselves were exposed during childhood to similar unfair and abusive behaviors. Experiencing abusive behavior during childhood can lead to the formation of children or adults who do not know much about what safety and gratitude mean - parents who are not able to give their children what they have not got themselves, parents who are in danger to be overwhelmed by the task of raising and educating the next generation.

The present study aims at understanding the physical abuse on underage children by highlighting as many elements causing abuse and the consequences of child maltreatment, but without pretending to clarify all issues raised by maltreatment. We followed two aspects: first - the causes of abuse - assumptions made are mainly related to the family and the relationships developed between family members; second- the effects of physical abuse.

Keywords: abusive behaviour, maltreatment, child maltreatment, social conscience.

1. Extent of the phenomenon

Awakening social consciousness, a lower tolerance towards violence against abuses children face, all these shed light on what was hidden or what we refuse to see. In Romania, in recent years we found an upward trend in the number of underage victims and new forms of manifestation of aggression against children were reported. New patterns of aggression are

reported such as illegal adoptions, human trafficking, prostitution and sex tourism. We can also notice a resurgence of traditional crimes that children continued to be victims of. What is worrying is that the largest number of victimized children are very young people aged up to 16 years. The victims are mostly girls (75%) most likely due to the fact that sexual abuse dominates the structure of the crime of mistreatment recorded, injury presents in reports a low prevalence because, most often, these cases are not reported. There are numerous cases of maltreated children which are not identified, and this situation may have several explanations:

- the silence of children and adults committing the abuse or of accomplices- adults or parents;
- the difficulty to differentiate between deliberate and accidental behavior, between maltreatment and parental correction (?!);
- psychological reluctance manifested by a large number of people, including professionals working on the problem, when they actually have to admit that the disturbances presented by a child are consequences of maltreatment.

2. Defining child abuse

The Abuse is defined as the act or omission to act by a person in the exercise of rights and duties, endanger the values protected by law or by the rules of social coexistence. (2, p.127)

Child abuse is defined as a physical, sexual or mental injury, negligent treatment of a minor by a person who is responsible in terms of their welfare.

3. Forms of abuse

Parents mistreatment and abuse against children is not a new phenomenon; now, however, making or allowing minors to work long hours and even treating them as "miniature adults" are seen as abuse, although in the past were common practices.

Children exposed to maltreatment form a very heterogeneous group. In the field literature there is a clear distinction between four types of maltreatment (4, p 28)

1. Children exposed to physical abuse;
2. Neglected children;
3. Children exposed to emotional abuse;

4. Children exposed to sexual abuse.

These categories are not mutually exclusive. The question regarding the dominant form of abuse rather arises.

A child exposed to physical abuse often happens to have been previously exposed to emotional abuse. If a child is neglected long enough, it is possible to present aggressive behavior, which also may predispose to physical abuse. Children exposed to sexual abuse, are also emotionally abused and often physically abused. However, we will try below to describe each category by itself.

1.3.1. Physically abused children

The category of physically abused children includes those who have been injured deliberately, and those injured due to insufficient supervision.

Definition. Physical abuse is the non-accidental injury caused by the person in whose care the child is at a time.

The level of physical health of a child is the main criterion for assessing child care provided by people who have this duty. The child is a vulnerable being and when he/she is harmed, they often show physical signs of varying degrees of severity: hematoma, bruising, fractures, burns, internal injuries, wounds.

The usual signs of physical abuse are bruises and burns. Bruising may occur from nicks, bumps, slamming the child. These experiences are added to emotional injuries that can have very serious long-term effects.

The level of abuse differs depending on the injury of the child. Serious forms, hazardous to children's health sometimes appear in the "educational" means applied to children by a parent who exercises their right to punish the child.

Considering the severity of the abuse, children can differentiate into:

- children subject to minor physical abuse (reddened skin surfaces, minor injuries);
- children subject to major physical abuse (injured head, hands or broken ribs, burns, etc.);

- the category of children at risk - refers to a population of children unknown precisely in number or percentage, about which we know that they are subject to behaviors and situations indicating a possibility of ill-treatment, but we do not have the certainty these acts are being done presently;
- the category of exploited minors - is part of this enumeration as it relates to the involvement of the child in activities falling outside his natural resistances. They can also affect the child's mental balance if these activities are contrary to the specific concerns of his age, are demeaning (begging for example) and prevent the child's educational or professional achievement.

1.3.2. Neglecte children

Emotional neglect can be more or less open and can be present even since birth, such as through the abuse of alcohol and drugs or poor feeding. *Emotional neglect* is defined as *the poor ability of parents to engage positively and emotional in raising the child.*

There are a lot of visible signs of serious neglect of the child. The child may be dirty, hungry, too thin etc. The child may cry for food, heat or due to discomfort or pain, which can be annoying and can provoke aggression. The lack of response or stimulation can lead to delayed speech and psychomotor development, as well as poor concentration. As time passes, these children will stop crying and communicate their needs. Their emotional side will be traumatized for life. It is known that the lack of proper nutrition always affects the early development of the brain.

1.3.3. Children exposed to emotional abuse

Emotional abuse can be defined as a chronic attitude or action of parents or other caregivers who harms or hinders the development of a positive self-image of the child. It involves a continuous and stable pattern of behavior towards the child, a behavior that becomes a dominant feature of his life. The damage done can go unnoticed. The scars are internal, but may reflect greater injuries than any other form of abuse.

Emotional abuse includes bullying the child by threats of punishment, with leaving or expulsion. Emotional abuse is different from the physical abuse by the fact that the abused

person is not necessarily aware that he was abused, but neither is the persons who abuses necessarily aware of the abuse.

We find forms of emotional abuse at children whose parents are violent with each other, living in a climate of hatred and hostility, parents using drugs, alcohol, etc.

These children live in anxiety and often use their energy to take care of themselves. The ability of these children to identify themselves within the family are limited both in terms of identifying with the abusing parent and with the abused parent.

Children of substances consumers are already abused at the level of intrauterine life: specific physiognomy, birth defects, growth disorders and mental retardation.

1.3.4. Children expose to sexual abuse

Children are dependent on their caregivers for meeting their emotional and physical needs. Therefore, child sexual abuse may be committed by parents, grandparents and other close relatives and other "trusted" adults (teacher, neighbor or person taking care of the child).

Children can be abused from a very early age. They are often seduced by playing into a sexually abusive situation. This is achieved through rewards and / or threats. A confusing and frightening aspect of child sexual abuse is the secret they need to keep and the dominating feeling of complicity. The child's age and the need of attachment they feel, affects their ability to cope with the traumatic experience. The secrecy that reigns in the abusive relationship and the child's vulnerability forces them to silence and allow the repetition of the abuse for many years. As time passes, the child feels more and more guilty and will use increasingly more energy to cover the facts to which he was drawn into. Serious sleep disorders, phobias and nightmares with sexual content can also be signs that a child has been sexually abused. Hysterical screams seizures, tremors or fainting and appetite disorders may also occur.

In adolescence, the frequency of suicide thoughts, attempts and threats will increase, and most of the youth will resort to self-destructive behaviors: drug abuse and prostitution.

4. Children's reactions - survival strategies

- ***The perception of the environment.*** The child will develop feelings of trust or mistrust towards the environment depending on how his basic needs, emotional as well as physical ones are

satisfied. The child exposed to maltreatment during the first years of life, will develop an insecure attachment to parents and will have difficulty in establishing trust in others. As he grows, he will create a negative image of both the world and himself.

- **Addiction problems.** Open dependence - manifests itself as a constant tendency towards physical contact, attention-seeking behavior, concern for controlling others, permanent attempts to please and be accepted by parents and other adults. Defensive dependence - may present as a cold and difficult attitude where the child seems to behave as if he would not care about anyone.

- **Grief reactions to separation.** The literature describes the reactions of children over three phases: "protest", "despair" and "denial". The protest of the toddler is highlighted by crying. His cry can be very powerful, then weeping turns into painful and desperate sobs, and as time passes, and the attachment person does not appear, everything turns into a silent and resigned groan. If the desired person still does not show, denial will install.

- **Dissociation.** Using dissociation and denial creates for the child the possibility to be free of symptoms and memories of abuse. Thus, total or partial amnesia of the abuse may persist for months or even years. The child seems to have forgotten the traumatic episode.

- **Depression.** Children depression can often be observed in their games, many children in situations of maltreatment almost do not play, or they do it in a stereotypical manner ("post-traumatic play"). Depressed children present a lower creativity compared to other children.

- **Psychosomatic reactions.** Children who are raised in stressful circumstances are more sickly than other children. They communicate their feelings of discomfort through pain language and through different symptoms they show. For example, children from families where alcohol abuse is occurring, presents a much more psychosomatic symptoms such as headaches, tummy aches, trouble sleeping and feeding.

- **Self-image, self - esteem.** Abusive parents communicate the child very early that he is not good enough, he is not desirable, and that he is responsible for everything bad happening in the family. He will develop over time a distorted and negative self-image and low self-esteem. This child has his inner world shaded by feelings and negative thoughts about themselves and others.

- ***Delays in development.*** Children who have been subjected to various types of abuse and neglect, often have varying degrees of retardation in neurological and cognitive development and psychomotor development.

- ***Learning trouble.*** These problems are mainly due to difficulties in focusing and delay in development.

- ***Mental retardation.*** Many of the children who have been exposed to physical abuse and neglect show a mental deficiency.

- ***Survival strategies and management.***

a) strategy well suited: children develop behaviors to meet the wishes and expectations of adults. They use much of their own resources to meet these expectations.

b) overactive and destructive strategy: these children have a continuous provocative, aggressive, destructive and hyperactive conduct.

5. Risk situations

- ***Families at risk.*** Called chaotic, disadvantaged or marginalized families, without any material and affective security, which combine situations that form the prerequisites for abuse: alcoholism, drug addiction, unstable couple, multiple cohabitation, children from multiple connections, single mothers whose children become too much of a responsibility.

- ***Periods of risk.*** Maltreatment may occur during periods of difficult life for parents. These are periods of maximum vulnerability: bereavement, divorce, illness, depression after pregnancy. There are periods of emotional tension: unemployment, change of residence, material or emotional problems. There are also periods in which the child is a source of stress: at the return to the family after a prolonged absence, a long cry of a baby, learning sphincter control, poor performance in school, etc. (5, p 50).

BIBLIOGRAPHY:

1. Birch, Ann. (2008). Psihologia dezvoltării, Editura Tehnică, București.
2. Ionescu, Ș. (coord.), (2005). Copilul maltratată. Evaluare, prevenire, intervenție, F.I.C.F., București.
3. Killen, Kari. (1998). Copilul maltratată, Editura Eurobit, Timișoara
4. Palicari, Georgeta. (2000). Prevenire și intervenție în maltratata copilului. Ghid pedagogic, F.I.C.F., București
5. Păunescu, Georgeta. (2003). Abuzul și neglijarea copilului, Editura Ars Docendi, Bucuresti
6. Stan, Violeta. (2007). Atașamentul de la teorie la practică, Editat cu sprijinul Fundatiei *Salvați Copiii*, Constanța.

WOMEN'S STRUGGLE FOR EDUCATION IN ISLAMIC WORLD

Mirela Radu

Assist., PhD, "Titu Maiorescu" University, Bucharest

Abstract: Structured into five parts, I am Malala, having as subtitle "The Girl Who Stood Up for Education and was Shot by the Taliban", was written by Malala Yousafzai and is dedicated to all women worldwide who fight for their freedom of thinking and to a fair education. The novel is, to use the author's own words, devoted to "all the girls who have faced injustice and been silenced. Together we will be heard." This dedication is at the same time an appeal to all the women who share a cruel faith. The novel is not a mere biography, but also reunites pages of history, culture, customs as well as picturesque descriptions of nature, constituting a complex fresco of the Islamic world seen through the innocent eyes of a young lady whose fundamental rights are disdained. The words of the novel are an open window to a world almost unknown to the westerners, a universe in which the struggle for the most elementary right, such as laughing in public to the one of free access to education, represent not a given fact but an everyday effort.

Keywords: autobiography, talebans, awareness, education, peace-loving

Articolul nostru se dorește o prezentare a unui roman scris de Malala Yousafzai, o tânără musulmană al cărei vis devenit realitate este acela de a fi ambasadoarea tuturor femeilor captive în lumea islamică, o lume dominate de ură religioasă și forța brută. Motto-ul romanului stă mărturie a luptei permanente pentru accesul la învățământ într-o lume dominată de restricții ale drepturilor femeilor la o viață normală: "Education is education. We should learn everything and then choose which path to follow. Education is neither Eastern nor Western, it is human." Romanul a văzut lumina tiparului în Anglia, și la scrierea sa a contribuit și Christina Lamb, o jurnalistă britanică pentru The Sunday Times. Segregarea educației în funcție de sex, deși un

lucru normal în lumea islamică, începe să piardă teren în fața străduinței femeilor de a-și căpăta demnitatea umană. Deși pare aproape neverosimil pentru lumea occidentală, drepturile pe care femeile le-au dobândit în urma mișcărilor feministe din Europa vestică acum mai bine de o sută de ani, par pentru femeile arabe un vis îndepărtat. Vocea femeilor mulsumane începe să se facă, însă, auzită din ce în ce mai puternic în țări precum Arabia Saudită, Maroc, Tunisia, Egipt, Yemen, etc.

Introducerea acestui roman autobiografic ajută cititorul să înțeleagă mai bine fenomenul de teroare din Pakistanul zilelor noastre. Primele cuvinte străbat conștiința cititorului occidental într-un mod brutal, trezindu-l la realitatea implacabilă a lumii dominate de teroarea talibană. Cititorul pătrunde, încă de la primele cuvinte, în lumea aspră în care o copula de doar 14 ani aproape a plătit cu viața curajul de a fi militat pentru dreptul de a merge la școală: "I COME FROM a country which was created at midnight. When I almost died it was just after midday."¹ Amplasarea acțiunii într-o zonă rurală idilică face ca această teroare fundamentalistă să fie cu atât mai greu de înțeles: "(...) the high snow-topped mountains, green waving fields and fresh blue rivers."² Antiteza evidentă între peisajul bucolic și tragicul existenței cotidiene face drama tinerei copile cu atât mai sfâșietoare. Educația primită la școala Khushal înființată de tată său, care avea pe frontispiciu gravate cuvintele WE ARE COMMITTED TO BUILD FOR YOU THE CALL OF THE NEW ERA, face din Malala o adolescentă cu vederi largi ce studia limba engleză, chimia dar și anatomia; o adolescentă care asculta muzica lui Justin Biber și se uita la filmele Twilight. Părinții avea aspirații mari pentru această tânără studiosă. Cu o educație aleasă-tatăl Malalei fondase școala la care aceasta învăța-parinții voiau ca tânăra să urmeze cariera medicală. Apărătoare ardentă, alături de tatăl său, Ziauddin, a drepturilor femeilor, Malala devenise o țintă vie pentru talibani. Însă, în ziua de marți 9 octombrie 2012 totul avea să se schimbe. Pe când se afla în autobuzul școlii, Malala este împușcată de două ori: în umărul stâng și în orbita stângă.

După acest Prolog sfâșietor, romanul continuă cu Partea întâi, dedicată vremurilor pașnice dinainte de venirea fanaticilor talibani. Încă de la nașterea sa, Malala avea să poarte un nume având conotații puternice: "Malalai of Maiwand, the greatest heroine of

¹ Prologue, p. 8

² Ibidem

Afghanistan.”³ Malalai, precum Ioana d’Arc, fusese o luptătoare pentru libertate și inspirase trupele afgane în lupta împotriva colonialiștilor englezi. Luptătoarea își pierduse viața pe câmpul de luptă. Malala a crescut într-o regiune prosperă: ”(...) a heavenly kingdom of mountains, gushing waterfalls and crystal-clear lakes”⁴, valea Swat supranumită the Elveția Estului la o distanța mică de capitala Islamabad. Fostă așezare Budistă, orașul Mingora avea să cunoască Islamul încă din sec. XI. Străjuită de picurile Muntelui Elum, valea Swat era un tărâm al abundenței și liniștii, un ținut idilic al cărui sol dădea roade bogate: “full of fruit trees on which grow the sweetest figs and pomegranates and peaches, and in our garden we had grapes, guavas and persimmons.”⁵

Născută într-o familie modestă dar ospitalieră, Malala a văzut lumina zilei într-o locuință umilă “a habby shack of two rooms opposite the school.”⁶ Școala fusese fondată de tatăl său și de un prieten al acestuia. Într-o lume în care femeia era percepută ca inferioară, tatăl Malalei își venera soția și o vedea ca pe egalul său. Model demn de urmat, tatăl luptase să-și depășească condiția prin învățătură “through education and force of personality he made a good living for us and a name for himself.”⁷ Chiar dacă trăia într-o societate în care căsătoriile erau aranjate, Malala avea de la tatăl său libertatea în a-și hotărâ destinul: “Malala will be free as a bird.”⁸ În subcapitolul *My father the Falcon*, Malala dedică pagini de o caldă afecțiune tatălui său. Împovărat de un defect genetic, perturbarea elocuțiunii, tatăl Malalei era un intelectual iubitor de poezie și cuvinte. Imam într-o moschee locală, acesta fusese crescut într-o familie iaslamică tradițională în care femeile aveau doar rolul de a întreține gospodăria și a naște copii. Până și mâncarea rezervată femeilor era modestă, femeii fiindu-I rezervate doar rămășițele: ”School wasn’t the only thing my aunts missed out on. In the morning when my father was given cream or milk, his sisters were given tea with no milk. If there were eggs, they would only be for the boys. When a chicken was slaughtered for dinner, the girls would get the wings and the neck while the luscious breast meat was enjoyed by my father, his brother and my grandfather.”⁹ Cititorul occidental descoperă că puterea politică este preluată de generalul Zia ul-Haq iar drepturile femeilor devin din ce în ce mai restrictive. Aflăm, de exemplu, cu stupeoare că o tânără putea fi violată, lasată însărcinată și totuși trimisă la închisoare

³ A daughter is born, p. 13

⁴ Idem, p. 14

⁵ Idem, p.15

⁶ Idem, p. 16

⁷ Idem, p. 17

⁸ Idem, p. 19

⁹ My father the falcon, pp. 20-21

pentru adulter dacă nu putea aduce patru martori bărbați care să confirme că avese loc o infracțiune. Sub dictatura lui Zia jihadul avea să devină literă de lege “the sixth pillar of our religion on top of the five we grow up to learn – the belief in one God, namaz or prayers five times a day, giving zakat or alms, roza – fasting from dawn till sunset during the month of Ramadan – and haj, the pilgrimage to Mecca, which every able-bodied Muslim should do once in their lifetime.”¹⁰

Inițial, în limba pushtu, termenul de taliban avea un înțeles mult mai larg, desemnându-i pe cei ce studiau Coranul. Treptat, însă, termenul începe să desemneze pe membrii mișcării sunnite, fundamentaliste. Într-o țară sărăcită de conflictele armate, martiriatul și raiul promis de religia musulmană păreau a fi singura scăpare. Tatăl Malalei, în anii de tinerețe devenise adept fervent al mișcării jihadiste dar avea să-și ridice semne de întrebare și, balansând între “secularism and socialism on one side and militant Islam on the other”¹¹, avea să gasească o cale de mijloc. Cel mai mare dar primit de tatăl Malalei de la familia sa fusese educația și îi insuflase și fiicei: “the deep love of learning and knowledge as well as a keen awareness of people’s rights.”¹² În aceeași Parte întâi, în subcapitolul *Growing up in a school*, aflăm că mama Malalei deși analfabetă, fusese îmboldită de familie să meargă la școală. Fiecare pagină a romanului este închinată tatălui care i-a călăuzit pașii nu doar pe calea educației dar și pe drumul luptei pentru o cauză dreaptă: “He believed that lack of education was the root of all Pakistan’s problems. Ignorance allowed politicians to fool people and bad administrators to be re-elected. He believed schooling should be available for all, rich and poor, boys and girls. The school that my father dreamed of would have desks and a library, computers, bright posters on the walls and, most important, washrooms.”¹³

De unde proveneau aceste vederi largi? Aflăm că tatăl Malalei predase într-un sat din munți, Spal Bandi, care, în ciuda caracterului modest, lăsa femeile să aibă o libertate mult mai mare. Totodată, debutul în educația tatălui său a coincis cu urcarea la putere în Pakistan a primei femei prim-ministru Benazir Bhutto. Perioada plină de frământări politico-religioase avea să culmineze în 1989 cu Ayatollah Khomeini, leaderul spiritual al Iranului, care instiga la asasinarea indianului Salman Rushdie pentru parodiarea, în romanul său *The Satanic Verses*, a vieții Profetului. În ciuda vicisitudinilor îndurate, tatăl Malalei reușește să pună bazele

¹⁰ Idem, p. 22

¹¹ Idem, p. 24

¹² Idem, p. 25

¹³ Idem, p. 26

propriei școli cu predare în engleză. Romanul descrie și implicațiile atentatelor din 2001, din Statele Unite a;e căror reverberații aveau să se simtă și în lumea arabă: ”We did not realise then that 9/11 would change our world too, and would bring war into our valley.”¹⁴

Într-o lume în care femeile nu puteau ieși fără să fie acoperite, nu puteau purta pantofi albi, nu li se permitea să râdă în public, nu puteau vorbi cu bărbați care nu le erau rude și puteau fi ucise de familiile lor dacă flertau, Malala refuză, chiar dacă era o simplă adolescentă, să se acopere și decide să poarte numai haine la modă. Fire competitivă, Malala era una dintre cele mai bune eleve din clasa sa. Deși fiică a Islamului, Malala nu poate fi de acord cu noile reguli impuse de muftii și ori de câte ori poate reamintește că adevăratele învățăminte ale Coranului nu indică restrângerea drepturilor:”(...) but often it feels that we have forgotten the word and think Islam means women sitting at home in purdah or wearing burqas while men do jihad.”¹⁵ Scriitoarea simte nevoia să facă deosebirea între islamul adevărat și cel denaturant propăvăduit de Ahl-e-Hadith (“people of the Hadith”), care sunt Salafists sau fundamentalști, după cum sunt numiți de lumea occidentală. Atmosfera apăsătoare devenea tot mai frustrantă pe măsură ce anii treceau. În 2004, școala tatalui său nu mai putea primi băieți și fete în același timp. Pe lângă teroarea instituită religios, regiunea suferă și în urma unui puternic cutremur produs în 2005. Dezastrul natural este încă un prilej folosit de fundamentalști pentru a lua cei peste 11.000 de orfani și a-i crește în spirit fundamentalist: ”The boys learn the Quran by heart, rocking back and forth as they recite. They learn that there is no such thing as science or literature, that dinosaurs never existed and that man never went to the moon.”¹⁶

Odată cu partea a doua, *Valley of Death*, cititorul plonjează în lumea musulmană dominate de talibani. Comparația pe care o folosește scriitoarea este grăitoare:”Taliban arrived in the night just like vampires.”¹⁷ Pentru a instaura o nouă orânduire religioasă, acești au instituit o serie de legi menite să contrângă populația, exploatănd ignoranța acestora:”(...) people to stop listening to music, watching movies and dancing.” Regimul terorii interzicea ascultarea CD-urilor, DVD-urilor, deținerea unui TV iar radio-ul nu putea emite decât muzică talibană: haram. Pentru a fi mai convingător, liderul talibanilor, Maulana Fazlullah, încerca să inoculeze populației idea că dezastrele naturale erau pedeapsa lui Allah pentru caracterul desfrânat.

¹⁴ Idem, p.33

¹⁵ Idem, p. 50

¹⁶ Idem, p. 57

¹⁷ Idem, p.59

Femeilor li se interzice să iasă din casă dacă nu poartă văl (burqas). Aceste legi barbare erau doar o interpretare trunchiată a Coranului din care oamenii învățaseră cu totul altceva. Adevăratele dogme musulmane povesteau de soția Profetului ca fiind o fire independent, cu dare de mână dar și mai în vârstă decât acesta: ”(...) the first wife of the Prophet was a businesswoman called Khadijah. She was forty, fifteen years older than him, and she had been married before, yet he still married her. I also knew from watching my own mother that Pashtun women are very powerful and strong.”¹⁸

Mergând pe linia îndoctrinării religioase, talibanii promiteau raiul femeilor care renunțau la educație. Au fost desființate coafourile și bărbaților li se interzicea să se bărbierească. Au fost interzise medicamentele pe considerentul că sunt mijlocul prin care americanii urmăreau ca populația să devină infertilă. Biciuitul în public devine o pedeapsă din ce în ce mai răspândită. Aveau loc răpiri iar polițiștii erau omorâți. Anul 2007 avea să aducă confruntări sângeroase între armată și talibani și mii de oameni nevinovați aveau să piară în aceste confruntări brutale. La finele aceluiași an, Benazir, întoarsă din exilul forțat de opt ani, avea să fie asasinată. Implicațiile morții ei erau, însă, mult mai profunde. Benazir era singura femeie care luptase pentru îndepărtarea opresiunii religioase, pentru libertate și democrație. Numărul atentatelor cu bombă sau a celor sinucigașe se întetește.

Dar oamenii găsesc resursele să se opună regimului dictatorial. Tristețea cea mai mare a Malalei este aceea că, atitudinea talibanilor avea să fie arunce un stigmata supra întregii lumi islamice: ”Because of the Taliban, the whole world is claiming we are terrorists. This is not the case. We are peace-loving.”¹⁹ Malala avea să fie una dintre oponentele fățișe ale regimului dând numeroase interviuri. Ceea ce o mână pe adolescent și îi insuflă curaj este tocmai credința în Dumnezeu: ”In my heart was the belief that God would protect me. If I am speaking for my rights, for the rights of girls, I am not doing anything wrong. It’s my duty to do so. God wants to see how we behave in such situations. There is a saying in the Quran, *The falsehood has to go and the truth will prevail.*”²⁰

Distrugerea sistematică a școlilor erau unul din mijloacele de intimidare a populației. De parcă acest ținut de basm nu fusese lovit deja de întâmplări sinistre, încă un dezastru avea să se abată: holera, Septicemia hemoragică avea să lovească zonele deja sărăcite, lipsite de apă

¹⁸ Idem, p. 61

¹⁹ Idem, p.73

²⁰ Idem, p. 74

potabilă și curent electric. Ororile și crimele talibane aveau însă să continue iar trupurile celor uciși erau duse în piața publică pentru a servi ca exemplu celor care se împotriveau regimului terorii. Când unul din profesori a refuzat să-și tragă șalvării peste gleznă, talibanii l-au spânzurat iar pe fratele lui l-au împușcat. Valul de crime religioase se întetește: polițiștii erau decapitați iar tigvele erau expuse în piața publică.

Malala își continua lupta anti-fundamentalistă prin mijloace pașnice, scriind, sub pseudonimul Gul Makai, un jurnal pe care i-l publica un corespondent BBC. Primul articol avea să vadă lumina tiparului în data de 3 ianuarie 2009 și este intitulat *I AM AFRAID*. Cuvintele fetei descriu sentimentul de nesiguranță pe care toți locuitorii regiunii îl trăiau: “I had a terrible dream last night filled with military helicopters and Taliban. I have had such dreams since the launch of the military operation in Swat. I wrote about being afraid to go to school because of the Taliban edict and looking over my shoulder all the time.”²¹ Împreună cu tatăl său, Malala participă și la realizarea unui documentar publicat de New York Times website. Ca în orice dictatură, oamenilor ajung să le fie frică de conașionalii lor, să se suspecteze unii pe alții și chiar să se denunțe: “those days we were afraid of our fellow human beings.”²² Bilanțul acelor vremuri tulburi pare de neconceput pentru un occidental: “More than a thousand ordinary people and police had been killed. Women had been kept in purdah, schools and bridges had been blown up, businesses had closed. We had suffered barbaric public courts and violent justice and had lived in a constant state of fear.”²³

Familia fetei se refugiază mai întâi în Shangla apoi în Haripur. Reîntorși în orasul natal, lucrurile par să revină la normal. Era anul 2009 și se instalează relativa acalmie după venirea la putere a armatei. Societatea civilă pare să se regrupeze cerând drepturi pentru copii și femei: “(...) calling for an end to child labour and asking for help to send the disabled and street children to school, as well as for the reconstruction of all the schools destroyed by the Taliban.”²⁴ Seria dezastrelor natural ce bântuie ținuturile pakistaneze continua cu inundațiile devastatoare din 2010. Șirul ororilor nu avea să se încheie însă. Armata făcea arestări și torturi pe baza unor simple supoziții: “There was a teacher in our school who lived just a ten-minute walk from our house. Her brother had been picked up by the army, put in leg irons and tortured, and then kept

²¹ Idem, p. 80

²² Idem, p. 85

²³ Idem, p. 86

²⁴ Idem, p.100

in a fridge until he died. He'd had nothing to do with the Taliban. He was just a simple shopkeeper. Afterwards the army apologised to her and said they'd been confused by his name and picked up the wrong person.”²⁵

În octombrie 2011 Malala află că fusese nominalizată pentru “the international peace prize of KidsRights, a children’s advocacy group based in Amsterdam.”²⁶ În ciuda tristeții că nu a câștigat premiul, tânăra își continua campania de susținere a dreptului la educație al femeilor. Țelurile tereei erau însă mai înalte: dorea o viața mai bună nu doar pentru femei ci și pentru copii folosiți la muncă forțată, a acelor suflete care își duceau existența mizeră printre dărâmături și șobolani: “I wanted to start an education foundation. This had been on my mind ever since I’d seen the children working on the rubbish mountain. I still could not shake the image of the black rats I had seen there, and the girl with matted hair who had been sorting rubbish. We held a conference of twenty-one girls and made our priority education for every girl in Swat with a particular focus on street children and those in child labour.”²⁷ Cu toate că talibanii fuseseră îndepărtați, amenințările la adresa Malalei și a tatălui său continuă. De aceasta dată, însă, amenințările vizau pe aceia care aveau curajul să vorbească public împotriva talibanilor și armatei.

Partea a patra a romanului readuce citirorul la momentul de debut: acela în care Malala este împușcată în 2012. După o luptă agonizantă dusă pe patul de spital din Peshawar, în care suferă o operație pe creier și comă indusă, Malala avea să supraviețuiască, fiind transferată într-un spital din Birmingham. Talibanii au revendicat împușcarea sa, motivul fiind vederile sale pro-occidentale: “Malala has been targeted because of her pioneer role in preaching secularism (...) She was young but she was promoting Western culture in Pashtun areas. She was pro-West; she was speaking against the Taliban; she was calling President Obama her idol.”²⁸ Dar sacrificiul Malalei nu a fost în zadar, ea reprezintă femeia islamică dornică să-i fie auzită vocea, să aibă acces la educație și să aibă drepturi egale. Din victimă, Malala avea să se transforme în idol.” I realised what the Taliban had done was make my campaign global.”²⁹ La doi ani după tragica sa împușcare, în 2014, Malala avea să primească Premiul Nobel pentru Pace pentru întreaga sa luptă pentru drepturile copiilor și ale femeilor. Cuvintele de încheiere ale mărturiilor adolescentei

²⁵ Idem, pp 105-106

²⁶ Idem, p.108

²⁷ Idem, p. 109

²⁸ Idem, p. 127

²⁹ Idem, p. 143

nu fac decât să reitereze țelul nobil urmărit de scriitoare. Malala este simbolul oricărei femei musulmane căreia i se refuză dreptul la minima demnitate umană: “My goal in writing this book was to raise my voice on behalf of the millions of girls around the world who are being denied their right to go to school and realise their potential. I hope my story will inspire girls to raise their voice and embrace the power within themselves, but my mission does not end there. My mission, our mission, demands that we act decisively to educate girls and empower them to change their lives and communities.”³⁰

Problema educației femeilor în lumea islamică încă își caută o rezolvare: “The subject of Muslim women or women in Islam continues to provoke horror, fascination, pity, anger, sadness, and at times, vitriolic reactions against both Muslim men and Islam.”³¹

BIBLIOGRAPHY:

1. Malala Yousafzai, *I am Malala. The Girl Who Stood Up for Education and was Shot by the Taliban*, Weidenfeld & Nicolson, London, 2013
2. Zayn R. Kassam, *Women and Islam*, ABC-CLIO, LLC, 2010

³⁰ Idem, p. 161

³¹ Zayn R. Kassam, *Women and Islam*, ABC-CLIO, LLC, 2010, p. XI

BETWEEN GNOSEOLOGY AND RELIGION

Mirela Radu

Assist., PhD, "Titu Maiorescu" University, Bucharest

Abstract: Although for a neophyte are apparently opposed, medicine and religion have the same common goal: to heal the human being. If former acts on the body, relieving the physical suffering, the latter acts on the soul, comforting his spiritual torments. Both struggle to revive human being, even if they do it in different ways and represent the encounter of two systems which even if work separately intersect in healing the sick. Often, throughout human history, there were ministers of both the Christian faith and of medicine. One of the most telling examples is that of the brothers of Arab origin, are the zealous Christians: Cosmas and Damian, who also practiced medicine, healing and peers. Moreover, they became even patrons saints of medicine and pharmacy. Maimonides (1135-1204) practiced both medicine and theology. The Dutch Nicolas Steno (1638-1686) was both an important Catholic clergyman as well as a famous anatomist who connects his name to the discovery of a linking duct of the parotid gland. Saint Anthony Mary Zaccaria (1502-1539) graduated from both philosophy and medicine practicing this profession prior to ordination. Another example in which religion and science blended brilliantly in the same personality was the surgeon Valentin Voino-Iasenetki (Saint Luca of Crimea after ordination), defying communist power in Russia, dedicated his life to medicine-he was a brilliant surgeon-but also to priest-making, becoming a bishop. Even in the Hippocratic oath one can find references to biblical Decalogue. Our article, without wishing to be exhaustive, aims at disclosing the mechanisms by which churchmen both domestic and abroad, were along mankind history, both healers of the soul and the ministers of Aesculapius. Although the dichotomy between science and religion might seem obvious at first view, the two sides can coexist within the same person as both merely make themselves available to the human being.

Keywords: religion, science, medicine, physician, healer

Istoria medicinei merge în paralel cu cea a omenirii și, în consecință, cu cea a diverselor forme de religie. Cunoașterea științifică în domeniul medical nu are cum să fie înstrăinată de cea a spirituală, fiind două fațete ale complexității firii umane. Vindecarea sufletului și cea a corpului nu pot decât să se întrească. Din fel din Calicia, **Sfinții Cosma și Damian** au provenit dintr-un tată arab și creștina Teodota. Medici taumatologi, cei doi s-au bucurat de darul vindecării prin rugăciuni fiind supranumiți și medicii fără arginți, deoarece nu pretindeau nimic în schimbul tămăduirii celor bolnavi, fie oameni, fie necuvântătoare. Chiar și după trecerea în neființă li s-au atribuit miracole fiind considerați nu doar tămăduitori cu har ci și protectori ai căsnicilor. Cei doi frați sunt pomeniți chiar acatiste de tămăduire din zilele noastre:” sfinților doctori cei fără de arginți și preaslăviți făcători de minuni.”¹

Filosoful și astronomul **Moshe ben Maimon**, cu numele european Maimonide (1135-1204) de origine evreiască, s-a născut în Cordoba dar a încetat din viață în Egipt. Prodigios scriitor pe tematici precum etica și dreptul, Maimonide își leagă numele de o scriere în 14 volume, *Mishneh Torah*, care încerca o decodificare a legii talmudului. Maimonide l-a avut ca mentor pe persanul Avicenna care, la rândul său era un erudite desăvârșit, s-a dedicat studiului aprofundat al astronomiei, alchimiei, chimiei și psihologiei. După exilul din Spania, Maimonide se retrage în Maroc. Deși fusese atras de medicină încă din perioada petrecută în Europa, se va dedica acesteia deplin abia în Fes. Avea să capete o asemenea faima, încât ajunge nu doar medicul sultanului Saladin ci, apoi, medicul întregii case regale. Scrierile sale medicale au tratat probleme medicale precum astmul, pneumonia, diabetul dar și hepatita. În pură descendență a lui Galen, Maimonide avea să aplice teoria umorilor. Modul în care își trata pacienții s-a dovedit unul progresist, fiind întemeiat pe conlucrarea medic-suferind dar și pe respectul tămăduitorului față de suferind.

Avicenna (980-1037), învățat aristotelic de origine turcă, își leagă numele de domenii dintre cele mai variate, precum mecanica, geometria, fizica, dreptul islamic, teologia, botanica, zoologia, religia și chiar medicina. Ca și sfinții martiri creștini, Avicenna își trata pacienții fără să solicite răsplată materială. Pe rând ajunge să locuiască în Persia, Hamadan, Ispahan Bagdad. Ajunge în închisoare pentru opiniile sale șiite. Dar timpul petrecut după gratii este folosit de învățat pentru a-și definitiva scrierile științifice în legătură cu bolile cardiace. Este autorul unei lucrări medicale de mari dimensiuni (cinci volume) intitulată *Canonul Medicinei* care reprezintă o

¹ <http://www.crestinortodox.ro/acatiste/acatistul-sfintilor-cosma-damian-67096.html>

sinteză a celor mai profunde cugetări medicale atât ale lui Hipocrat și Galen dar și a tradițiilor tămăduitoare pe care le-a întâlnit în diverse scrierile ale unor țări precum Grecia, Egipt, Persia, India, China și Tibet. Aceste precepte aveau să influențeze, peste secole, munca altor medici. Este vorba de Samuel Hahnema (1755-1843)-cel care a pus bazele homeopatiei și Sebastian Kneipp (1821-1897)-la rândul său medic și preot catolic-de al cărui nume se leagă medicina naturopată și hidroterapia. Avicenna era adeptul etiologiei științifice a bolilor. În lucrarea *Cartea Vindecării Sufletului*, caracterul enciclopedic al medicului se face simțit prin dese trimiteri la științele

Evanghelistul Luca, discipol al lui Pavel din Tars, a fost unul din cei șaptezeci de apostoli, originar din Siria, era bun cunoscător al limbilor greacă și egiptenă dar și al artei medicale, vindecând cu succes orbirea și bolile de ochi. Instruit în ale filozofiei, picturii și științei, Luca era inițiat “îndeosebi în arta și știința de medic, ajungând un prea iscusit doctor.”² A fost menționat în epistola lui Pavel adresată lui Filimon, în canonul Noului Testament, în Coloseni 4:14 drept *Luca, doctorul preaiubit*.³ A cutreierat Beoția, Macedonia, Galatia și Egiptul propovăduind nu doar cuvântul Domnului ci și vindecând bolnavii prin arta medicală și rugăciune. Pe locul în care și-a găsit sfârșitul, Dumnezeu a picurat apă, colir (din limba greacă kollyrion) care este utilizat și în ziua de astăzi în medicină: colir având înțelesul de preparat medicamentos folosit în tratamentul bolilor oculare. Mărturie a calităților religioase și medicale deosebite pe care apostolul Luca le avea stă și Troparul, glasul al V-lea:”Că scrierile lui sunt mărturia Bisericii lui Hristos: El este Doctorul neputințelor și suferințelor, El vindecă rănilor sufletelor noastre și mijlocește neîncetat pentru mântuirea noastră.”

Sfântul **mucenic Chir** a trăit în secolul al IV-lea în Alexandria. Medic cu har, Chir tămăduia oamenii prin puterea cunoașterii medicale dar și prin învățăturile bisericesti. Înțelegând că boala este indusă de păcate și de suferințele sufletului, Chir își învăța pacienții să ducă o viață curată, lipsită de păcate. Odată cu încoronarea împăratului Dioclețian, începe persecuția creștinilor, iar Chir este nevoit să părăsească Europa și să se retragă în Arabia. Sfântul Ioan, impresionat de minunile pe care Chir le înfăptuia, vine să-l întâlnească. Cei doi vor deveni

² Protosinghel Dr. Vasile Vasilache, Predicatorul Sfintei Patriarhii în perioada 1940-1944, *Predica rostită la Radio România* în 17 octombrie 1943, disponibilă pe <http://www.crestinortodox.ro/sfinti/sfantul-evanghelist-luca-126225.html>

³*Biblia sau Sfânta Scriptură a Vechiului și Noului Testament*, Traducere Dumitru Cornilescu, 1924, aparținând Societății Biblice Britanice. Copyright-ul © 2010, 2014 ediției revizuite în limba română aparțin Societății Biblice Interconfesionale din România, cu acordul Societății Biblice Britanice

prieteni și își vor uni forțele în lupta pentru sprijinirea creștinismului dar și în tămăduirea bolnavilor prin credință în cele sfinte. Numiți „doctorii fără arginți”, cei doi au dănuit în religia creștină prin harul medical și religios cu care au înfăptuit vindecări miraculoase.

Saint Anthony Maria Zaccaria (1502-1539) a studiat filozofia la Universitatea din Pavia și medicina la Universitatea din Padova. Între 1524-1527 a practicat medicina în instituții caritabile pentru ca în 1529 să fie hirotonit preot. Convingerile religioase ferme i-au atras multe dușmăni fiind investigat pentru erezie în 1534 și 1537.

Dacă în cazul sfinților din trecut omenirii nu i-au rămas multe documente scrise case să ateste munca loc atât religioasă, cât și medicală, în cazul Sfântului Luca al Crimeii, contemporan al nostru, izvoarul prin care aflăm despre munca de pionierat este chiar autobiografia acestuia. **Sfântul Luca al Crimeii** (1877-1961) dorea încă din vremea adolescenței să-și dedice viața ajutării celor suferinzi. Inițial atras de medicină avea să aleagă alte drumuri în viață: “Din Academie i-am trimis mamei o telegramă în care îmi arătam dorința de a intra la facultatea de medicină. Toate locurile fiind deja ocupate, mi s-a propus să intru la facultatea de științele naturii, ca mai apoi să mă transfer la medicină. Am refuzat, întrucât nu iubeam deloc științele naturii, în schimb aveam un interes puternic față de științele umaniste, mai ales față de teologie, filozofie și istorie. Ca atare, am preferat să intru la facultatea de drept și, vreme de un an, am studiat cu interes istoria și filozofia dreptului, economia politică și dreptul roman.”⁴ Urmează în viața sa un interval în care încearcă să-și decanteze aspirațiile. Ca tare își permite o perioadă de respiro în care practică cu multă asiduitate pictura. “Aș fi putut să intru la facultatea de medicină, însă din nou m-a prins curentul gândirii de tip narodnic [este vorba de „poporanismul” partidului revoluționar „Narodnaia Volia”, răspunzător pentru numeroase acte teroriste, între care asasinarea țarului Alexandru al II-lea (nota traducătorului)] și în aprinderea tineretii am hotărât că trebuie să mă apuc cât mai degrabă de o activitate practică, folositoare pentru poporul simplu. Mă bătea gândul să devin felcer (agent sanitar) sau învățător de țară, și în această dispoziție sufletească am mers odată la directorul școlilor populare din circumscripția școlară Kiev cu rugămintea de a-mi da un post la una din aceste școli. Directorul s-a arătat a fi un om inteligent și pătrunzător. El a apreciat corect năzuințele mele narodnice, dar m-a înduplecat cu multă energie să-mi părăsesc planul și să mă înscriu la facultatea de medicină.”⁵ Clipele petrecute la cursurile de medicină

⁴ Sfântul Luca al Crimeii, *Am iubit pătimirea. Autobiografie*, Editura Sophia, București, p. 2

⁵ Idem, p. 4

aveau sa lase urme adânci în sufletul celui carea vea să devină nu doar tămăduitor de suflete ci și al trupului pe lângă meseria de anatomist: “(...) luam numai note maxime și am căpătat pe neașteptate un interes enorm pentru anatomie. Studiam oasele, le desenam și acasă le modelam din argilă, iar prin felul în care preparam cadavrele am atras imediat atenția tuturor colegilor și a profesorului de anatomie. În anul doi, colegii hotărâseră deja în unanimitate că eu voi fi profesor de anatomie-și prorocia lor s-a împlinit. După douăzeci de ani am devenit, într-adevăr, profesor de anatomie și chirurgie topografică.”⁶

Țelul său era, însă, unul practic: dorea să îmbine dragostea pentru vindecarea trupului uman cu dorința arzătoare de a face bine. Inevitabil, meseria care le îmbina pe cele două, medicina avea să-i devină meserie și meșteșug: “După ce toți am primit diplomele, colegii de an m-au întrebat cu ce am degând să mă ocup. Când am răspuns că sunt hotărât să devin medic de țară, au zis cu ochii cășcați de uimire: «Cum, dumneavoastră să fiți medic de țară?! Doar sunteți savant devocație!»» Am fost necăjit de faptul că nu mă înțeleg deloc, fiindcă eu studiasem medicina cu singurul scop de a fi toată viața medic de țară, pentru a da ajutor oamenilor sărmani.”⁷ Dar războiul cu Japonia avea să aducă o răsturnare de situație. În loc să ajute oamenii sărmani, **Valentin Voino-Iasenețki** (căci acesta era numele de mirean al celui care avea să devină Arhiepiscopului Luca) ajunge să opereze cu succes răniții de pe front. După ororile războiului avea sa ajungă în județul Ardatov din gubernia Simbirsk unde conduce spitalul orașenesc. Urmează transeferul la alt spital din Verhnii Liubaj, județul Fatej, gubernia Kursk. Nu întârzie nici scrierile academice medicale pe care viitorul arhiepiscop le-a semnat în calitate de medic: *Elefantiazis al feței, neurom plexiform și Strangularea retrogradă în hernia de ansă intestinală*.

În 1908, ajuns la Moscova, la clinica de chirurgie a profesorului Diakonov, avea să-și surțină doctoratul pe o temă legată de anestezia regională de care fusese fascinat în urma lecturii cărții *Anestezia locală, fundamentarea ei științifică și aplicațiile practice*, scrisă de chirurgul german Heinrich Braun. Pentru lucrarea sa de doctorat avea să primească de la Universitatea din Varșovia premiu Hoinațki “pentru cele mai bune lucrări care deschid noi căi în medicină.” Concomitent cu munca la teza de doctorat, medicul-tămăduitor avea să continue și munca practică de ajutorare a sărmanilor. Astfel, ajunge să practice într-un sătuc sărac: satul

⁶ Ibidem

⁷ Idem, p. 6

Romanovka din județul Balașovsk, gubernia Saratov, unde sifilisul și pneumonia făceau ravagii. Munca asiduă a sfântului-medic ajunge să-I impresioneze chiar și pe copiii săi: “Tata lucra ziua, seara, noaptea. Dimineața nu-l vedeam, fiindcă pleca la spital devreme. Luam prânzul împreună, dar tata rămânea și atunci tăcut, și de obicei citea la masă o carte” afirma fiul său Mihail Valentinovici.⁸ Activitatea sa chirurgicală atinge apogeul în orașul Pereiaslav-Zaleski, unde practică unele dintre cele mai grele operații: de pancreas, căi biliare, stomac și pe creier. După decesul soției sale, în 1920, episcopul Inochentie îl hirotonește pe Valentin Voino-Iasenețki ca preot. În același timp acesta devenea și profesor de anatomie topografică la Universitatea din Tașkent.

Munca sa ca medic și cea în calitate de cleric se îmbină armonios. Unul din colegii săi, profesorului Oșanin, își amintea: “umbla prin oraș în rasă, cu crucea pe piept, și prin aceasta enerva foarte tare conducerea Tașkentului. Pe atunci era medic-șef al spitalului orașenesc, recunoscut de toată lumea ca cel mai bun chirurg, președinte al Uniunii Medicilor. În Universitate le preda studenților cu crucea pe piept. Preda bine, studenții îl iubeau, chiar dacă se și temeau puțin de el. În afara operațiilor și a cursurilor, Voino-Iasenețki se ocupa mult și cu pictura: zugrăvea icoane pentru biserică și desena planșe de anatomie pentru cursuri. Autoritățile au răbdat vreme îndelungată, încercând să-l convingă să renunțe la îndeletnicirile bisericesti, dar el nu se lăsa înduplecat.”⁹ Începuturile teologice aveau însă să fie dificile pentru că, în ciuda dorinței pline de ardoare de a Îl sluji pe Dumnezeu, medicul nu avea cunoștințe religioase: ”În această perioadă grea pentru mine, când am avut de îmbinat slujirea și propovăduirea în catedrală cu activitatea la catedra de anatomie și chirurgie topografică, am fost nevoit să învăț în grabă teologie. Și aici mi-a ajutat Domnul Dumnezeu printr-unul din cei care veneau la discuțiile și disputele pe care le susțineam - un anticar credincios, care mi-a adus atâtea cărți de teologie încât în scurtă vreme am căpătat o bibliotecă decentă.”¹⁰

Marea dragoste pentru om și dorința de îl ajuta în clipele grele răzbat în chiar cuvintele chirurgului-cleric: ”Când purcedem la operație, trebuie să avem în vedere nu numai cavitatea abdominală, ci întreg bolnavul, pe care din păcate medicii îl numesc atât de des «caz». Omul este cuprins de tristețe și frică de moarte, inima i se cutremură nu numai la propriu, ci și la figurat. Ca atare, nu vă mulțumiți cu îndeplinirea sarcinii foarte importante de a întări inima cu camfor sau

⁸ Idem, p. 15

⁹ Idem, p. 30

¹⁰ Idem, p. 38

digitalice, ci aveți grijă să îl scăpați de greua traumă psihică produsă de vederea mesei de operație, a instrumentelor întinse, a oamenilor în halate albe, măști, mănuși de cauciuc: adormiți-l în afara sălii de operație. Aveți grijă de încălzirea lui în timpul operației, fiindcă acesta este un lucru extrem de important.”¹¹ Urmează hirotonisirea ca protoiereu. Urmează o perioadă tubure în care este arestat, interogat și exilat. Face închisoare politică în închisoarea Taganki, urmează exilul în satul Haia de pe râul Ciuna, apoi Turuhansk-ul. În tot acest timp, Sfântul Luca își continua atât munca preoțească cât și pe cea chirurgicală, efectuând operații dintre cele mai dificile: rezecții ale maxilarului superior, iridectomii, transplante de mucoasă pentru globii oculari afectați de trahom, osteomielite, laparotomii mari, operații ginecologice și oftalmologice. Ajunge să fie exilat și în cătunul Plahino, la Cercul Polar. În 1930 urmează o nouă arestare și deportarea în Arhanghelsk. Dar toate aceste cazne aveau să-l coste pe medicul-preot sănătatea: a fost diagnosticat de confrății medici cu scleroză aortică, cardioscleroză și dilatație semnificativă a inimii. Urmează a treia arestare în 1937. Supus torturii în încercarea de îl determina să recunoască că este spion, Sfântul Luca rezistă presiunilor bolșevicilor de a renunța la sutană: ”Eu sunt om credincios. Ajut oamenii ca doctor, îi ajut și ca slujitor al Bisericii. Cui îi facerău asta?”¹² Pentru fiecare pacient pierdut pe masa de operație, medicul suferea enorm considerându-se vinovat. Ceea ce l-a întărit pe prelat în rezistența sa a fost credința, așa cum afirma într-o scrisoare adresată fiului său: ”Am iubit pătimirea, fiindcă minunat curățește sufletul!”¹³ Pentru activitatea medicală excepțională după în timpul celui de-al doilea război mondial, Sfântul Luca avea să primească medalia *Pentru efort eroic în Marele Război pentru Apărarea Patriei 1941-1945*. Un an mai târziu era numit arhiepiscop al Simferopolului și Crimeii. În 1958 prelatul a orbit iar după trei ani își găsește sfârșitul.

Deși articolul de față reprezintă doar o scurtă trecere în revistă a unor figuri importante ale bisericii care au desfășurat și meseria de medic, se poate ușor decela existența unor personalități erudite care au efectuat, în paralel, muncă bisericească dar și laică, de tămăduitori ai trupului. Nu de puține ori, cele două vocații s-au împletit fericit, ajutând OMUL în latura sa spirituală dar și trupească.

¹¹ Idem, p. 39

¹² Idem, p. 106

¹³ Idem, p. 116

BIBLIOGRAPHY:

1. <http://www.crestinortodox.ro/acetiste/acetistul-sfintilor-cosma-damian-67096.html>
2. Protosinghel Dr. Vasile Vasilache, Predicatorul Sfintei Patriarhii în perioada 1940-1944, *Predica rostită la Radio România în 17 octombrie 1943*, disponibilă pe <http://www.crestinortodox.ro/sfinti/sfantul-evanghelist-luca-126225.html>
3. *Biblia sau Sfânta Scriptură a Vechiului și Noului Testament*, Traducere Dumitru Cornilescu, 1924, aparținând Societății Biblice Britanice. Copyright-ul © 2010, 2014 ediției revizuite în limba română aparțin Societății Biblice Interconfesionale din România, cu acordul Societății Biblice Britanice
4. Sfântul Luca al Crimeii, *Am iubit pătimirea. Autobiografie*, Editura Sophia, București

A MODEL TO ENHANCE THE ROMANIAN COMPULSORY EDUCATIONAL SYSTEM EFFECTIVENESS

Elena Doval

PhD, "Spiru Haret" University

Abstract: The compulsory educational system has the role to prepare children for literacy and developing the basic knowledge for further studies or different occupational jobs. The globalization has had significant implications in the national educational systems. The Romanian compulsory system has been the subject of several changes in the last 25 years, some of them contributing to the increase in quality management, but others to the decrease in effectiveness of the children education. This paper is aiming to present some ideas found in the literature about the effectiveness in schools and then to analyse the main weaknesses that have lead to the coming-down effectiveness of the compulsory educational system in Romania. In the last two parts of the paper several suggestions to increase the effectiveness of this system based on eight identified drivers and a model of change process are proposed. The methodology used in this research is based on own observations and experience, analyse and the conceptualization.

Keywords: school effectiveness, compulsory educational system, Romania, weaknesses, drivers, model for change process

1. Introduction

The transformation of the entire socio-economical environment worldwide that have been provoked by the globalization, the new competences required by the employers, the ITC revolution and the changes in behaviour and mentality of the new generation of children determined the National educational systems to adapt to these factors. The national educational systems adopted different approaches to evaluating the educational effectiveness, mostly being focused on the teaching-learning methods and the outcomes.

Regarding the Romanian educational system it has been known as being a very efficient one. In the last 25 years, this system suffered various transformations imposed by the legal framework in the continually change process. But, due to the political decision factors having group interests or lack of vision and competences, the educational system lost most of its effectiveness in terms of children results and competences acquired.

Considering the main ideas regarding the education's effectiveness, this paper is focused on the Romanian compulsory educational system, illustrating some weaknesses that are lowering the effectiveness, based on own observation and experience. The last two parts of the paper are willing to propose several ways for effectiveness enhancing and a model for change process to be applied in Romania by using the literature ideas and the conceptualization.

2. Effectiveness in the schools

The effectiveness in schools or the educational effectiveness is a complex concept, being seen from a multitude of facets, depending on the outcomes considered.

The general definition of effectiveness is the ability to achieve stated education goals (Ford Seiler, 2013). Scheerens (2013) underlined that the 'school effectiveness' refers to the level of goal attainment of a school in terms of responsiveness to the community and teachers' satisfaction. The author is making the differentiation between school effectiveness and educational effectiveness, saying that "when effectiveness is the predominant quality perspective, the focus is on the instrumental value of input and process indicators to maximize output (Scheerens, 2013).

The worldwide educational systems are continuing improving and adapting to the advanced information technology, labor market requirements, and quality recognition standards. "Education, like almost every other area of our society, has evolved in leaps and bounds in recent years.

Among several other inputs-outputs correlations used in enhancing the educational effectiveness, the most important ones may be the types of teaching-learning methods, a subject under continuous debate.

Traditional teaching techniques, based mainly on a teacher explaining a topic and students *taking notes*, may still be useful on occasion, but education today revolves more around encouraging the student to awaken their curiosity and desire to learn” (Santos, 2013). The traditional teaching method has failed to develop critical thinking in students (Luther, 2000).

The new paradigm in education considers the cognitive education as being a better kind of students’ development. “The cognitive education is composed of the set of instructional methods that assist students in learning knowledge to be recalled or recognized, as well as the students understanding and intellectual abilities and skills” (Reigeluth, 2009, p.52)

The worldwide schools are mainly concerned on finding new methods to keep the students aware and open to absorb knowledge and develop the competences needed in the real life. In this respect, the “Top 10” new teaching techniques for 2015 are: write on windows; students find the mistakes; include silly answers in quizzes; fix the sick slides; select a travel partner; pair-work: take charge; teacher for the day; repeat tasks 3-4 times; theme for the month and funny socks (Lern, 2016).

In the era of the rapid informational and communication technology (ITC) development, the use of the animated video could better capture the students’ attention. “The optimal learning environment is not to sit passively waiting for a lecture to end. The ideal learning environment is when the student sees, hears, and feels the material themselves” (Sherbill, 2014). To give feedback giving is also very important in clarifying the accumulated knowledge. “In some situations, learners can learn more from reflecting back on the solving-problem experience than they learn doing it” (Reigeluth, 2009, p.67).

Many efforts to adapt the educational system to the new ITC have been done in many countries along the time. The Ireland, for example, has introduced in 1960 new child-centered approaches that encourage students to “discover” knowledge by themselves, working at their own individual speed or in groups in a minimally guided environment, with the teacher offering support. But, the teaching methods have to be adapted to the course subjects. It has been proved in China that math and science are better taught using whole-class teaching method to add the knowledge to the long-term memory (Reville, 2015). BI 2020 (2013, p.3-5) as a Norwegian

provider for education has anticipated the future educational environment using scenarios, such as:

- “Just-in-time skills 2020” is a scenario where learning is tightly intertwined with business and industry. To a greater extent, students must perform in a real-life context by solving actual tasks. The different educational institutions provide a collection of module-based courses that can be combined to meet company-specific demands.
- “Connect & Share 2020” is a scenario that suggests that the global learning structure is flat, in terms of providing accessible web-based solutions that revoke the importance of physical presence. Content is offered in modules, where low-end is free, and high-end is expensive. Knowledge is created and integrated into networks that are continually changing.
- “Branded learning 2020” is a scenario where acknowledged institutions are recognized as safe providers of knowledge and competence, both in a short-term and long-term perspective. The quality of education is accredited through the work of affiliated scholars.

These scenarios are based on the practical competencies proven by students.

Nevertheless, “many institutions are moving towards problem-based learning as a solution to producing graduates who are creative; think critically and analytically, to solve problems” (Damodharan & Rengarajan, 2002).

3. Weaknesses in the Romanian compulsory educational system

The compulsory educational system in Romania comprises: one pre-school year called “form zero”, four years in the primary school and six years in the secondary school for children between 6 to 16 years old. The compulsory educational system is the basics for the high school studies and then the university studies or technical schools.

The main characteristics of the Romanian compulsory educational system are briefly described on the website: “Elementary and secondary education in Romania is compulsory until the age of 16. In practice, given that most Romanians start school at the age of 6, the first ten years have been made compulsory by the ministry. Aside from the official schooling system, and the recently-added private equivalents, there exists a semi-legal, informal, fully-private tutoring system. Tutoring is mostly used as a supplement to help prepare for various examinations, which

are notoriously difficult. Tutoring is wide-spread, and it can be considered a part of the education system” (<https://www.justlanded.com/english/Romania/Romania-Guide/Education/Education-in-Romania>).

The Romanian strategy regarding the compulsory education system lacks with a clear political vision based on long-terms objectives budgeted accordingly. Probably, some of the actual weaknesses are derived from this lack.

The effectiveness of this educational system may be conducted by eight drivers, such as: curriculum, teaching methods, assessment methods, support materials, educational staff, technology, quality management and public budget. None of the enumerated drivers are more important than the others, but any of them may contribute to the system’s effectiveness increasing or decreasing.

Curriculum

Everybody knows and officials are recognizing that the curriculum is too “heavy”, but anytime it is evaluated some other new courses are added and it becomes more loaded. One of the causes is the pressure maintained by many experienced teachers to keep their courses in the educational plan, sheltered by the Unions in education.

Teaching methods

The traditional teaching methods are mostly used, being based on “learning by heart” and being indifferent on the children’s fitness to a course or another, to the competences acquired or creative and practical skills developing. The main cause is the worse quality of the teaching staff regarding the psycho-pedagogical skills.

The tasks are mostly very difficult to be solved by the students alone without the help of their parents and the study and tasks solving take daily at least 5-6 hours, because every teacher is considering that his/her own course is the most important one. The children are spending between 4 and 6 hours daily at school or 8 hours if they are registered at an after school program and then they are working at home until 10 or 11 PM to finish their tasks. They are feeling tired and bored and many of them reject going to school.

Assessment methods

The teachers and children's assessments are also based on citing from the memory entire pages from the manuals or notebooks and not to creativity.

Educational staff

The teachers are not periodically trained with new teaching-learning methods and their nomination is based on a huge quantity of literature to be proved they recorded.

Support materials

The manuals, full of information and data, mostly not relevant are not attractive. A heavy package of several manuals and notebooks are carried on every day affecting the children's spine.

Moreover, the schools are not interested in organizing sports teams and competitions.

Technology

The classrooms are not equipped with multimedia equipment to be used for teaching and the school labs are not equipped properly, not used or they don't exist.

Quality management

Even a special institution to assess the quality in the pre-university education is set up and the schools are periodically evaluated and accredited, some relevant aspects are not really considered, such as the right competences to be acquired vs. the children's age, the time spent by the students to prepare their tasks or the use of modern teaching-learning-assessment methods.

Public budget

The shortage of the public budget is reflected on the educational budget, as well. It emphasize the lack of funds for manuals, technology and infrastructure, teacher's training programs, research projects, competitions and other needs.

The results are accordingly: stressed, demoralized, bored and unprepared to face the real life children and unmotivated teachers. Instead of actively participation to the learning process

the children are spending their time during and after the teaching hours using their mobile phones by writing messages and playing games.

4. A vision: suggestions for the effectiveness improvement

Having in view the main drivers that are contributing to the effectiveness of the compulsory educational system and their characteristics that might increase the effectiveness of this system in Romania a new vision is presented below (figure 2).

Strategy

The Romanian strategy regarding the compulsory education needs a new vision based on long-terms objectives. The new vision needs to be focused on the children's knowledge and competences acquiring and on the development of children's skills for research, innovation and creativity in the context of the ITC revolution.

Curriculum

The curriculum has to be focused on the children's acquiring and developing competences. It has to comprise a few basic compulsory course subjects, such as literature and grammar, math, IT, civic knowledge, history, geography and science (physics, chemistry, biology), as well as other subjects as options, such as foreign languages, arts, music, sports, economics, religion, technical activities, and others, depending on the children's age.

The civic knowledge course is a very important one in the children's education. This course needs to approach practical aspects of the real life, such as:

- Behavioral rules at home, on the street, in a vehicle, in a canteen and so on, regarding the cleaning keeping; vocabulary used; respect to the people; respect to the laws, regulations, and rules;
- The importance and methods to protect the nature and cultural artifacts and values;
- the use of banks, the Internet, smoking, and drugs, underlining the threats that may appear;
- Building and managing a budget;

- The importance to eat natural food and the implication of the processed food on the health.

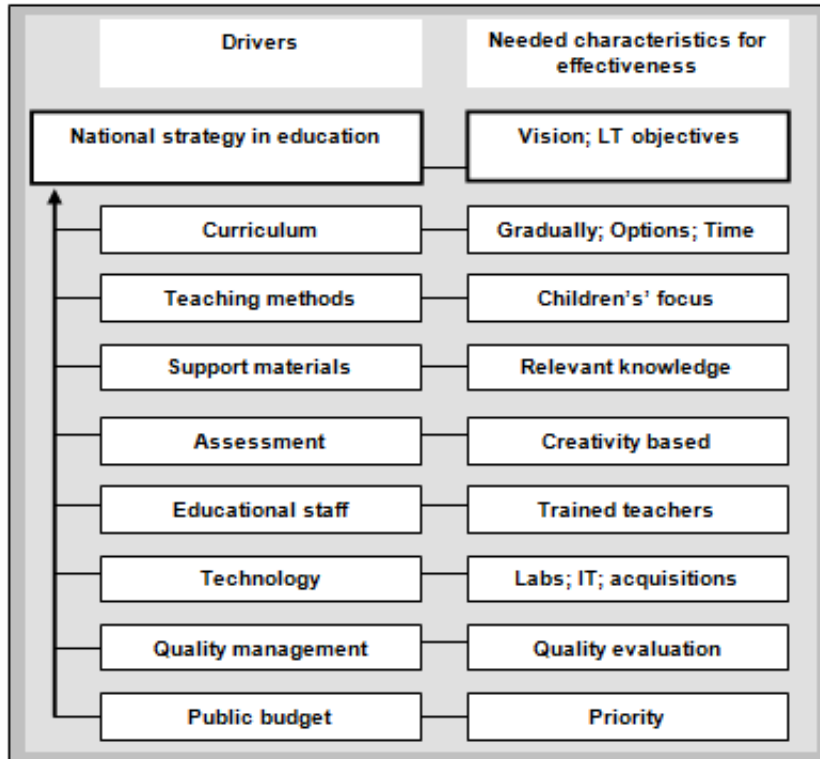


Fig.1 Drivers for the compulsory educational system effectiveness

The knowledge has to be provided gradually, according to the children's age and form and to be focused on the development of the creativity and innovation skills, rather than storage in mind the learned by heart data.

The syllabus has to provide information about the estimated teaching and learning activities and time, according to the children's age. Also, it has to present the subjects composing a course, which needs to be selected among the most relevant and useful knowledge.

The teaching and learning activities have to be mostly organized in the classrooms and laboratories. The children must fulfill their didactical tasks mostly in school, not at home, excepting the home assignments with creativity tasks.

The time spent by children in school for teaching and learning process, including the didactical tasks is very important. These activities have not exceeded in total 4-5 hours in the

primary school and 6-7 hours in the secondary school. The children need time for rest, sports, arts, books reading, Internet searching and other extra-didactical activities, while the adults are working 8 hours daily.

Teaching methods

The teaching methods are also very important in the children competences acquiring. They have to be adapted to the children's age and focused on the children's competences development.

In the primary forms the teaching has to be based on games to facilitate learning without realizing and having fun.

In the secondary forms the course has to begin with a holistic presentation, because the students need to know previously what they are expecting for.

The active communication with the children during the subject presentation may lead to the development of communication skills, curiosity, and creativity. Any idea expressed by the children has to be appreciated and not one idea has to be considered as being wrong.

The self-learning and the preparing a course lesson in advance at home are facilitating debates in the classroom. The teachers have to coach and encourage all children to express their ideas about a subject and to actively communicate.

Assessment

The children's knowledge has to be evaluated the whole year by using credit points, considering the active participation to the debates of different subjects, home prepared marked assignments, tests in the classroom and different small projects realized in teams or individual. The role of the teaching-learning-assessment must be to develop the medium performance for any children. The children willing to get high performance in one specific field need to be taught in special groups.

Support materials

The manuals have to be uniformly for all the children studying into a form. The Ministry of Education has to re-set-up the House of printing manuals, under the strict control of the Ministry of Finance regarding the expenses because the system of nomination the printing house by public auction is not a good practice for anyone (delay in providing them in time, quality and knowledge). The manuals need to comprise the relevant and useful knowledge necessary for the literacy and competences acquiring.

The schools' libraries need to be equipped with relevant books and journals necessary for supplementary studies, chosen very carefully, in accordance with the courses description.

Educational staff

Regarding the teachers' quality two main aspects have to be considered: their nomination and their continuing education.

- **Teachers' nomination**

The teachers' nomination has to be based on the practical skills of psycho-pedagogy, rather than the selected theoretical concepts and the literature that are used in the teaching process. The teachers need to prepare within the nomination process three compulsory forms of examination: (1) written tests in the classroom or IT lab regarding the manuals content; (2) written psycho-pedagogy plan regarding the knowledge delivery methods focused on the children that could be prepared at home, in accordance with the manuals and course description and (3) oral examination consisting in the plan presentation in front of an examination team.

- **Teachers' continuing education**

The Ministry of Education has to provide and support all annually expenses to implement a plan for the psycho-pedagogy continuing learning programs during the summer time, ended with a compulsory examination of all teachers. In advance, several corps of trainers needs to be prepared in concordance with the changes in the teaching-learning process.

Technology

All the classrooms have to be equipped with wireless Internet access and/or multimedia equipment and inteligent board to be used in teaching-learning process. The labs also need to be

equipped accordingly and used for different optional courses, such as: IT, chemistry, physics and so on.

Quality management

The national criteria and quality indicators regarding the educational process evaluation have to be revised and improved accordingly with the new national strategy in the compulsory educational system.

The time schedule of the courses needs to facilitate the children's practical skills and relevant knowledge acquiring. In the same time, the number of courses per day needs to be reduced at a minimum possible to avoid the carrying on the school bags with many manuals and notebooks that negatively affects the children's health.

The entire program has to be organized in such a way that the children should be continually coached and supervised.

Public budget

The compulsory education needs to be financed as a priority based on an educational budget drafted for at least 5-10 years and to comprise, apart of the personnel wages, five other sections regarding: equipment acquisition, manuals printing, teachers and another type of staff annually training and scientific research and competitions.

5. The process of change into the compulsory educational system

It is no doubt that the weaknesses briefly presented above need to lead to several changes into the Romanian compulsory educational system (fig.1).

Even if the kindergarten forms are not compulsory, the changes must begin when children have 3-5 years old, when knowledge have to be provided by using games.

The process of change comprises 3 phases.

The first phase is going to be developed into 3 steps, each with three parallel objectives. The objectives may be developed in 2-3 years, according with a timetable, which is not design here. It has to start with the funds allocation for the compulsory educational system from the National budget to finance the activities that are to be developing in the first phase called here “preparation”.

The first step includes the trainer’s training regarding new psycho-pedagogical methods and new curriculum and course description elaboration by experts’ teams. Prior to the new curriculum design and elaboration, the Ministry of Education might organize the selection of experts that will form the working groups for the new curriculum, course descriptions, manuals and other support materials for teaching-learning process by forms.

The second step includes the teachers’ training on new psycho-pedagogical methods for teaching-learning-assessment and new manuals design, elaboration and printing. The Ministry of Education will select a single public printing house, controlled by the Government.

The third step is dedicated to the improvement of the management quality standards.

The second phase is dedicated to the system’s gradually implementation, starting with the pre-school form, the next year with the first form of the primary education and so on.

The third phase is willing to provide feedback by evaluation and accreditation procedures and to establish improvement actions.

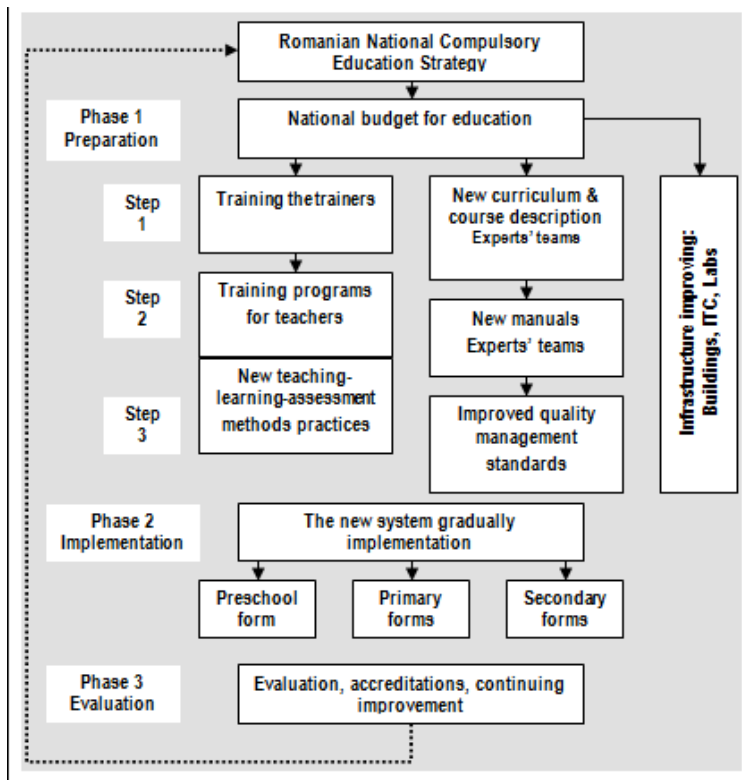


Fig. 1 The process of the compulsory educational system change

Conclusions

The compulsory education needs to be adapted to the new environmental requirements. In this respect, in many countries the experts and scholars are searching for a best fitted system to attend this vision and to take into account the new generation of the students' affinity for ITC and freedom of ideas expression. Romania, as the other countries needs a new compulsory educational system.

Based on the main weaknesses briefly described in the paper, some suggestions are given considering eight drivers that are considered to be the coordinates of an effective system: curriculum, teaching methods, assessment methods, support materials, educational staff, technology, quality management and public budget.

Finally, a model of a change process to reach the expectations of all stakeholders, but mainly of the students and teachers, is proposed. The holistic view of this process implementation might lead to the construction of a compulsory educational system that is required for the next decades.

However, the model is free to be improved and might be a subject for further debates.

BIBLIOGRAPHY:

1. BI 2020 (2013) *New ways of teaching and learning*, Report, Norwegian Business School, March 2013, Editor: Work group BI 2020 by LearningLab, BI.
2. Damodharan, V. S. & Rengarajan, V., (2016) *Innovative Methods of Teaching*, Website article, http://math.arizona.edu/~atp-mena/conference/proceedings/Damodharan_Innovative_Methods.pdf, accessed on April 15, 2016, p.4.

3. *Education in Romania. Overview of the public education system*, Web site, <https://www.justlanded.com/english/Romania/Romania-Guide/Education/Education-in-Romania>
4. Ford Seiler, M., Ewalt, J.A.G., Jones, J.T., Landy, B., Olds, S. & Young, P. (2013) *Indicators of Efficiency and Effectiveness in Elementary and Secondary Education Spending*, Research Report No. 338 (Revised June 25, 2013) Legislative Research Commission Frankfort, Kentucky, p.vii.
5. *Lern (2016) Top 10 new teaching techniques for 2015*, LERN Website: <http://www.lern.org/blog/2014/12/02/top-10-new-teaching-techniques-for-2015/>.
6. Luther, A. (2000) *The old method of teaching vs. the new method of teaching*, Journal of thought, Summer, 2000, p.57.
7. Philips, J. (2010) *The Educational System in Romania: An Overview of How Communism Has Influenced Current Aspects and Programs*, Thesis for graduation in the Honors Program Liberty University, Website paper.
8. Santos, D. (2013) *6 Teaching Techniques You Should Know!*, Web site, <https://www.examtime.com/blog/teaching-techniques/>
9. *Scheerens, J. (2013) What is effective schooling? A review of current thought and practice*, International Baccalaureate Organization 2013, p.4-5.
10. *Sherbill, A. (2014) 4 New "Effective Teaching" Methods To WOW Your Students*, Powtoon, Website, <https://www.powtoon.com/blog/effective-teaching/>.
11. *Reigeluth, C.M. & Moore, J. (2009) Cognitive education and cognitive domain in Reigeluth, C.M. (2009) Instructional-design Theories and Models: A New Paradigm of Theory, Vol. 2, Routledge, New York, p.52; 67.*
12. *Reville, W. (2015) The reason why modern teaching methods don't work*, Irish Time, Mar 2, 2015, Website, <http://www.irishtimes.com/news/science/the-reason-why-modern-teaching-methods-don-t-work-1.2115219>.

IMPORTANCE OF TEACHERS' EMPATHIC CAPACITY

Angela Bogluț

Lecturer, PhD, "Vasile Goldiș" Western University of Arad

Abstract: The didactic exercise is a complex situation, where cumulated previous knowledge is always to be proved by facts, being compulsorily contextualized in compliance with the realities arisen within the teaching process. Education hardly boils down to purely technical, strategic labour, with good methodical alternation to transfer knowledge or to form conducts, but it also assumes a human reformation, psychological intervention on persons or groups with a special specificity. Teacher's words reflect ten times in the soul "resonator" of the pupil/ student which, just like a patient, is innocently waiting for truth and knowledge. Empathy in teacher-pupil relation may develop naturally pupils'/students' personality and self, the crucial role being held by the teacher's personality and the weight of his/her training, by commissioning features like aptitude, tact, competence, didactic performance, social comparison, founding new things on didactic communication especially by action hypostases and strategies related conviction and persuasion in the teacher-pupil dialogue. The formation of empathic capacity of teachers is continuous, systematized and guided and is based on the capitalization and development of empathy features as related to the assessment criteria of the teacher-pupil communication relationship.

Keywords: empathy, communication, methodology, socio-cognitive model, principles.

In a complex world, affective balance, capacity to relate, cooperation, self-affirmation become more and more important competences, as uncontrolled, negative emotions generate blockages, discomfort, while a positive management of emotional life, with empathy, leads to the growth of the flow of communication, of social motivation, developing tight connections

between emotional culture and individual performance in adapting to changes. Investigations on the size of emotional culture showed social skills, interpersonal competences, psychological maturity and emotional conscience. An increased attention is paid to emotional competences, approached as metacompetences, which determine and explain the auctioning mechanism of persons in various situations, the method own capacities are used in order to understand the persons around them and for affective self-control.

The term *empathy* was entered by Edward B. Titchener, English psychologist from Cornell University, at the beginning of the 20th century, as correspondent of the German word *Einfühlung*. He translated Theodor Lipps' notion of *Einfühlung* by the concept of empathy, from the Greek *empathia*, and kept the idea of the self projected in the perceived object. Due to its intangible nature, empathy was described and treated differently. Empathy in personalistic perspective appears like a feature of personality, sometimes being awarded skills valences, for an interpretation of the relationship life through the prism of empathy. Recognized as general skill, present within any relational conduct of the individual, it was proved that it can become as well a special skill, indispensable to the exertion of certain professions and it can be structured as an empathic style of personality.

Within the educational process, the empathic spirit must have precedence; transposition of the teacher in any difficult moment or circumstance in his pupils' shoes, getting closer to the pupil like to his own child, avoiding orders, command tone, threats or warnings, ungrounded lecture, here are several elements of learning success. There is the possibility, by the mediation of empathy, to better understand the pupil, to intuit his thoughts and affective experiences, to anticipate his conduct and even to act correspondingly.

There are two approach directions of the issues related to empathy and its nature. The **affective** vision assumes an activation of the substitutive experiences in emotional statuses of another individual, by affectively identifying with him/her and by taking over the spirit state of the other. The affective side is considered as being the closest to the psychological identification condition to partner. Some authors appreciate empathy as source of knowledge of the affective states of the others or a method to participate to the emotions of artistic and literary characters. The **cognitive** vision is based on an anticipation process, of imaginative depth in the internal reference framework of the partner; imaginative-idea transposition in the reference system of the other and

taking over his/her way of thinking, to perform the social role of the other. If the affective side regards the measure the subject assesses if he/she feels identical to another individual, then, the cognitive structure in empathy regards the fact that the subject understand what the other feels. In such process, the ways of integration of the data of the empathized model are perception, representation, deduction, imagination.

Pedagogical psychology is the main source of information and scientific substantiation of pedagogy, being in the tightest dependency and having a primordial significance for the educator and for the educational psychologist. The fundamental issues of pedagogical psychology includes psychological issues of the young generation and the psychological issues of the educational process.

Empathy is a capacity indispensable to the activity of persons, specialty of which involves interpersonal relations. One of the main types of the human activity which fully demand empathy is pedagogical activity. The role and place of empathy in the didactic activity has not been recent. There are vast researches in the field of the teacher's capacities which he/she is to hold in order to excel in his/her activity. Amongst the important capacities which provide the instrumental-operational side of the didactic activity, we also find empathy. The presence of empathy is needed in the structure of pedagogical aptitudes, especially in optimizing the teacher-pupil relationship. The educator must hold certain empathy related capacities: the understanding of the intimate universe of the pupil, art to notice all complicates and delicate nuances of his/her psychic; ability to see the world with the eyes of another; teacher's capacity to know and understand the pupil, to set the needed relationship with each and every pupil or with the whole class. In the same train of ideas, the teacher needs to know the attitude of his/her pupil to him/herself, in order to be able to choose a correct mean of expression of his/her own attitude to the pupil. The teacher must start from the elementary, but even the most difficult – from the formation of the capacity to perceive another person's state, the capacity to be in his/her shoes in various situation. In order to best influence the pupils, there is a need of two types of capacities. The first type consists of orientation capacities, techniques in the partner, like the capacity to "read faces", mimicry, behaviour. The second type consists of the capacity to passing from technique to internal modelling. The development of such capacities assumes interaction with

pupils, knowledge of the pupils' personality not in general, but a certain purpose, in a certain situation, in a certain class, abandoning stereotypes in treating pupils.

The teacher needs to be able to take over the standpoint of the pupil, to imitate his meditations, to anticipate the possible hardships of his activity, to understand how the pupil sees a certain situation. N. Mitrofan lists the psycho-pedagogical capacities needed for the good development of the pedagogical activity and finds as important and absolutely necessary the *capacity to understand the pupil, to get into his/her intimate universe*, therefore the split capacity of the educator, the possibility to orientate both towards interventions, his/her influences, and towards pupils, understanding the situation, the difficulties met by them in the learning and assimilation activity and from the pupil's perspective, remaking continuously his operative work programme. Amongst the inborn attributes of the teacher, C. Narly finds the importance of the power and tendency to understand the child: "Educator needs to have the intuitive gift to know the man, and to understand man from a gesture, a look, even without gesture and look, and more, against expression gesture and look may have the intention to have. Educator needs to clearly see into the child's soul".

Specialty studies refer directly to the definition of the teacher's empathy and the manifestation of teacher's empathy in the pedagogical activity. The famous American psychologist and psychotherapist, Carl Rogers, defines empathy in educational background as follows: "When the teacher has the ability to understand the reactions of his/her pupil from the inside, he is aware and sensitive to the way the education and learning process is seen by the pupils. Empathy increases the probability of significant teaching".

Empathy of teachers as communicative act

The teaching process is bilateral, employing two subjects, each of them performing one of the two components: teacher/trainer performs teaching, and the educated (pupil/student) performs learning. The double-unitary character of the teaching process is expressed by the mutuality report of the two subjects, which act one to one, in interdependence; they are mutually conditioned, therefore interact. Although the teacher remains the guiding factor of the teaching process, the educated individual needs to be considered active partner in charge with the learning process, who needs to be invited to cooperate. In his/her capacity of second subject of education,

the educated individual accumulates all the teaching-learning efforts. Or, empathy is compulsorily inserted in the system of the teaching process features, which is bilateral, bi-univocal, interactive.

The modern theory of the training process synthesises within the same body of knowledge data and conclusions offered by two fields: theory of communication and theory of learning. The teaching process is an act of communication (transmission) of information and ideas, messages, opinions, behaviours (actions), within which the relationship teacher – pupil (student) represents communicational interactions of cognitive, affective, volitional, behavioural (acting) nature etc.. The teaching-learning process, as specific form of communication, may be examined therefore from the prism of the models offered by communication theory.

Generally, human communication is interpersonal relation where people give a meaning and value to the received message. Communication is defined as transmission of a content (message) from emitter to receiver through a channel; it is a possible or real relationship between two or among several individuals, with an exchange of significances. Empathy regards first of all a deep and firm psychic contact, within which an individual is very careful to the experience of the other as unique individual. Empathically, the experience of the other is appreciated as it is, like **idiosyncratic** manifestation of the other in his/her uniqueness. Secondly, empathic exploration includes empathic, deep and uninterrupted investigations or immersions, within the other's experience. Third, empathic exploration assumes the resonant notice of limits or of implicit aspects of the client's experience, which helps him/her create a new meaning.

The effectiveness of the pedagogical message depends on educational ambiance – consisting of the assembly of affective states of the subject and the object of education, which influence the educational action from the inside – and the psychosocial field – consisting of the assembly of objective elements (space, time of education) and subjective (educational styles) which influence the educational action from the outside. Its efficiency is proved in the moment the pedagogic message reaches the object of education through the agency of a common repertoire. The receiver, who receives the message, identifies (decodes) it by the signs from his/her own repertoire. Emitter and receiver hold, therefore, each two repertoires of signs which are more or less common: communication is substantially based on the common part of the two repertoires.

Repertoire in the theory of communication means – assembly of signs fastened in the “memory” of the individual and logical and grammatical rules to use such signs. Within the educational context, the emitter’s (teacher’s) repertoire means the assembly of knowledge, notions, skills, abilities, experiences etc. the teacher has and whom he engages in the act of teaching. Receiver’s (pupil’s) repertoire is the assembly of knowledge, notions, skills, abilities, experiences the pupil has, the level of psychic and physical development he employs in the act of learning. Communication becomes possible only when the two repertoires have something in common, intersect. The larger the superimposed space, the higher the positive value of the common repertoire, and the better the bilateral communication. If the scope of the two repertoires does not intersect, communication is not possible. The common repertoire may be made in the extent the subject of education meets the intellectual and non-intellectual particularities of the object of education and assures the cognitive understanding of the message, its affective-motivational acceptance, the challenge of a behavioural reaction of the pupil at acting and attitude level. The projection and performance of the “common repertoire” demands the pedagogical *empathy* of teacher, proved through his/her transposition capacity in the shoes of the pupil. It represents a pedagogical aptitude engaged within the communication report between the teacher and the pupil /student, complex relationship which engages all the dimensions of their personality.

It is obvious that empathy is harmoniously registered in the structure of inter-human communication. Empathy makes the teacher able to code his/her educational message in compliance with the pupil’s repertoire. The more empathy teacher shows, the better will he know him and the best shall (s)he formulate his/her educational message. Therefore, teaching consists of a system of operations of selection, ordination and adequacy at the thinking level of pupils for an informational content and its transmission, using certain didactic strategies, in order to perform, with maximum efficiency, the proposed objectives.

Role of empathy in didactic communication

Empathy gets a role of balance reestablishment, when there appear, in the relationship teacher – pupil, dissonance, non-harmonization phenomena of cognitive, affective or attitude structures. The teacher needs to be able to notice the experiences of the child, to identify affectively and cognitively with the pupil, to transpose in his/her shoes, to be consonant with the pupil. Empathy enables communication. Perceiving the pupil’s gestures, expressions and words, teacher

understands his/her affective states and adopts an adapting conduct, that is, finds the most effective influencing methods. Empathic knowledge allows as well the forecast of pupil's subsequent behaviour and adopting proper communication strategies. The humanization of the teacher-pupil relationship necessarily involves the empathy of educator. Teacher must be able in any moment, irrespective of his/her disposition, to get into the intimate universe of pupil, his/her problems and experiences. The empathic relations between the teacher and pupil create a psychological atmosphere of welfare, trust, opening, mutual understanding, exert positive influence on the formation of pupil's personality, contributes to the development of respect.

There is a positive correlation between the high degree of empathy of the teacher and the academic successes of his/her pupils: at all teaching levels the pupils of the teachers with a high degree of empathy have higher academic successes than those of teachers with low empathy. Empathic communication develops an interactive relationship, enabling a cooperative behaviour, mutual understanding between partners, being able to launch social harmonies characteristic to interpersonal contacts. In compliance with several authors, empathy is the first factor underlying the implicit communication between teacher and pupil, the best interaction condition, of understanding and tolerance in other words, the psychological modality to provide an effective didactic activity.

In the background of the performed experiments, it was found that teachers are more empathic as related to the pupils with exemplary behaviour than to the pupils with undesirable behaviour (difficult children). In most of the cases, a deeply empathic behaviour of the teacher to the pupil is accompanied by a high empathic behaviour of the pupil to the teacher, and a weakly empathic behaviour of the teacher to the pupil is accompanied by a low empathic behaviour of the pupil to the teacher. This compatibility between teacher's and pupil's empathy does not settle for good the issues of the teacher-pupil relationship and is not the only way providing its optimization, but the phenomenon has a special weight. The authors affirm that the improvement of the empathic behaviour of the teacher may have positive consequences on the empathic behaviour of the pupil. This empathic relationship represents the place which includes the optimization of the relations teacher – pupil and is allowed to an effective instructive – educative process.

Specificity of the manifestation of teachers' empathy in their relationship with pupils

Representative researches in the field certify that the persons with a high degree of empathy, as compared to the persons with low empathy: are more tolerant; are altruist in their behaviour with others and offer to help others; are less aggressive; qualify positive social features as being important; have a high degree at moral judgment measurements; have pleasant temperaments.

R. Hogandelimits five items as being the most descriptive for an empathic person:

1. shows social perception on a large scale in interpersonal lines;
2. is aware of the impression onto others;
3. is skilled in social techniques (imaginative game, simulation, humour);
4. has intuition in own motivation and in conduct;
5. evaluates the motivations the other have when interpreting situations.

B. Cooperdiscerns several levels of manifestations of teachers' empathy in their relationship with pupils. The first level is *basic empathy*. At such level, teachers start making relations with their pupils, trying to know and understand them, it involves several attitudes and procedures communicated to pupils by various means of communication and which contribute to the initiation of making a mental model of the pupil, which enables interaction.

The second level was named *deep empathy*, empathy based on long term interaction, which involves the recognition of each value, capitalizes differences and promote tolerance. Profound empathy demands the teacher a mentally drafted model, individual, high degree, produced from the deep understanding and which incorporates features from the past and those to be manifested in future, in internal representations on it. Such mental model evolves and fluctuates from a moment to another, every day, always reviewing understanding by the answers and reactions of the child.

Unlike empathy in other interpersonal relations, as for example, physician - patient, psychotherapist - client etc., the specificity of teachers' empathy is given by the following theses:

- as the great number of pupils/students reduces the empathic capacity of the teacher in his/her relationship with pupils, he/she is compelled to capitalize other sources in order to empathise individually with pupils, formally, during class, and non-formally, during extracurricular activities.

- the empathy of physicians and psycho-therapists has the purpose to notify the intimate universe of client and its fluctuations, in order to help patients to explore themselves, to go beyond their problems; the teacher, however, besides them, needs also to advance with his/her pupils in their education, to help them explore the subject he/she teaches;
- the teacher is compelled to know the details of each and every age;

The main features of the empathic teacher are: empathic capacities (emotional responsiveness, perspicacity, emotional identification, imagination, memory in images, reflection); knowledge on the typological and age particularities of the personality, on empathy as psychic phenomenon, on the specificity of its manifestation; ability to see the pedagogical problem, to settle it from humanist solutions, to forecast the actions of pupils, to express compassion and co-living.

These features are given by the qualities needed by a teacher, and this is: solid follow up of the performance of the fixed purposes, tenacity and perseverance, patience and self-control, modesty and exigency, both to him/herself and to the pupil, qualities which should be harmoniously combined with special qualities of the teacher, which consisted of grounded knowledge of the taught material. He/she has the purpose to transmit to youngsters the specialty human experience, cumulated by generations. The results of education are not only a product of efforts and workmanship of teachers but of the pupil's efforts, the two being complementary terms of the pedagogic process. Teacher's empathy is oriented to the benefit of pupil, creates optimum conditions for his/her personality formation and training, in compliance with the individual and age particularities. Teacher's influence is decisive in the formation of the pupil's personality, either positive, mobilizing the pupil's energy, or demobilizing and discouraging.

BIBLIOGRAPHY:

1. Allport G. Structura și dezvoltarea personalității, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
2. Asbury, F.R. The Empathy Treatment // Elementary School Guidance and Counseling - Feb 1984. - Vol. 18, nr. 3.
3. Bogluț A., Rolul empatiei în relația profesor-elev, Editura Krista, Timișoara, 2013
4. Brooks R. To Touch a Child's Heart and Mind: The Mindset of The Effective Educator - http://www.cdl.org/resources/reading_room/touch_child.html
5. Ciaramicoli A., Ketcham K. The Power of Empathy: A Practical Guide to Creating Intimacy, Self-Understanding, and Lasting Love în Your Life - New York: Dutton Group, 2000.
6. Cooper B. Teachers as moral models? - the role of empathy în relationships between pupils and their teachers / PhD Thesis, Leeds Metropolitan University, Leeds, 2002 .
7. Delors J. (coord.). Comoara lăuntrică - Iași: Polirom, 2000
8. Everding H.E. Educating Adults For Empathy: Implications of Cognitive Role-Taking And Identity Formation // Religious Education - Fall98 - Vol. 93, Issue 4
9. Mureșan V. Competența pedagogică în activitatea didactică și extradidactică - Timișoara: Editura Mirton, 1997
10. Warner R.E. Can Teachers Learn Empathy? // Education Canada - Spr 1984 - v24 n1

INVESTIGATION LEVEL OF ASSERTIVENESS AND SELF-ESTEEM RELATIONSHIP AMONG STUDENTS AT SPECIALTY NURSING

Alina Petronela Coblisan

Assist., PhD Student, "Iuliu Hațieganu" University of Medicine and Pharmacy, Cluj-Napoca

Abstract: Interactive participatory methods are designed to promote conceptual understanding through the active involvement of students and activities that provide immediate feedback. Active learning is a dynamic and diverse learning and increase the efficiency and quality of the educational process of the university.

Objectiv: Identifying ways to increase efficiency pedagogical educational process applicable to nursing activities.

Material and method: The target population for the study was the group of students from the nursing specialization, second year, Cluj-Napoca. There was a total of 62 students and the period for conducting the study was 14 weeks semester, using teaching methods, case study, mnemonic and multimedia learning.

Results: Study results showed that students who were using active learning methods, intermediate scores were in the expected direction. The difference in average scores on the exam, was not significant.

Conclusion: The program 14 weeks showed only short-term effects, therefore, active research continues versus traditional methods.

Keywords: case study, mnemonic and multimedia, active and traditional learning.

METODOLOGIA CERCETĂRII

Scopul și obiectivele studiului

Scopul cercetării de față constă în optimizarea predării și învățării disciplinei nursing în cadrul pregătirii medicale inițiale la UMF Cluj

Obiectiv general

Identificarea modalităților pedagogice care contribuie la creșterea eficienței și calității procesului instructiv-educativ din universitate, cu aplicabilitate la activități de nursing.

Obiective specifice

- O.1. Optimizarea curriculei potrivit competențelor definite pentru activități de nursing.
- O.2. Dezvoltarea capacității de cooperare și asertivitate la studenți
- O.3. Asezarea activității didactice pe principiul învățării experiențiale.
- O.4. Proiectarea unor activități didactice care să propună studenților situații de învățare bazate pe metoda studiului de caz.
- O.4. Optimizarea predării prin stimularea unui învățământ creativ utilizând învățarea multimedia la disciplina nursing.
- O.5. Utilizarea strategiei de învățare mnemotehnice ca modalitate de optimizare a planului de îngrijire a pacientului.
- O.6. Construirea unui model de predare care să dinamizeze procesul învățării și să asigure o învățare eficientă și durabilă.

Ipoteza și variabilele cercetării

În acord cu scopul și obiectivele cercetării s-a formulat următoarea **ipoteză generală**:
Implementarea unui program specializării asistență medicală generală prin valorificarea studiilor de caz și, în complementaritate cu învățarea multimedia și tehnici mnemotehnice, conduce la dezvoltarea competențelor profesionale și transversale.

În funcție de ipoteza generală s-au conturat următoarele ipoteze secundare:

1. Utilizarea sistematică în activitatea didactică a metodelor studiului de caz, mnemotehnice și învățare multimedia, influențează semnificativ dezvoltarea competențelor asistentului medical și îmbunătățirea performanțelor academice.
2. Introducerea în activitatea didactică a metodelor studiului de caz, mnemotehnice și învățare multimedia, individual sau combinate optim, influențează semnificativ eficiența managementului activității didactice și creșterea capacității de cooperare și a asertivității la studenți.

Planul experimental cuprinde variabile independente, care fac referire la datele personale ale subiecților investigați, criteriile de apreciere a studentului, iar dintre variabilele dependente amintim rezultatele, performanțele studenților. Pornind de la formularea ipotezei generale, în cazul experimentului nostru stabilim următoarele variabile:

Variabila independentă

- **Implementarea unui program specializării asistență medicală generală prin valorificarea studiilor de caz și, în complementaritate cu învățarea multimedia și tehnici mnemotehnice, conduce la dezvoltarea competențelor profesionale și transversale.**

Variabile dependente asociate ipotezei specifice nr 1

Performanțele școlare cuantificate în note școlare

Variabile dependente ale cercetării	Metode de cercetare	Instrumente de cercetare	Caracteristici ale instrumentelor de cercetare
Nota admitere la facultate	Metoda cercetării documentelor curriculare	Test de cunoștințe	Teste grile standardizate de evaluare.
Nota la disciplina nursing anul 1 (sem 1 și sem 2)	Metoda cercetării documentelor curriculare	Test de cunoștințe	Teste grile și teste practice standardizate de evaluare.
Media generală anul 1 (sem 1 și sem 2) cu excepția nursingului	Metoda cercetării documentelor curriculare	Test de cunoștințe	Teste grile și teste practice standardizate de evaluare.
Nota la disciplina nursing anul 2 (sem 1 și sem 2)	Metoda experimentul	Test de cunoștințe	Teste grile și teste practice standardizate de evaluare.

Media generală anul 2 (sem 1 și sem 2) cu excepția nursingului	Metoda cercetării documentelor curriculare	Test de cunoștințe	Teste grile și teste practice standardizate de evaluare.
--	--	--------------------	--

Variabile dependente asociate ipotezei specifice nr 2

Variabile dependente ale cercetării	Metode de cercetare	Instrumente de cercetare	Caracteristici ale instrumentelor de cercetare
Asertivitate	Metoda experimentul Metoda observației	Scala de evaluare și autoevaluare Jurnalul cercetatoarei	Preluat și adaptat

Lotul și modul de eșantionare

Populația (grupul) țintă al acestei cercetari este compusă din studenții de la specializarea Asistență Medicală, din anul universitar 2015-2016, selectarea acestora realizându-se după criteriul apartenenței la un an de studiu. Ne-am propus implicarea unei populații totale de 62 de studenți din anul doi.

Populația accesibilă este compusă din totalul studenților din anul 2 ai specializării asistență medicală de 98 studenți, iar perioada de efectuare a studiului este de 28 săptămâni, 120 minute pe săptămână reprezentând o ședință de curs, necesară desfășurării numărului de ore de nursing și a orelor de dezvoltare a asertivității.

Nu a fost însă posibil să constituim grupuri mixte în proporții egale masculin / feminin, deoarece la această specializarea proporția genului feminin este mai mare în rândul studenților.

Eșantionarea se realizează pe bază de voluntariat. Grupul A (N = 26) a fost grupul experimental și grupul B (N = 36) a fost grupul de control unde temele au fost predate prin prelegere, având aceleași subiecte ca și la grupul experimental

Structura eșantionului de subiecți

Eșantion de subiecți			
Experimental		Control	
Număr de grupe	Efectiv	Număr de grupe	Efectiv
2	26	3	36

Numar de grupe	Efectiv
5	62

Etapa experimentului formativ

În scopul de a îmbunătăți rezultatele de învățare ale studenților, se realizează o tranziție spre metodele active de învățare în sala de clasă.

Primul pas este crearea de cursuri de nursing în power point

Al doilea pas în procesul de tranziție este utilizarea de mai multe tipuri de activități de învățare pentru fiecare oră de curs. În cele din urmă noi prezentări power point se dorește a fi create, pentru a fi prezentate în timpul orei, recenzii a fiecărui grup și promovarea de discuții în clasă. Slide-urile suplimentare au fost incluse pentru a confirma înțelegerea materialului.

Al treilea pas în procesul de tranziție este crearea de teste în clasă. Testele au fost destinate pentru a evalua pregătirea studenților în avans pentru fiecare curs și pentru examenul care urmează să fie dat în sesiune.

Studentii vor fi împărțiți în două grupuri, un grup de control, (N=36) în care vor fi predate cursuri de nursing prin metode de învățare tradițională și un grup experimental (N=26), în care vor fi predate același material folosind metoda de învățare prin cooperare, iar în timpul cursului vor fi inserate noțiuni despre asertivitate și un grup placebo (N=36).

Conținutul cursului va fi identic, inclusiv programa de curs, teme și examene. Cu toate acestea grupul de instruire tradițional va primi cursuri de instruire bazate pe instrucția la clasă, în timp ce grupul experimental a participat activ la activități de învățare în clasă. Ambele grupuri au avut același pedagog.

Grupul experimental va fi împărțit în cinci subgrupuri, patru grupuri de învățare prin cooperare de câte cinci studenți, respectiv un grup de șase studenți, care au rămas împreună pe toată perioada cursurilor.

În prima zi de curs, studenților li se va administra un pretest pentru a evalua cunoștințele lor de conținut, până în prezent în program. Bazat pe scoruri individuale pentru anumite categorii de conținut și pe media ultimului semestru, grupurile de învățare prin cooperare vor fi împărțite. Studenții în grupurile de învățare prin cooperare vor fi eterogen aranjați astfel încât grupul sa nu

fie ponderent cu studenți puternic sau slab academic și cu o experiență de îngrijire de sănătate distribuită în mod egal. De asemenea prima zi de curs, va fi petrecută pentru socializare în grupuri pentru a dezvolta abilitățile de comunicare și cele sociale. Studenților li se va aminti frecvent să vină pregătiți după ce citesc sarcinile primite.

Această practică în sesiuni de formare va fi efectuată de către un cadru didactic cu o experiență de 16 ani de predare. Instructorul a încorporat variate metode de predare activă și de cooperare la curs. Aceste activități au inclus, discuții asupra scenariilor de caz, strategii multimedia și tehnici mnemotehnice. Se încearcă să fie implicați toți studenții în discuții. Pentru fiecare grup de învățare prin cooperare, un student care va demonstra cunoștințe superioare din categoria respectivă de conținut, va fi plasat ca lider de grup. Atribuțiile fiecărui membru al grupului se decide în mod democratic de grup. La începutul fiecărei ore de curs, după test, studenților din grupul de experiment li se acordă aproximativ 15-20 min pentru a revizui, discuta și să completeze intervenția, precum și activități de stimulare a asertivității. În timp ce slide-urile power point au fost utilizate în ora de curs traditional. În schimb power point-ul s-a utilizat pentru fiecare activitate de grup mic, urmat de repere generale și întrebări, discuții referitoare la fiecare activitate. Majoritatea grupurilor au ales să-si prezinte constatările prin utilizarea unui curs tradițional cu prezentări power point. În plus față de prelegerea pe cale orală, alte prezentări au inclus discuții de grup de scenarii de caz. Din cauza constrângerilor de timp, grupurile au fost încurajate să se întâlnească în afara timpului alocat la curs pentru a discuta detaliile prezentării. Pentru a consolida responsabilitatea individuală și de asemenea consolidarea interdependenței pozitive a membrilor grupului, fiecărui grup i se permite să câștige puncte de învățare prin teste neanunțate. De-a lungul perioadei de studiu, membrii grupului se vor evalua reciproc cu un instrument de evaluare săptămânal. Acest lucru a folosit ca și feedback pentru studenți pentru a vedea cât de bine pot să lucreze împreună ca și grup de învățare prin cooperare. Studii de caz au fost folosite pentru a difuza informații referitoare la subiectul zilei și au fost proiectate de către instructorul desemnat pentru a preda la curs.

De exemplu, un grup a fost rugat să explice ce se include când înveți un pacient despre îngrijirea unei plăgi, răspunsul inclus presupune să învețe pacientul despre semnele unei infecții, am întrebat apoi grupul să explice la ce semne ar trebui să se aștepte să apară dacă este o infecție și să presupunem că pacientul nu va ști să explice, se vor prezenta poze cu o plagă infectată și o plagă curată și va fi solicitat să aleagă.

Deoarece aceasta a fost o pedagogie nouă pentru curs și am nevoie pentru a evalua acceptarea de către studenți a metodei, studenții din grupul de experiment au fost rugați să completeze un chestionar anonim, voluntar cu privire la opiniile lor legate de metoda nouă din timpul cursului. Studiul a constat în 4 întrebări tip Likert (anexa nr). Studenții din grupul de control vor primi cursul în mod tradițional în sala de clasă. Grupul de studenții menționați ca și grup de testare vor primi conținutul prelegerii și metode active de învățare în timpul orelor. De la studenții din grupul de testare se așteaptă să revizuiască cursurile primite, să citească textele și să utilizeze alte surse de informare în prealabil și să vină la clasă pregătiți pentru test și să aplice ceea ce au învățat. Fiecare curs va fi predat de același membru al facultății, acoperit de același material, având aceeași programă.

Examenul intermediar de nursing se va administra la finalul semestrului pentru ambele grupuri.

Traducere chestionar

Scala de asertivitate a fost tradusă în limba româna de către autor. Pentru a asigura validitatea de traducere, aceasta a fost realizată de către un expert în limba engleză. Doi lectori de la facultate au analizat cele două versiuni și au fost făcute modificări în consecință.

Un studiu pilot a fost efectuat pe 20 studenți pentru a verifica claritatea și aplicabilitatea instrumentelor.

Analiza și interpretarea rezultatelor

Ipoteza nr 1: Utilizarea sistematică în activitatea didactică a metodelor studiului de caz, mnemotehnice și învățare multimedia, influențează semnificativ dezvoltarea competențelor asistentului medical și îmbunătățirea performanțelor academice.

Participanți

Populația țintă pentru studiu a fost studenții de la specializarea Asistență Medicală, anul doi, Cluj-Napoca. A existat un număr total de 62 studenți în anul doi, iar perioada de efectuare a studiului a fost de 28 săptămâni, două ore pe săptămână reprezentând o ședință de curs, perioadă necesară desfășurării programei de învățământ la disciplina nursing, în anul universitar 2015-2016, semestrul I și semestrul II.

Eșantionarea s-a realizat pe bază de voluntariat. Anul doi a fost împărțit în două grupuri. Grupul A (N = 36) a fost grupul de control și au fost predate temele de curs prin prelegere sau

lectură, pe calculator, iar grupul B (N = 23) a fost grupul de intervenție și cursurile au fost predate având aceleași subiecte.

Instrumente

Întrebări cu răspunsuri multiple au fost utilizate pentru a evalua performanțele academice ale studenților. Un pre și post test au fost dat la ambele grupuri, iar rezultatele au fost calculate prin analiză comparativă. De asemenea evaluarea strategiilor de predare a fost realizată de studenți.

Procedură

La studenții de la specializarea nursing, majoritatea cursurilor au fost predate în mod tradițional, prin lectură, în sala de curs la care s-au identificat următoarele probleme: studenții, în general nu s-au pregătit pentru curs prin lectură sau revizuirea materialelor în afara orelor, studenții au întâmpinat dificultăți în aplicarea a ceea ce au fost învățați și prelegerea nu îmbunătățește abilitățile de gândire critică și de aplicare de cunoștințe.

În scopul de a aborda aceste preocupări și într-un efort de a îmbunătăți rezultatele de învățare ale studenților, o tranziție spre metodele active de învățare fost efectuată.

Primul pas a fost crearea de cursuri power point.

Al doilea pas în procesul de tranziție a fost crearea de mai multe tipuri de activități de învățare pentru fiecare sesiune de curs. În cele din urmă noi prezentări power point au fost create, pentru a fi prezentate în timpul orei, care cuprind recenzii ale fiecărui grup și promovarea de discuții în clasă. Slide-urile suplimentare au fost incluse pentru a confirma înțelegerea materialului.?

Al treilea pas în procesul de tranziție a fost crearea de teste în clasă. Testele au fost destinate pentru a evalua pregătirea studenților în avans, un preexamen care urmează să fie dat la finalul semestrului și examenul final în timpul sesiunii organizate de universitate.

Ei au fost împărțiți în două grupuri, un grup de control, (N=36) în care au fost predate cursuri de nursing prin metode de învățare tradițională și un grup experimental (N=26), în care a fost predate același material folosind metoda de învățare prin cooperare.

Tematica și conținutul cursurilor a fost identic pentru ambele secțiuni, inclusiv examenele. Cu toate acestea grupul de instrucțiune tradițional a primit în primul rând cursuri de

instruire bazate pe instrucția la clasă, în timp ce grupul experimental a participat activ la activități de învățare în timpul sesiunii de curs. Ambele grupuri au avut același instructor.

Grupul experimental a fost împărțit în cinci subgrupuri de învățare prin cooperare de cinci studenți patru grupuri, respectiv șase studenți formând un grup, studenții au rămas împreună pe toată perioada cursurilor ceea ce a contribuit la îmbunătățirea abilităților de comunicare și a consolidat pozitiv interdependența între membrii grupului. Grupurile de învățare prin cooperare au fost eterogen aranjați astfel încât grupul nu a fost ponderent cu studenți puternic sau slab academic și cu o experiență de îngrijire de sănătate distribuite în mod egal.

La început, studenților li s-a administrat un pretest pentru a evalua cunoștințele lor de conținut, până în prezent în program. Bazat pe scoruri individuale pentru anumite categorii de conținut și de media ultimului semestru, grupurile de învățare prin cooperare au fost împărțite. Studenților li s-a amintit frecvent să vină pregătiți după ce citește cursurile și sarcinile primite.

Această practică în sesiuni de formare a fost efectuată de către un cadru didactic cu o experiență de 16 ani de predare. Instructorul a încorporat variate metode de predare activă și de cooperare la curs. Aceste activități au inclus tehnici de învățare mnemonice (acronime, imagini), discuții asupra scenariilor de caz, prezentarea unui filmuleț video, prezentarea întrebărilor de tip grilă. Se încearcă să fie implicați toți studenții în discuții. Pentru fiecare grup de învățare prin cooperare, un student care a demonstrat cunoștințe superioare din categoria respectivă de conținut, a fost plasat ca lider de grup. Atribuțiile fiecărui membru al grupului a fost decis în mod democratic de grup. Instructorul a dat multă flexibilitate și libertate pentru fiecare grup.

La începutul fiecărei ore de curs, după test, studenții din grupul de experiment au primit aproximativ 15-20 min pentru a revizui, discuta și să completeze intervenția. În timp ce slide-urile power point au fost utilizate în ora de curs la grupul de control, acesta nu a fost utilizat pentru a livra conținut în timpul cursului. În schimb power point-ul s-a utilizat pentru fiecare studiu de caz sau activitate de grup mic, urmat de repere generale și întrebări, discuții referitoare la fiecare activitate. Fiecare grup și-a susținut activitatea la care a lucrat, constatările precum și informații referitoare la acestea. Majoritatea grupurilor au ales să folosească prezentări power point. În plus față de prelegerea pe cale orală, alte prezentări au inclus discuții de grup de scenarii de caz. Din cauza constrângerilor de timp, grupurile au fost încurajate să se întâlnească în afara perioadelor alocate la curs pentru a discuta detaliile prezentării. Pentru a consolida responsabilitatea individuală și de asemenea consolidarea interdependenței pozitive a membrilor

grupului, fiecărui grup i-a fost permis să câștige puncte de învățare prin teste neanunțate. De-a lungul perioadei de studiu, membrii grupului s-au evaluat reciproc cu un instrument de evaluare săptămânal. Acest lucru a folosit ca și feedback pentru studenți pentru a vedea cât de bine pot să lucreze împreună ca și grup de învățare prin cooperare. Studii de caz, tehnici mnemonice, filmulete video, întrebări de tip grilă, prezentarea de rezumate de articole publicate în reviste de impact, au fost folosite pentru a difuza informații referitoare la subiectul cursului și au fost proiectate de către instructorul desemnat pentru a preda la curs.

De exemplu, un grup a fost rugat să explice ce se include când înveți un pacient despre îngrijirea unei plăgi, răspunsul inclus presupune să învețe pacientul despre semnele unei infecții, am întrebat apoi grupul să explice la ce semne ar trebui să se aștepte să apară dacă este o infecție și să presupunem că pacientul nu va ști să explice, se vor prezenta poze cu o plagă infectată și o plagă curată și va fi solicitat să aleagă.

Deoarece aceasta a fost o pedagogie nouă pentru curs și am nevoie pentru a evalua acceptarea de către studenți a metodei, studenții din grupul de experiment au fost rugați să completeze un sondaj anonim de voluntariat cu privire la opiniile lor legate de metoda nouă din timpul cursului. Studiul a constatat în 4 întrebări tip Likert (anexa nr). Programul nostru de asistență medicală utilizează examene standardizate de evaluare.

Studenții din grupul de control au primit cursul în mod tradițional în sala de clasă. Grupul de studenții menționați ca și grup de testare a primit conținutul prelegerii prin intermediul programului power point și metode active de învățare în timpul orelor. De la studenții din grupul de testare s-a așteptat să revizuiască cursurile înregistrate, să citească textele și să utilizeze alte surse de informare în prealabil și să vină la clasă pregătiți pentru test și să aplice ceea ce au învățat. Fiecare curs a fost predat de același membru al facultății, acoperit de același material, având aceeași programă.

Examenul intermediar la disciplina nursing s-a administrat la finalul semestrului pentru ambele grupuri.

Examenul de final de semestru a constatat din 30 de întrebări cu răspunsuri multiple. Rezultatele de la ambele examene au fost comparate și analizate.

Rezultate

Se poate estima că 70-90 % dintre studenți preferă metodele de învățare activă, majoritatea răspunsurilor studenților la studiu au fost favorabile și comentariile verbale făcute de

studenți pe parcursul semestrului, au fost de asemenea favorabile. Această metodă de predare a fost bine primită de majoritatea studenților.

Comentariile deschise ale studenților au fost foarte favorabile:

"Mie de fapt îmi plac activitățile în clasă. Am înțeles mai bine informațiile prezentate în clasă, și am găsit cititul și învățarea, în general, pentru clasă foarte interesantă! "

"Îmi place discuțiile și studiile de caz foarte mult. Acestea ajută să înțeleg cursul mai ales după ce am citit cursul. Aceasta ajută aplicarea materialului în timpul cursului. "

"Imi place sa fac cursuri în afara clasei și apoi fac studii de caz în timpul cursului. Simt că am învățat mult mai mult și sunt mai bine pregătit pentru examene. "

"Mi se pare că, deoarece suntem obligați să venim la cursuri pregătiți și apoi să aplicăm ceea ce am învățat, am petrecut mai mult timp, citind, revizuiți și învățând, mai mult decât în mod normal. "

Cu toate acestea, unii studenți care nu au favorizat metoda pur și simplu nu s-au simțit confortabil în schimbul de opinii. Majoritatea studenților (82%) au raportat convingerea că ei au învățat mai mult de la a purta discuții și de la învățarea activă în sala de clasă, mai degrabă decât doar din prelegere. Acest lucru este congruent cu rezultatele testelor îmbunătățite în grupul de învățare activă. Aceste constatări susțin utilizarea reflecției pentru a evalua eficacitatea metodelor de învățare activă. Cu toate acestea studii care combină atât reflecțiile studentului și evaluările măsurabile, cum ar fi scorurile la examen sunt considerate o puternică metodă de evaluare.

Utilizarea testului t pentru a evalua ipoteza că studenții la care au fost predate cursurile folosind metode active de învățare, ar avea scoruri mai mari, în medie, decât studenților la care s-a predat prin prelegere.

Rezultatele studiului anterior din anul 2012-2013

Rezultatele testului cu privire la scorurile intermediare au fost în direcția preconizată (tabelul nr 1). Diferența mediei scorurilor la examenul final, nu fost cea dorită, media a fost mai mare la învățare prin lectură tradițională (tabel nr 2)

Tabelul nr 1

	N	MEDIA	SD	ESM
Învățare activă	26	7.19	1.43	0.30

nota intermediara				
Lectura traditionala nota intermediara	36	6.99	1.42	0.29

Tabelul nr 2

	N	MEDIA	SD	ESM
Învatare activă nota finala	26	7.00	1.09	0.23
Lectura traditionala nota finala	36	7.26	1.14	0.23

Este interesant că diferența în scorurile intermediare au arătat o îmbunătățire, iar îmbunătățirea pe examenul final nu a fost atinsă. Poate că momentul examenelor a dus la această diferență. Programul de șase săptămâni a demonstrat doar efecte pe termen scurt, prin urmare, în continuare studii longitudinale sunt justificate. În anul universitar 2015-2016 continuă cercetarea metodelor active versus metode tradiționale.

STUDIUL URMATOR 2015-2016, semestrul 1

	N	MEDIA	SD	ESM
Învatare activă nota intermediara	26	8,06	0,79	0.15
Lectura traditionala nota intermediara	36	7,30	1.14	0.13

One-Sample Test

	Test Value = 0					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
NotaE	50,806	26	,000	8,06640	7,7387	8,3941

NotaC	52,395	36	,000	7,30235	7,0242	7,5805
-------	--------	----	------	---------	--------	--------

	N	MEDIA	SD	ESM
Învatare activă nota finala	26	8,06	0,79	0.15
Lectura traditionala nota finala	36	5,61	0,75	0.10

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
NotaE	26	8,0664	,79384	,15877
NotaC	36	5,6115	,75999	,10969

One-Sample Test

	Test Value = 0					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
NotaE	50,806	26	,000	8,06640	7,7387	8,3941
NotaC	51,155	36	,000	5,61146	5,3908	5,8321

THE ROLE AND THE EFFECTS OF LABELING ON SCHOOL FAILURE

Elena Hurjui

Lecturer, PhD, "Spiru Haret" University, Braşov

Abstract: This paper aims to address a topic of great practical importance for actors of educational field, both teachers and students: labeling students in class. By drawing this study stands out the investigation of academic reality and especially the interaction in class through interpretative methods contributes significantly to explain phenomena existing in educational field. The research aims to approach a theme of great practical importance for the involved parts: students and teachers, exactly the evaluation criteria used by teachers through the lights of labeling phenomena and also the teachers' opinions on the way of achieving the students' evaluation in class. The analysis of school failure was centred on pedagogical interaction between teacher and student. Each case of school failure has its own "history", which highlights that the school maladjustment cannot be reduced to a single causal factor. The student does not become a misfit just because he is "careless" or "forgetful", or "lazy" or "slow", as they say sometimes. The analysis of school maladjustment cases reveals a conclusion with general methodological value, according to which any effect is based on many cases that, in turn, can lead to more consequences. School failure is the expression of performance under the minimum school standards.

Keywords: labeling, educational field, school failure, school maladjustment, school failing.

INTRODUCTION

Creating this paper highlights the investigation of school reality and specifically the interaction in class through interpretative methods significantly contribute to explain existing phenomena in the educational field.

The research that intends to approach a topic of great practical importance for the parties involved: students and teachers, namely the assessment criteria used by teachers through the labeling phenomena and teachers' opinions on how to assess student achievement in the classroom.

School failure analysis has centered on pedagogical interaction between teacher and student. Every case of school failure has its own history, which highlights that cannot be reduced school maladjustment to a single causal factor. The student does not become a misfit just because he is “careless” or “forgetful”, or “lazy” or “slow”, as they say sometimes. The analysis of school maladjustment cases reveals a conclusion with general methodological value, according to which any effect is based on many cases that, in turn, can lead to more consequences.

School failure is the expression of performance under the minimum school standards

School failure can be determined as a state of school performance specific to school subjects at a time, but he installs procedural usually in steps with progressive degrees of dysfunction in school performance and in attitude towards school requirements.

Combating school failure and even prevention is possible; in terms of controlling and management for the benefit of educational achievement, of interpersonal relationships within the family and within the school relationships of the child, school maladjustment concept would not be justified, unless in cases of the objectives deficiencies such as psychophysiological disorder, mental disability.

Research purpose

The present research intends to approach a topic of great practical importance for the involved parties: students and teachers. We wanted to know the students views on assessment criteria used by teachers through the labeling phenomena and teachers' opinions on how to assess student achievement in the classroom.

Research objectives

- identification of labeling phenomena presence in teacher-student relationship;
- identification of labeling phenomena effects on students;
- identifying the measure to which teachers and students are aware of the presence of these phenomena and their effects;

- identifying the measure to which labeling phenomena have negative effects on the objectivity of evaluation.

Research hypothesis

- ✓ The presence of those phenomena has predominantly negative consequences on students achievement;

- ✓ If the evaluation is accompanied by negative labeling of the student by the teacher, then school results drop.

Research methodology

In the conducted research survey method was used with the investigation questionnaire tool (for students) and interview (for teachers) to fulfill the terms of achieving both quantitative techniques and qualitative one.

The questionnaire contains 19 questions for students, 3 of them are questions of identification and the rest are centered on established objectives. Research purpose was presented to pupils and they were trained to complete the questionnaires.

Setting sample

In the quantitative investigation case, the sample is made of 52 pupils from VII and VIII classes of secondary school. They selected pupils from secondary terminals classes because they started from the premise that they, being more time actors in educational field can more accurately assess and identify labeling phenomena, easier than younger students.

Regarding qualitative investigation were interviewed a total of 10 teachers.

Data interpretation

The questionnaire addressed to student begins with **three identification questions**. After centralizing the obtained data, we inventory 23 respondents, students of VII class and 29, students of VIII class, of which 30 are girls and 22 boys. 49 of these are Romanian and 3 belong to other ethnicity.

To the question: The notes school track knowledge level to students They have acquired the knowledge is allowed however sometimes, notes does not reflect entirely measure in which student it is prepared, was admitted the notes does not reflect entirely measure in which student it is prepared and students they were asked mention to what extent i think notes reflect their knowledge

A proportion of 8.93% of respondents believe that the notes reflect greatly students' knowledge; 51.79% - much; 32.14% - less; 5.36% find that notes reflect students' knowledge very little, while only 1.79% of study respondents believes this is not done at all. So knowledge is reflected by notes, largely, in the opinion of most subjects.

To the question: In case of the notes not knowledge students, says what the extent considered note it is influenced the following reasons, was dashed measure in wich noting it is influenced on the following aspects: notes received previous the matter that, notes from other matters, discipline student during bussines hour, sympathy or antipathy professor to certian students, the student's physical appearance, it belongs to an ethnic minority.

Most of the respondents, 41.07% believe that the notes received prior to that discipline greatly influence the manner in which teachers give notes. 30.36% of them believe that this is one of the reasons that influence very much students' grading, 10.71% - less, and 8.93% consider that notes are very little/not at all influenced by this reason.

Most of the surveyed students - 35.71% consider that student discipline during classes greatly influences the received notes, and 32.14% of them consider that student discipline influences very much the received notes. 14.29% believe that discipline influence less, 12.50% - influence very little and 5.36% not at all.

In the majority - 39.29%, subjects agree that physical appearance of students does not influence at all the way teachers give notes, while 21.43% of them agree with it very little and 10, 71% agree - a little. 16.07% of them believe that physical appearance condition the notation, and 12.5% believe that this is very common.

Student belonging to an ethnic group not at all influence the way teachers give notes, believes most of the subjects - 36.61%, 18.75% consider this aspect influence very little on the rating, while 23.21% believe that influence just a little. The notation is greatly influenced by belonging of the student to an ethnic minority, in the opinion of 5,36% of respondents, more in percentage 16.07%.

To the question: In your class are students of theachers have some dislikes ?

Most of the respondents - 74.11% consider that there are students in their class to which teachers have certain dislikes, while only 25.89% of them believe that are not in their class this kind of students. Analyzing the obtained responses, can be observed that most subjects believe

that in their class there are many students preferred by teachers than students against teachers show some dislikes.

To achieve more relevant results we consider necessary to find the opinions of teachers about labeling phenomena: if this phenomena are found or not in educational practice, how it feels and if these phenomena have consequences which condition the student's school way whom they are addressed. Unlike the students, whose opinions were investigated through the questionnaire, teachers' opinions were investigated through interview.

From surveyed teachers a number of three were male and a number of seven were female, five of them have Grade Teacher I, three are additional teachers and two have not specified teacher grade, age was specified in only three cases: 31,35 and 52 respectively, and their specializations were: physical education and sport, music education, history, English, French, math and a teacher.

The first question addressed to the teachers attest that, most often, the grades accorded to the students accurately reflect their level of preparation. It was admitted that, sometimes, school notes deviate plus or minus from the actual level of benefits and teachers were asked to say to what extent consider that such deviations occur, thinking both on personal experience and the experience of others colleagues. At the next question: “what factors do you think influence the assessment deformation?” the responses received are similar and focused largely on the aspects punctuated by most of the surveyed teachers. The most common issues were notes previously received by the student to that matter, which were found in the responses of seven of the interviewed teachers, then followed equally the student discipline during classes and emotional status of the teacher, who were mentioned five times in teacher responses. One interviewed subject reminded of belonging of the student to an ethnic minority.

The interview continued with the question: “what qualities do you considered that a student must have to get high marks?” The answers were: the seriousness of student, their attention during classes, their desire to know, to learn and do new things, their active participation in class, their easiness, discipline, conscientiousness, creativity, their concentration ability, logical thinking, intelligence. Also were mentioned the volume of knowledge and the submitted effort in doing homework.

To the question: “do you think there are students who will never be able to get high scores, no matter how much they try?” “ four teachers have told us that such cases do exist, and

the rest agreed with this idea, motivating their opinion by exemplifying the causes that generate situations of this kind: the lack of education at home, the wrong entourage, the disinterest of teachers, the lack of interest of students towards certain materials, their reduced intellectual capacity and not the last, medical reasons were mentioned.

It returned in the interview conducted with the teachers a proposed situation which was investigated by the student's views: "suppose a very good student, who usually learns seriously, was not prepared for a certain lesson. How do you think the teacher should proceed? Definitely the most interesting responses we received to this question. This time the teachers' opinions were divided. Two of them believe that the student should be scored as he deserves "not to create a precedent in class" or "not to differentiate between pupils". Five of them are convinced that the student should not be penalized because "in a case of a good student there is definitely a cause that generates such a situation." "We have to build up this case with a discussion with the student after the hour" and "the teacher must give a period in which the student undertakes to recover the unprepared matter and helps him in this endeavor". Three teachers believe they should be malleable and "penalize the student only when this situation repeats itself", because "once, twice the good student can be forgiven " or "to a good student must be given another chance".

After going through the entire interview, it can be observed that this was the question which scored best the manifested differences in teacher's behavior addressed to better prepared students / those less prepared.

CONCLUSIONS

By drawing this study stands out the investigation of academic reality and especially the interaction in class through interpretative methods contributes significantly to explain phenomena existing in educational field.

The educational system is just one component of the global social system so that reflects its conditions and possibilities. In all the debates on transition prospects (rhythm, orientation, social costs), it reaches almost invariably to a key issue: human resources. In this context, the education system is not considered a simple social service, but an area with major implications for change and growth.

I think is required a process of mutual adjustment between the two factors in assessment of school failure: the student to be helped to know in terms as clear as possible what in fact lag behind in school, to present him, in other words, those intellectual incompetence and wrong

habits that do not provide an adequate understanding and use (efficiency) of information, and the teacher to make the effort to know the student's subjective world. Also, psycho-pedagogical rehabilitation measures planned by the school will be unilateral, addressable only to student without a consistent attempt by teachers to evaluate critically their work.

Recent developments signal anomic context of formal education, which face increasingly worrying phenomena of maladjustment and dropout. Such a situation is put by some analysts on account of distance that exists between school culture and extracurricular reality, leading to loss of motivation, to failure, labeling and marginalization.

BIBLIOGRAPHY:

1. Bowen, G. L., & Richman. (2010). *Preventing school dropout: The eco-interactional developmental model of school success*. The Prevention Researcher.
2. Dârjan, I.; Lustrea, A. (2010). *Promoting Social Competence Development to Reduce Children's Social Aggression*, World Conference on Educational Sciences.
3. Dârjan, I., Lustrea, A., Muntean, A., Circu, C. (2010). *Metode proactive de prevenire a comportamentelor agresive în școală*. în Roth, M. & colab. (editori).
4. Dârjan, I.; Luștrea, A.; Muntean, A.; Circu, C. (2010). *Succesul școlar la intersecția factorilor sociali*, Cluj Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană.
5. Jigău, M. (1998). *Factorii reușitei școlare*. București: Editura Grafoart.
6. Neagu, G. (2012). *Șanse de acces la educație în societatea românească*. Iași: Editura Lumen.
7. Neamțu, C. (2003). *Devianța școlară*. Iași: Editura Polirom.
8. Raat, H., de Waart, F., Jansen, W. (2012). *Measuring juvenile delinquency: How do self-reports compare with official police statistics?* European Journal of Criminology, vol. 9, nr. 1.
9. Reckless C. W. (1962). *A Non-causal Explanation: Containment Theory*. în The Sociology of Crime and Delinquency, New York.
10. Siegel, L.J., & Welsh, B.C. (2011). *Juvenile Delinquency: the Core*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Co Inc.
11. Stănculescu, E., (1997). *Sociologia educației familiale*, vol. I, Iași: Editura Polirom.
12. Stănișor, Emilian. (2009). *Delincvența juvenilă*. București: Editura Oscar Print.

**STUDY ON DEVELOPMENT WAYS OF PRESCHOOL CHILDREN'S
INTELLECTUAL- COGNITIVE ABILITIES BY CAPITALISING THE
MULTIPLE INTELLIGENCES THEORY**

Elena Hurjui

Lecturer, PhD, "Spiru Haret" University, Braşov

Abstract: The multiple intelligences theory fits into the paradigm of child centered education. It is known that at this age the motivation is more important than the performance. The diversity of activities, contexts, materials suggested by the theory of multiple intelligences allows differentiation of children, of their learning capacity and their trends. You can shape the optimal education for every child in the chosen activities of daily program from kindergarten. Flexible program and themes choice offer the possibility of introducing several forms of a topic presentation. The initial assessment and ongoing evaluation allow the detection of dominant intelligence, but also the design of its practicing and developing activities, according to the principle of individualization and differentiation. Ever since kindergarten the child can cut his way in life, if he is properly evaluated, if he is helped and supported to practice his dominant type of intelligence. Table games and the recreational ones provide strategies to develop logical-mathematical intelligence by stimulating the desire of children to design their own winning strategy respecting the discipline of the game and the motivation of competition: remember, do association, compare, synthesize, finds. According to multiple intelligences, each child learns in his own way, depending on his dominant intelligences. In most educational systems, special attention is paid to verbal intelligence and logical-mathematical ones. The theory of multiple intelligences challenges parents and educators to work so that every child learns in a way that fits his personality, developing at the same time other types of intelligence.

Keywords: Multiple intelligence, learning, education, motivation, performance.

INTRODUCTION

The theory of multiple intelligences fits into the paradigm of child-centered education. It is known that at this age the performance is more important than motivation. The diversity of

activities, contexts, materials suggested by the theory of multiple intelligences allows differentiation of children, of their learning capacity and of their trends.

An essential element in applying the theory of multiple intelligences in class is knowing the intelligence profile of the students - especially finding of "strong" and "weak" that is essential to establish teaching strategies of differentiation and individualization. Children will focus on those that match the intelligence / intelligences that "promise". On the other hand, observing students when are given various tasks lead it also to the knowledge of intelligence profile. It must remember that intelligence profile is not determined by applying a test. Many observations of children behaviour are required for us to realize which are their most convenient activities, which mainly speech codes use and which ones they avoid.

Preschool is a milestone in the psychosocial development of the child and in his preparing for the school adaptation and integration. It is a step of passing, a point where the child can make progress, can gain new skills or may stagnate or even regress. Educational activities have varied character and aims to achieve several aspects of development: cognitive (intelligence development), affective (developing the capacity to express themselves emotionally, attitudes, feelings, passions, beliefs) skills, communicative (language development) motor (manual and motility). The variety of stimulation areas is found in numerous activities involving child and is useful to the extent that these activities discover and support the child's inclinations, likes him. The desire to reach as many of those sides and to stimulate the child to a harmonious and balanced developments, sometimes lead parents and educators to turn to a busy and undifferentiated schedule, to seek excessive the child participation and to have high expectations. Business success is not measured in obtaining quantitative performance, but in ability to assimilate the information and skills for use it in other similar situations, to adapt.

Individualized pedagogy starts from the idea that each student with his educational needs and expectations, could be equated with a problem whose solution can be sought and found only in him. The free, integral and harmonious development of individual in our society today can be made only by implementing the principle of equal opportunities and equal opportunities can be sustained only through a differentiated education, through a differentiated and personalized educational offer. Differentiated education and instruction means adapting learning, the school curriculum to the real possibilities of students.

The theory of multiple intelligences allow sufficient interactive and differentiated instruction, supporting the development of an adapted education of students, supporting them to capitalize their own resources, to build their capabilities of self-instruction and to develop self-motivation for lifelong learning.

The research purpose: developing intellectual capacities to the preschool child by exploiting the theory of multiple intelligences.

Objectives

- Identify baseline level of cognitive development of preschool child, and the type of dominant intelligence;
- Selecting teaching strategies designed to capitalize the cognitive-intellectual capabilities, the dominant types of preschool child intelligences;
- Adapt identified teaching strategies to individual particularities and to age particularities of preschool children.

Research hypothesis

Regarding all these theoretical considerations and the available data in the specialized literature, psychological and pedagogical, the following hypothesis was proposed: *making a constant and systematic individualized and differentiated training, centered on the prevalent use of teaching strategies, interactive targeted for realising the multiple intelligences, leads to the formation and development of cognitive-intellectual capacities of preschool child and to increase his performance in learning.*

The investigated sample

The research was conducted on a sample of 25 subjects, from preschool into kindergarten middle group. Subjects were tested in three different type points: pre-test, experimental stage and post-test. The sample contains 13 girls and 12 boys their age being between 4-5 years.

Given the fact that the instructional and educational level of family of origin would represent a variable with possible implications for the further development and psychological development of children, in Table 1 is presented the composition of the sample after the instructive-educational level criterion of family membership.

Primary education	Secondary education	Higher education	Total

Table 1. Sample structure according to the educational level of the family

Another variable that can influence psychological development of children is the family environment in which they develop, respectively the type of family affiliation, as this variable sample structure is shown in Table 2.

Type of family affiliation		
Organized	Disorganized	Total
21	4	25

Table 2. Distribution of families by type of ownership

Research Methods and Techniques

Conducted educational research is *formative* because it aims to introduce into the investigated group the factors of progress represented by the use of ways and means of developing cognitive-intellectual capacities from the perspective of multiple intelligences, in order to discover and develop dominant intelligence to preschool children, these being discovered and valued by comparing the initial situation with the final one. Comparing the performance of preschoolers before introducing new teaching methods with those obtained after using them, we will know if the methods used are effective or not.

The research has an *observant* component because it was followed the observing and recording of effects produced in behavioral plan, the implementation of an instructive individualized process, child-centered, related to cognitive-intellectual events in instructive-educational activities.

The research was conducted through the following methods:

Systematic observation method

Observation grid

The research was conducted in three stages: initial (pre-test), formative stage and the final stage (post-test), and was held in the school year.

The initial stage

At this stage, was applied to all subjects the initial test, which aimed to identify the dominant intelligence in preschool and the degree of development of multiple intelligences to them. Considering that they are in the first year in kindergarten, it was focused on developing of vocabulary and on pronunciation of sounds. And over the period of collecting data about children at the beginning of the school year, it was observed differences in training between children that are very large: some come from family environments with a vast culture, others from modest or poor backgrounds.

The initial assessment test consisted of oral and practical tests applied on each category of mandatory activity in kindergarten: language education, math activity, environmental knowledge, society education, practical activities, music education, arts education, physical education. Each of these samples used in the initial assessment phase is designed to identify a particular type of multiple intelligence and its level of development in preschool children. Thus, the initial assessment sample 1 aims verbal intelligence, sample 2 aims mathematics intelligence, sample 3 aims visual-spatial intelligence, sample 4 interpersonal intelligence, sample 5 practical intelligence, sample 6 musical intelligence, sample 7 visual-spatial intelligence, and sample 8 kinesthetic intelligence. Similarly, it was proceed in the final stage.

Following the centralization of results obtained after sample application to the language education activity, it is observed that the highest percentage, 48%, have achieved very good results, 32% have achieved good results, but we can say that a percentage quite significantly, 20% of children obtained sufficient grade, which means that verbal-linguistic intelligence tracked in this activity is not sufficiently developed.

After comparing the results from the initial stage to the final one in this test, it appears that preschoolers have obtained much better results in the final stage, the percentage of those who obtained very good results is 60%, and those who have achieved poor results are in percentage of 12%, as proof that dominant intelligence was developed throughout the formative stage.

Following the centralization of results after sample application to math activity reveals that the highest percentage, 40%, have achieved good results, 36% of them have obtained very good results, but we can say that a percentage quite significantly, 24% of children were evaluated as sufficient, which means that logical / mathematical intelligence prosecuted under this activity is not sufficiently developed.

Comparing the results of the two stages, initial and final, applied in math activity, it appears that the percentage of good results is much higher in the final stage, so 68% of children achieved a very good rating, 24% graded good and 8% - sufficient, the reason being the application of methods designed to develop the specific dominant intelligence to this activity.

The conducted experimental research has addressed the problem of cognitive-intellectual capacities development of preschool children by exploiting multiple intelligences theory and by applying ways of working to develop the dominant intelligence of preschool child.

CONCLUSIONS

This paper reflects concerns into developing the cognitive-intellectual capacity of preschool children by harnessing multiple intelligences theory in the instructive-educational activities in kindergarten. These activities performed systematically and varied contribute to the development of multiple intelligences. It is well known that any positive result is obtained after performing a number of exercises designed to develop cognitive-intellectual ability of preschoolers. As was shown, multiple intelligences, methods of teaching activities development, the activity being created and managed by the teacher. By applying modern methods, children have discovered their dominant intelligence, each having inclined to one of these multiple intelligences:

- verbal-linguistic intelligence, in which some children have the ability to use words effectively, they standing out in particular in the activities of language education, but also of role play;

- logical-mathematical intelligence, in which stood children who have the ability to resolve logical-mathematical issues, especially in science field;

- bodily-kinesthetic intelligence -which allows preschoolers to manipulate objects in another way, a type of intelligence underscoring the link between mental and physical actions;

- intrapersonal intelligence in children who hold the ability to have a concrete representation of themselves. This intelligence allows to preschool the access his own feelings. These preschoolers spend time reflecting, thinking, selves evaluating, they like working alone, are aware of their own beliefs, feelings and motivations.

Kindergarten allows trough the flexible program, and in the activities freely chosen, the development of multiple intelligences of preschool children for a better perspective regarding

their desires and their needs, and the pursuit of a career after which the future adult has to be satisfied by the fruit of his work.

Kindergarten must put the preschool in a position to have the earliest own means of acquiring knowledge, processing and integrating them in new systems and structures and their application in practice, creatively, in the idea that they attain superior performance to the real level of individual possibilities. From the conducted evidences and results emerged that the children's knowledge level is visibly increased in comparison with the samples applied in the initial part.

These results confirm that the teaching strategies used in the experiment have achieved the goal of developing multiple intelligences of preschoolers and to obtain better results in learning activity. Conducted experimental research addressed the problem of preschoolers' cognitive-intellectual development capabilities by harnessing the theory of multiple intelligences and by applying ways which develop dominant intelligence of preschoolers.

BIBLIOGRAPHY:

1. Birch, A.(2000). *Psihologia dezvoltarii*. Bucuresti: Editura Tehnica.
2. Breban, S. (2004). *Activitati bazate pe inteligente multiple*. Craiova: Editura Reprograph.
3. Cucos C. (2002). *Pedagogie*. Bucuresti: Editura Polirom.
4. Cuculea,L.,Sesovici,A. (2008). *Activitatea integrata din gradinita*. House: EdituraPublishing .
5. Gardner, H. (2006). *Inteligente multiple. Noi orizonturi*. Bucuresti: Editura Sigma.
6. Irimia, V., Aanei, G. (2003). *Acceptiuni moderne*. Bucuresti: Editura Aramis.
7. Muntean, A.(2006). *Psihologia dezvoltarii umane*. Iasi: Editura Polirom.
8. Morand de Jouffrey. (2001). *Psihologia copilului*. Bucuresti: Editura Teora.
9. Schiopu, U. (2000). *Psihologia varstelor.Ciclurile vietii*. Bucuresti: E.D.P.
10. Vrabie, D. (2002). *Psihologia educatiei*.Galati: Editura Geneze.
11. Zlate, M. (2000). *Introduce in psihologie*. Iasi: Editura Polirom.

ENGINEERING EDUCATION AND CREATIVITY IN A MULTICULTURAL CONTEXT: A CASE STUDY

**Lucian Ogruțan, Prof., PhD, Eng. and Lia Elena Aciu, Assoc. Prof., PhD, Eng.,
"Transilvania" University of Brașov**

Abstract: National minorities, through the collaborative spirit that he promotes, represent a growth opportunity and a challenge to find constructive solutions. The paper addresses the interaction between different groups perceived by society but found in education from "Transilvania" University of Brasov, study program "Applied Electronics, a common space in which to carry out communication, exchanges and training. Intercultural character of education lies in its emphasis on the reciprocal relationship dynamic dialogue and exchange of information to increase students' creativity. Through a questionnaire, the students appreciated the work climate and cooperation between nations. If the application is examined a method for enhancing the creativity of students through homework optional and describes how it promoted intercultural.

Keywords: engineering, education, interculturality, creativity, motivation.

Introducere

Banciu și Coardos [1] sunt de părere că globalizarea a făcut comunicarea interculturală un fapt inevitabil, lumea de astăzi fiind supusă unor schimbări rapide, în care interacțiunea dintre oameni capătă dimensiuni noi, lume în care contactul și comunicarea cu alte culturi sunt caracteristici dominante ale vieții moderne.

Prin poziția sa în centrul țării și în apropierea zonelor cu populație numeroasă de naționalitate maghiară, Universitatea "Transilvania" din Brașov oferă o alternativă valoroasă de studii tehnice de calitate, într-un mediu multicultural. În anul universitar 2015-2016 anul terminal al

programului de studii “Electronică aplicată” este un colectiv de excepție, cu rezultate deosebite în activitatea școlară, fiind format din studenți de naționalitate atât română cât și maghiară. Realizările acestor studenți au demonstrat creativitate, iar atmosfera de colaborare a fost plăcută, fapt care a condus la inițiativa de a identifica posibila factorii generatori. O cauză posibilă din cadrul grupurilor etnice, dar și concurența dintre ele, bazată pe diferențele culturale. Această ipoteză este dificil de confirmat sau infirmat pentru că există multe alte cauze care pot interacționa pentru a se atinge același rezultat. Creativitatea este o calitate a inginerilor, care trebuie formată în timpul studiilor. Lucrarea prezintă ca și caz de studiu a multiculturalității în educație, o metodă de stimulare a creativității studenților printr-o temă de casă, în scopul pregătirii studenților pentru cerințele din ce în ce mai mari ale job-urilor din IT (Information Technology).

Învățământul ingineresc dezvoltă creativitatea și în acest scop, el trebuie depășească nivelul la care studentul, doar audiază prelegerile și execută lucrările de laborator, după indicațiile cadrului didactic. Introducere treptată a metodelor bazate pe învățarea prin problemă și proiecte (PBL + Problem Based Learning și Project Based Learning) este necesară la acest nivel de educație, astfel încât studenții să se poată integra armonios în dinamica domeniului IT.

Cele mai multe lucrări consider, cu optimism, că multiculturalitatea asigură un sprijin important în educație. Grant și Sleeter consideră că educația multiculturală a studenților din comunități cu specific cultural divers reprezintă, prin punctele lor forte, adevărate trambuline pentru învățare (“Multicultural education conceptualizes students, their diverse communities, and their cultural backgrounds mainly in terms of their strengths and their use as springboards for learning”)[2]. Același optimism este îmbrățișat și de Banks în lucrarea “Multicultural education: Issues and perspectives”[3]. Katai descrie o inițiativă de educație, care combină arta și știința calculatoarelor, pentru a depăși barierele etnice, dar menționează și anumite dificultăți [4]. Un studiu vast al mai multor autori [5], ce conține date din 8 țări din Europa și Asia, este mai puțin optimist. El afirmă faptul că studenții care au luat parte la studiu vorbesc pozitiv despre diversitate, dar posedă totuși o serie de prejudecăți. Există chiar și articole foarte critice, cum este cel al lui Szakács [6], care afirmă faptul că diversitatea este îmbrățișată doar discursiv de către profesori și conducere, practic nefiind demonstrată o asimilare a diversității în școli, care rămân marcate de vechile structuri axate pe propria etnie, monoculturalism și auto-victimizare (“diversity is embraced discursively by teachers and staff, school practices fail to demonstrate an

incorporation of diversity into the Romanian national narrative which remains marked by the old structures of ethnocentric monoculturalism and self-victimization”). Bernath și Hatos [7] afirmă mai moderat faptul că o analiză amănunțită dovedește faptul că ipoteza unor șanse scăzute pentru educație a maghiarilor din Transilvania nu stă în picioare. (“the multivariate analysis proves that the thesis of lower educational chances of Hungarians from Transylvania does not hold”).

Creativitatea este definită de Runco și Jaeger [8] prin două caracteristici necesare: originalitatea și utilitatea. Totuși, un șir de date, generate aleator de un automat, este original, nefiind nevoie de creativitate, pentru a fi generat. Referitor la a doua caracteristică, în domeniul ingineresc, ea este simplu validată de piață, dar în domeniul artistic, de exemplu, ea este mai greu de definit.

Csikszentmihalyi și Wolfe [9] afirmă faptul că, marile personalități ale lumii nu menționează că studiile efectuate le-ar fi stimulat creativitatea, ci mai degrabă, nominalizează profesori, care i-au stimulat. Prin urmare, sistemul de învățământ nu este suficient adaptat noilor realități. Învățarea prin imitație poate fi îmbunătățită, pentru a asigura componenta de creativitate prin utilizarea unor exemple, în care este necesară redefinirea continuă a temei [10].

Urmărind îndeplinirea criteriilor ABET Engineering Criteria EC-2000 guidelines [11], multe instituții de învățământ superior au mărit ponderea proiectelor în educația inginerescă. O inițiativă, de la universitatea Bradley, programul de studii „Inginerie electrică și ingineria calculatoarelor, constă în introducerea unui miniproiect de 6 săptămâni [12]. Tema miniproiectului este proiectarea hardware și software a unui sistem pe bază de microcontroller. Activitățile practice au efecte pozitive în dezvoltarea creativității, dar cu anumite limite [13].

Dezvoltarea creativității prin teme de casă

La Facultatea de Inginerie Electrică și Știința Calculatoarelor (IESC) din cadrul Universității Transilvania din Brașov se desfășoară un proces de îmbunătățire a procesului de învățare, prin inițiative de implementare a metodelor PBL. Rezultatele obținute au fost încurajatoare, remarcându-se o mărire a interesului și responsabilității studenților implicați. Una dintre inițiative, aplicată la mai multe discipline, care nu au în planul de învățământ aplicația de tip proiect, a fost propunerea făcută studenților de a realiza o temă de casă, care este de fapt un miniproiect. Pentru această temă de casă, se acordau puncte de bonificație. Tema a fost propusă în cadrul disciplinei de Interfațare (Computer Interfacing). Disciplina de Interfațare se susține, cu structură asemănătoare, atât la programul de studii Electronică Aplicată, cât și Telecomunicații și

Calculatoare. La cele 3 programe de studii, diferă partea a doua a cursului, care conține exemplele practice.

Tema de casă este facultativă și constă în conceperea unei aplicații cu microcontroller și interfațarea unui modul wireless pentru transmisia de date. Aplicația, tipul microcontrollerului și tipul modulului wireless sunt la alegerea studenților. Tema nu implică realizarea practică obligatorie, rezultatul final acceptat fiind schema electrică, programul pentru microcontroller verificat într-un mediu de dezvoltare și documentația de realizare. Dacă tema se execută practic, se acordă puncte de bonificație.

Efectele urmărite, prin această temă de casă, sunt, în primul rând, stimularea capacității de a lucra singuri, mărirea responsabilității și a inițiativei, pregătirea pentru job-uri în domeniul design-ului electronic. Toate elementele fiind la alegere, studenții depun eforturi serioase pentru documentare. Prezentarea proiectului se face oral, în fața colegilor, în Power Point, aceasta având un rol important de antrenament. Rezolvarea temei trebuie să conțină:

1. Descrierea aplicației propuse;
2. Descrierea microcontrollerului ales și motivele alegerii;
3. Descrierea modulelor integrate din microcontroller utilizate în proiect;
4. Descrierea modulului wireless ales;
5. Proiectarea interfeței cu modulul wireless;
6. Programul aplicației, într-un limbaj de programare la alegere;
7. Simularea / verificarea programului.

Prima prezentare a acestor teme în anul 2010 a arătat că în urma realizării acestora, studenții au acumulat un bagaj acceptabil de cunoștințe. Ei au învățat să lucreze cu modulele de convertor analog numeric, cu timerul, cu interfața SPI și cu porturile paralele integrate în microcontroller. Modulele wireless cele mai utilizate au fost modulele GPRS, Bluetooth, WiFi și ZigBee echipate cu interfața RS232, dar și module cu protocoale proprietare.

La a treia susținere a miniproiectelor s-a constatat o micșorare a bagajului de cunoștințe acumulat. Motivul principal este utilizarea sistemelor de dezvoltare care conțin software de lucru cu modulele interne, astfel încât cunoașterea funcționării modulului intern nu mai este necesară.

Apariția pe piață a sistemelor de dezvoltare Arduino a ușurat proiectarea aplicației, dar în aceeași măsură, a îndepărtat studenții de arhitectura microcontrollerului. În colectivul Departamentului

de Electronică și Calculatoare se caută soluții didactice care să compenseze această tendință. Miniproiectul lasă foarte multe opțiuni de alegere a temei și a componentelor, ceea ce stimulează creativitatea studenților. Alte idei de stimulare a creativității aplicate în desfășurarea realizării temei au fost inspirate de Fonseca [14].

Câteva dintre temele de casă au inspirat studenții, ei continuând aceste teme, realizându-le practic și prezentându-le la proiectul lor de diplomă, în forme atractive. Atracția studenților către mașini și “gadget-uri” poate fi folosită în scop didactic pentru stimularea creativității și imaginarea unor aplicații interesante [15], această metodă educativă fiind numită “gamification”.

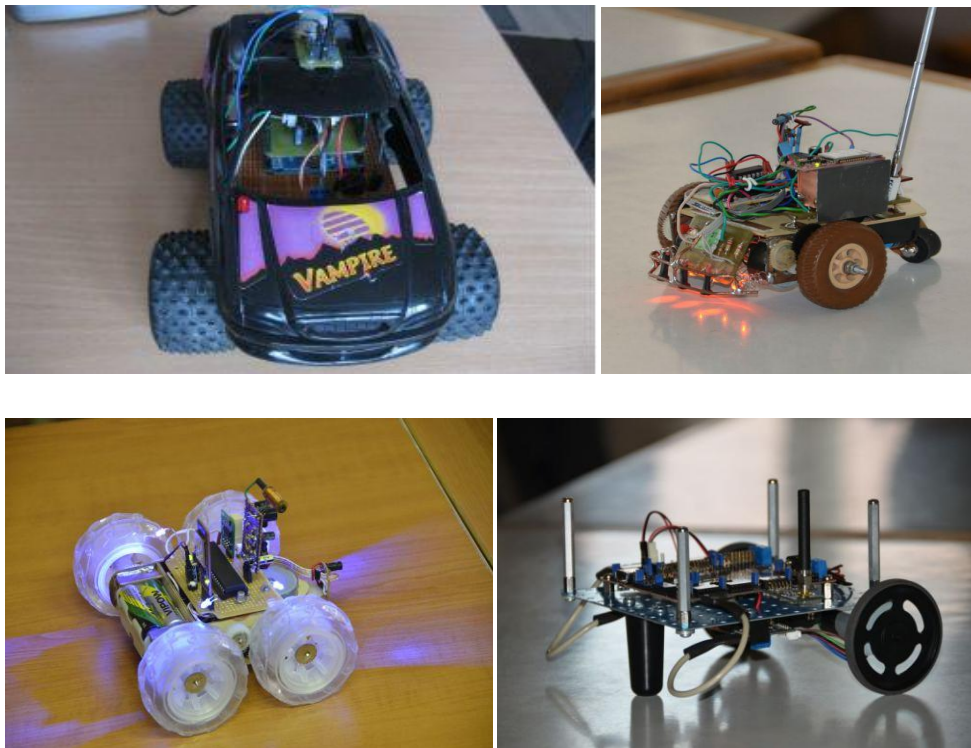


Figura 1. Realizări practice ale temei facultative realizate de studenți

Figura 1 prezintă câteva aplicații realizate de studenți în anii universitari 2013-2014 și 2015-2016, realizări practice ale temei facultative. Sistemele mobile din figura 1 permit transmisia de date la distanță, pentru măsurarea concentrației de gaze periculoase, pentru măsurarea intensității câmpului electric, a defectelor din interiorul conductelor etc. și pot să se deplaseze în spații în care există pericole pentru om. Dintre realizările prezentate, 3 au fost realizate de studenți de naționalitate română și una de un student de naționalitate maghiară.

Atitudinea studenților față de colaborarea interculturală

În anul universitar 2015-2016, anul terminal al programului de studii Electronică Aplicată a fost format din 23 de studenți, din care 16 de naționalitate română și 7 de naționalitate maghiară, spre deosebire de cei doi ani anteriori în care studenții de naționalitate maghiară au fost unul și respectiv doi. Rezultatele obținute de studenții acestei grupe au fost remarcabil de bune, în comparație cu anii anteriori. În figura 2 sunt prezentate rezultatele obținute de studenții anului 4 EA în anii universitari 2013-2014, 2014-2015 și 2015-2016 la disciplina de Interfețe și echipamente periferice. Notele au fost împărțite în 4 categorii pentru ca graficul să fie mai sugestiv. S-a considerat nota 0 pentru studenții care au fost absenți la examen. Rezultatele sunt date pentru prima sesiune, după sesiunile de restanțe, rezultatele îmbunătățindu-se. Se poate vedea că notele de 9 și 10 sunt mai multe în anul 2015-2016 decât în cei doi ani anteriori. De asemenea, numărul restanțierilor și a celor care nu au promovat examenul în 2015-2016 este mai mic decât în anii anteriori.

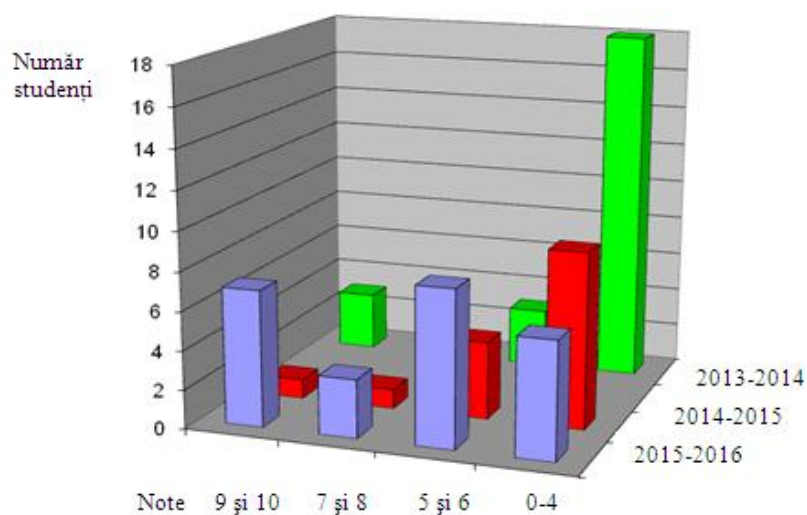


Figura 2. Distribuția notelor în ultimii 3 ani universitari

Media notelor obținute de studenți, în ultimii trei ani universitari, la disciplina de Interfețe și echipamente periferice, în prima sesiune, este prezentată în tabelul 1 și arată performanța bună a studenților din anul 2015-2016. Mediile sunt mici, pentru că la prima sesiune, sunt mulți studenți absenți. Mediile în care intră și notele studenților nepromovați și acelor absenți, oglindesc atât performanța școlară, cât și gradul de interes al studenților.

Tabelul 1

An universitar	2015-2016	2014-2015	2013-2014
Medii	6.48	3.13	2.72

Metodele folosite, pentru a identifica atitudinea studenților față de tema de casă și față de climatul de lucru multicultural, au constat în discuții cu studenții și completarea unui chestionar. Discuțiile cu studenții au avut loc atât cu toată grupa, cât și individual, în funcție de subiectele alese. La sfârșitul semestrului, studenții au fost rugați să completeze un chestionar anonim, în care nu și-au declarat numele și nici naționalitatea. Completarea chestionarului nu a fost obligatorie.

O parte a chestionarului a fost orientată pentru a identifica părerea studenților despre atmosfera creată de colaborarea multiculturală. Întrebările au fost:

1. Notați cu note de la 1 la 10 atmosfera creată de colegii de cealaltă naționalitate;
2. Care sunt cele mai importante 3 aspecte care v-au plăcut, în colaborarea cu colegii de cealaltă naționalitate;
3. Care sunt cele mai importante 3 aspecte care nu v-au plăcut, în colaborarea cu colegii de cealaltă naționalitate;
4. Vă rugăm menționați păreri personale, sau ce credeți că s-ar putea face, de către cadrele didactice, pentru îmbunătățirea colaborării cu colegii de cealaltă naționalitate.

La chestionar au răspuns 20 de studenți din 23. Rezultatele, prezentate în figura 3, au confirmat atmosfera de colaborare între studenți. Media notelor date pentru aprecierea atmosferei create de cealaltă naționalitate este 9,05, ceea ce este o apreciere extrem de bună a colaborării multiculturale.

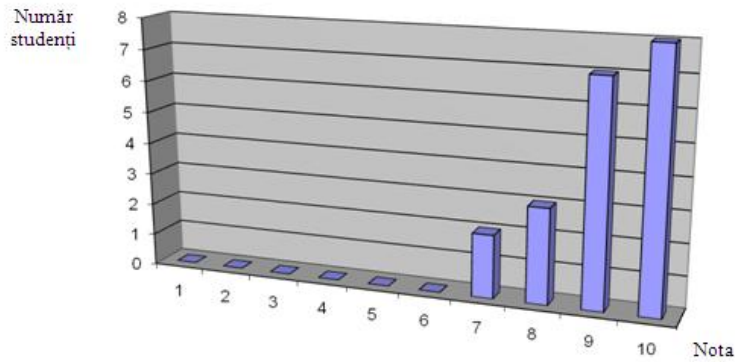


Figura 3. Nota acordată de studenți pentru a caracteriza înțelegerea cu cealaltă naționalitate, unde 10 este nota maximă (atmosfera cea mai bună) iar 0 nota minimă

La prima întrebare din chestionar, cele mai frecvente răspunsuri (12 studenți) au fost că cel mai important aspect pozitiv este considerat colaborarea profesională între naționalități diferite și că nu a existat nicio diferență între relațiile cu conaționalii și cu cealaltă naționalitate (11 studenți).

La a doua întrebare, cel mai frecvent răspuns a fost că, nu au existat aspecte negative (10 studenți) iar următorul a fost că utilizarea limbii proprii, în discuțiile comune ale celor două naționalități este cel mai important aspect negativ (9 studenți).

La a treia întrebare, 8 studenți consideră că profesorii nu pot face nimic pentru îmbunătățirea colaborării, 5 studenți consideră că formarea unor echipe mixte la laborator ar îmbunătăți colaborarea, iar 5 studenți consideră că profesorii trebuie să trateze studenții la fel, indiferent de naționalitate.

Rezultatele obținute de studenți, în anul universitar 2015-2016, la disciplina de Interfețe și echipamente periferice, au fost analizate separat, pentru studenții de naționalitate română și maghiară. Au fost considerate relevante, nota obținută în prima sesiune, prezența la curs (prezența nu este obligatorie). În tabelul 2 sunt prezentate comparativ aceste rezultate:

Tabelul 2

Rezultat	Studenți români	Studenți maghiari

Media notelor	6.35	6.83
Prezența medie	45%	39%

Se poate observa, din această comparație, că nu există diferențe majore între performanțele școlare ale celor două grupuri de studenți.

Câteva dintre cele mai interesante păreri ale studenților, au fost următoarele:

- Am venit la școală cu prejudecăți, dar aici mi-am dat seama că relațiile dintre naționalități pot fi frumoase;
- Prețuiesc foarte mult momentele în care ajungeam într-un grup de cealaltă naționalitate și aceștia schimbau limba, încât să înțeleg și eu;
- Colaborarea cu colegii de cealaltă naționalitate depinde de unde provin aceștia și cum au fost implicați în diferite medii multiculturale în trecut;
- Ne-am înțeles atât de bine încât am putut face glume legate de naționalitate.

Aceste păreri personale ale studenților au confirmat că atmosfera una de înțelegere reciprocă și colaborare.

Concluzii

Idea acestei lucrări a pornit în momentul în care, la activitatea de proiect, o studentă de naționalitate română s-a adresat unui coleg de naționalitate maghiară în limba maghiară. Evident că studenta s-a adresat doar cu câteva cuvinte, iar acestea au fost extrem de prost pronunțate. Totuși, efortul studentei a fost remarcat ca un lucru deosebit. De asemenea, au fost remarcate ca și deosebite, rezultatele școlare foarte bune ale anului terminal de “Electronică Aplicată” față de studenții din anii precedenți. În cadrul studiului, care a urmărit corelarea între componența multiculturală a grupului de studenți și rezultatele școlare bune, s-a remarcat atmosfera de colaborare între studenți, indiferent de naționalitate. Această atmosferă bună a fost confirmată de un chestionar anonim, în care studenții au exprimat păreri pozitive despre relațiile între ei și au notat calitatea atmosferei de colegialitate și colaborare, cu o medie a notelor foarte mare. În acest chestionar, studenții au evidențiat cele mai importante caracteristici pozitive și negative ale colaborării.

Sugestia ca studenții să fie separați în grupe în care să intre ambele naționalități, ar putea fi luată în considerare de către cadrele didactice. La disciplinele de “Interfațare”, studenții se pot grupa în grupe, după cum doresc și de regulă, grupurile se formează după criteriile naționale, pentru a facilita dialogul în limba națională. Este posibil, ca grupurile mixte să faciliteze dialogul între naționalități, dar, de asemenea, este posibil să creeze tensiuni.

Rezolvarea temei de casă a fost facultativă și individuală. În cadrul colaborării de găsim a ideilor de implementat și a alegerii microcontrolere-lor și a modulelor wireless, discuțiile între naționalități au fost frecvente. În cadrul lor, ideile au putut fi discutate dintr-o perspectivă multiculturală. În această perspectivă, au fost identificate mai multe aplicații, mai multe surse de informare și aprovizionare. Din nefericire, puțini studenți au reușit să termine tema de casă, din cauza lipsei timpului necesar.

Impresia cadrelor didactice a fost că dialogul și colaborarea interculturală au dus la îmbunătățirea performanței școlare și a creativității. Această impresie este greu de susținut prin argumente cantitative. Chiar dacă performanța în 2015-2016 a fost mai bună decât în anii precedenți, pot exista și alte motive decât multiculturalitatea pentru această situație.

O concluzie dovedită prin cifre este că studenții au fost tratați cu aceeași considerație și respect, indiferent de naționalitatea lor sau de naționalitatea cadrelor didactice. Această poziție a cadrelor didactice a venit în sprijinul colaborării interculturale între studenți și a realizării atmosferei plăcute de lucru, fără tensiuni. Tema de casă a avut și aceasta rolul de a sprijini creativitatea și dialogul intercultural.

BIBLIOGRAPHY:

1. Banciu, D. Cordos, *Promovarea multiculturalității în era digitală în spiritual dezvoltării durabile*, Revista Română de informatică și automatică, 2012, vol.22, pp.39-48.

2. J.T. Mecca, M.D. Mumford, M. D., *Imitation and Creativity: Beneficial Effects of Propulsion Strategies and Specificity*, 2014, *The Journal of Creative Behavior*, vol. 48: pp.209–236.
3. J.A. Banks, C. A., Banks, *Multicultural education: Issues and perspectives*, 2009, John Wiley & Sons.
4. Z. Katai, Intercultural computer science education, *Proceedings of the International Conference on Innovation&Thcnology in computer science education*, 2014, pp.183-188.
A. Nedelcu, R. Iucu, L. Ciolan, Students' *Perception of the "Others" in Ethnic Separated School Systems: Implications for Education*, *European Education Journal*, vol.42, no.4., pp.69+86.
5. S. Szakács, Old wine into new bottles? Europeanization and diversity in multi-ethnic Romanian schools, *Multicultural Education Review*, 2011, vol.3, no.1, pp.99-127.
6. K. Bernath, A. Hatos, *The access to education of the Hungarian minority in Romania. A multivariate analysis*, 2009, *Review of Sociology of Hungarian Academy of Sciences*, vol.15, no.1, pp.40-60.
7. A.M. Runco, G.J. Jaeger, *The Standard Definition of Creativity*, *Creativity Research Journal*, 2012, vol. 24, no. 1.
8. M. Csikszentmihalyi, R. Wolfe, *New Conceptions and Research Approaches to Creativity: Implications of a Systems Perspective for Creativity in Education*, 2015, Springer Edition.
9. J.T. Mecca, M.D. Mumford, M. D., *Imitation and Creativity: Beneficial Effects of Propulsion Strategies and Specificity*, 2014, *The Journal of Creative Behavior*, vol. 48, pp.209–236.
10. ABET, Accreditation Board for Engineering and Technology, *Engineering Criteria 2000: Criteria for Accrediting Engineering Programs*, 2001, Effective for Evaluations During the 2002–2003 Accreditation Cycles, Baltimore, MD.
11. G.L. Dempsey, W.K.N. Anakwa, B.D., Huggins, J.H. Irwin, *Electrical and Computer Engineering Curriculum Assessment via Senior Miniproject*, 2003, *IEEE Transaction on Education*, vol.46, no.3, pp.350-358.

12. S. Ruey-Shyy, W. Wheijen Chang, *Fostering Student's Creative and Problem-solving Skills through a Hands-on Activity*, 2014, *Journal of Baltic Science Education*, vol.13, no.5, pp.650-661.
13. M. Fonseca, J. Jorge, M. Gomes, D. Goncalves, M. Vala, *Conceptual Design and Prototyping to Explore Creativity, Creativity and HCI: from Experience to Design in Education*, 2009, Book Series: International Federation for Information Processing, vol. 289, pp: 203-217.
14. J. Hamari, J. Koivisto, H. Sarsa, *Does Gamification Work? - A Literature Review of Empirical Studies on Gamification*, 2014, *Proceedings of System Sciences (HICSS) 47th Hawaii International Conference on IEEE*, pp. 3025 – 3034.

INTERCULTURAL DIALOGUE: FOREIGN STUDENTS – ROMANIAN SOCIETY. OPINIONS, LIFE EXPERIENCES, A CASE STUDY

Alina Andreica

Assist., PhD, "Iuliu Hațieganu" University of Medicine and Pharmacy, Cluj-Napoca

Abstract: This period emphasizes the intensity of direct communication between individuals and cultures. The contact with other cultures is beneficial as it resizes knowledge, causing changes both socially and individually. This study focuses on the experience from the contact of young foreigners, (rtt - "Third country national": any person who is not a citizen of the European Union) with the Romanian society, particularly, the Romanian educational system. This analysis is based on data collected from interviewing students who came to study medicine in Cluj-Napoca (at the Iuliu-Hațieganu University of Medicine and Pharmacy). Its purpose is to observe their perception on the experience of integration.

Keywords: integration, impact, motivation, educational system;

Preliminarii. Obiectivele cercetării

Antropologul Ralph Linton afirmă că „fără cultură n-ar putea exista nici sisteme sociale de tip uman, nici posibilitatea noilor membri de a se adapta la ele.”¹ În cadrul acestor sisteme, educația deține rolul de selectare și transmitere a valorilor de la societate la individ, de dezvoltare conștientă a potențialul biopsihic al omului și de integrare activă a individul în viața socială.² Așadar, cultura și educația constituie reperele esențiale fără de care nu există dezvoltare armonioasă. Sistemul de învățământ, ca principal subsistem de educație³, îi permite individului

¹ Ralph Linton, *Fundamentul cultural al personalității*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1968, p. 63

² Cristea Sorin, *Dicționar de termeni pedagogici*, Editura Didactică și Pedagogică, RA, București, 1998, p. 191.

³ Idem, p. 416

să integreze progresiv valorile, principiile și normele societății.⁴ În România, în ultima perioadă, în cadrul sistemului de învățământ (în special în învățământul superior), au fost inițiate strategii în scopul promovării comunicării interculturale și a multilingvismului. Așadar, universitățile românești și-au deschis porțile în vederea schimbului cultural. Un exemplu în reprezentă Universitatea de Medicină și Farmacie „Iuliu Hațieganu” din Cluj-Napoca care are trei linii de studiu pentru nivel licență: română, engleză și franceză. Având o tradiție în primirea studenților străini (de peste treizeci și cinci de ani⁵), universitatea clujeană găzduiește anual studenți europeni și din afara Uniunii Europene. Studiul de față nu va viza studenții înmatriculați la linia franceză sau engleză, ci propune surprinderea opiniilor asupra procesului de integrare a studenților proveniți dintr-o țară non-europeană – rtt⁶ – care studiază medicina în limba română. Scopul cercetării este conturarea modului în care este văzută România ca țară de destinație a efectuării studiilor medicale (în mod particular, Universitatea de Medicină din Cluj) și prezentarea perspectivei studenților asupra experienței de integrare.

Metodologia cercetării

Cercetarea de față se bazează pe nouăsprezece interviuri orale luate unor studenți străini în perioada octombrie 2014 – martie 2015. Am optat pentru un interviu liber, asemenea unei conversații, pentru că ne-a interesat obținerea unor narativități. Temele dialogului au fost: motivația alegerii României ca țară de desfășurare a studiilor, sursa informațională și traseul parcurs, cursurile de limbă română înainte de înscrierea la universitate și relația cu colegii români/cu societatea românească. Studenții intervievați (toți de gen masculin) provin din țări non-europene (Israel, Mexic, Palestina, Siria și Turkmenistan) și studiază la Facultatea de Medicină (12 persoane) și la Facultatea de Medicină Dentară (7 persoane) din cadrul UMF Cluj-Napoca. Aceștia sunt înmatriculați la linia română de studiu în anul I și anul al II-lea. Pentru a putea să se înscrie la linia română de studiu, studenții au urmat un an pregătitor de limbă română la unul din centrele: Alba-Iulia, Ploiești, Constanța și Cluj-Napoca. În momentul înscrierii la facultate, trebuiau să-și ateste competențele de limbă printr-un certificat lingvistic de un nivel

⁴ Grigore Drondoe, „Morală – socializare – educație – Multiculturalism”, *Analele Universității „Constantin Brâncuși” din Târgu-Jiu*, Seria Științe Juridice, nr. 1/2009, p. 124.

⁵ Conform declarațiilor făcute pentru *Le Figaro*, La Roumanie nouvel éden des étudiants en médecine, <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2010/01/28/01016-20100128ARTFIG00872-la-roumanie-nouvel-eden-des-etudiants-en-medecine-.php>, consultat 2 noiembrie 2015.

⁶ Prin „resortisant al țărilor terțe” se înțelege orice persoană care nu este cetățean al Uniunii Europene în sensul art. 17, alineatul (1) din *Tratatul de instituire a Comisiei Europene*.

minim B2. Așadar, dialogul s-a desfășurat în limba română. Studenții beneficiază burse de studiu, oferite de Guvernul României prin Ministerul Afacerilor Externe, care presupun: acoperirea taxelor de școlarizare și a cheltuielilor de cazare și/sau acordarea unui ajutor financiar⁷.

Norme de transcriere a narativităților. Structură

În urma dialogului cu studenții, am obținut povești de viață pe care le-am reprodus cu fidelitate. În ceea ce privește transcrierea acestor narativități, am folosit următorul sistem de notare, utilizat de lingviști în corpusurile limbii române vorbite⁸:

- = pauze mai mult sau mai puțin lungi;
- ↑↓ = intonație ascendentă și descendentă;
- (mânca ?) = transcriere incertă;
- XXX = segment incomprehensibil;
- ⊥ = construcție abandonată sau discontinuă;
- (râde) = fenomene nonvocale și/sau nonverbale (gesturi, râs);
- (...) = întreruperea narativității transcrise de cercetător;

Țara de proveniență și anul de studiu au fost notate la sfârșitul transcrierii.

Studiul de față este structurat în trei părți. Din rațiuni de concizie, coerență și claritate am grupat tematic răspunsurile⁹: motivația alegerii, contactul prim cu țara gazdă, experiența intergrării și sugestiile oferite.

Motivația

⁷<http://www.mae.ro/node/10250>, consultat 26 aprilie 2016.

⁸ Hoarță Cărăușu Luminița, *Corpus de limba română vorbită actuală nedialectală (coordonator)*, Editura Cermi, Iași, 2005, Liana Pop, Laurenția Dascălul Jinga, *Dialogul în româna vorbită*, Editura Oscar Print, 2002.

⁹ În scopul structurării tematic, ne-au fost extrem de utile studiile: Nedelciuc Denisa Ionescu (coord.), Daniela Tarnovschi, *Barometrul integrării imigranților. România văzută de imigranți. Povești de viață*, Raport al cercetării calitative realizată de resortisanți ai țărilor terțe, Centru de cercetare și documentare în domeniul integrării imigranților, București, 2013. [Materialul a fost realizat în cadrul proiectului „Centru de cercetare și documentare în domeniul integrării imigranților”, implementat de Asociația Română pentru Promovarea Sănătății în parteneriat cu Fundația Soros. Proiectul a fost finanțat din Fondul European de Integrare a Resortisanților Țărilor Terțe prin Programul general „Solidaritatea și gestionarea fluxurilor migratorii” (ref.: IF/11.01-03.01) al Uniunii Europene, Gestionat în România de Ministerul Afacerilor Interne, prin Inspectoratul General pentru Imigrări ca autoritate contractantă.] și Iris Alexe, Bogdan Păunescu, *Studiu asupra fenomenului de imigrație în România. Integrarea străinilor în societatea românească*, Proiect finanțat prin Programul general „Solidaritatea și gestionarea fluxurilor migratorii”, 2011.

Răspunsurile tinerilor pot fi împărțite în trei clase distincte. Prima se referă la studenții care sunt impulsionați/ghidați de către o persoană, de cele mai multe ori un membru al familiei, care s-a format în mediul universitar românesc. La rândul ei, această clasă se divide în:

a. studenți care au ales România de comun acord cu persoana îndrumătoare

„Tata meu a făcut Medicina Dentară aici.” (MD II, Israel)

„N-am ales România, am ales medicina (râde). Unchiul meu m-a ajutat cu dosarul, el a studiat medicina la Iași și a vrut să studiez și eu în România.” (MG I, Palestina)

b. studenți care nu au ales ei, ci o persoană apropiată

„Am vrut să studiez medicina la Damasc[↑], dar tatăl meu a vrut să vin eu ca el, pentru că el a studiat în Cluj, la Medicină Dentară, (...) În Siria, la Damasc, am dat bacalaureat și am luat notă mare și am vrut medicina la Damasc, dar tata n-a vrut. Am venit cu tatăl meu aici, pentru el (acum?) treizeci de ani a fost aici și vorbește bine românește. [⊥]Am venit, după multe nopți n-am dormit acolo, pentru că eu n-am vrut să vin în România[↓], tata a crezut că aici e o altă șansă pentru mine. Când am venit aici, am zis (tata a zis?) dacă nu studiez la Cluj eu mă întorc în Siria.” (MG I, Siria).

România ca țară de destinație în urma unui eșec personal – reprezintă a doua clasă a studiului de față.

„Nu am intrat la Medicină în Palestina[↓] și am făcut un an de Farmacie și de aceea am zis ca să mă duc în altă țară ca să fac medicina. Am zis prima dată la Egipt[↑], nu am putut acolo[↓] și apoi am aplicat pentru bursa.”(MG I, Palestina)

În cazul multora dintre aceștia, România reprezintă o a doua opțiune.

„În Turkmenistan am avut două variante: sau mă duc în Rusia sau mă duc în România. Examenul pentru Rusia a fost în mai și pentru România în iulie, șapte materii-douăzeci de grile (matematică, chimie, fizică, limba rusă, limba engleză, sociologie și geografie). N-a trecut examenul pentru Rusia, am luat 75 din 100 și trebuia 80[↓] (oftează).”(MD II, Turkmenistan)

„Acolo în țara mea am avut admitere pentru România, am dat examen și am trecut. [⊥]Prima opțiune a fost Rusia.”(MD II, Turkmenistan)

Deși concurența e acerbă – „Pentru România, din toată țara, am fost o mie cinci sute de persoane și au trecut numai douăzeci și cinci↑.”(MD II, Turkmenistan) – etapa de căutare și informare pare a fi destul de limitată și superficială „Am citit în ziar despre România.” (MD II, Turkmenistan) sau „N-am căutat deloc.” (MD II Turkmenistan). Nostalgiiile acționează ca adevărate *formae mentis*. În acest caz, adaptarea este dificilă având un nivel de expectație extrem de ridicat.

„Îmi place foarte mult Rusia (râde). După facultate aș vrea să fac rezidențiatu în Rusia. Aici am venit cu greșeală, ⊥ eu credeam că și acolo se vorbește limba rusă, pentru că am dat examen în limba rusă. . . . N-am căutat pe internet. Am luat primu loc pentru România. Am făcut contract la Ambasadă, erau toate documentele gata și am auzit că nu se vorbește rusa, dar nu mai aveam ce să fac↓ (oftează).”(MD II Turkmenistan)

România, țară exotica pregătită să ofere experiențe interculturale inedite, reprezintă cea de-a treia categorie. În acest caz, alegerea este individuală, ghidată de politicile guvernamentale de susținere educațională, dar și de dorința de a descoperi ineditul.

„Nu am vrut să fac facultatea în Mexic, am vrut să fiu într-un loc mai exotic (râde). Nu știam nimic despre România și când am căutat facultățile, mai erau și alte opțiuni, în Italia, în Franța etc., dar am optat pentru o bursă și am primit-o pe asta, aveam de ales între Italia și România și am ales România. Au aplicat încă 17 și am luat numai eu.” (MG II, Mexic)

Experiența integrării

Există patru niveluri în procesul de integrare a imigrantului: nivelul 0, al deschiderii, nivelul 1, al acceptării diferențelor, nivelul 2, al sprijinului de bază pentru integrare, nivelul 3, al incluziunii, nivelul 4, al cetățeniei¹⁰. Am preluat aceste delimitări (cu mențiunea că ne-am referit doar la nivelul 0, 1 și 2) și le-am aplicat spațiului universitar multicultural al universității la care facem referire. Așadar, nivelul 0, al deschiderii, se referă atât la o deschidere legală, cât și la o deschidere a mentalităților. Nivelul 1, al acceptării diferențelor, presupune facilitarea accesului străinilor la cultura autohtonă. Nivelul 2, al sprijinului de bază pentru integrare, se referă oportunitățile pe care le oferă mediul universitar în scopul sprijinirii dezvoltării laturii culturale și spirituale ale individului. În ceea ce privește raportarea la diferențe, am considerat că e

¹⁰ Vezi: Victoria Nedelciuc (coord.), Denisa Ionescu Daniela Tarnovschi, *op. cit.* și Iris Alexe, Bogdan Păunescu, *op. cit.*

important să surprindem care este orizontul de așteptare al tinerilor care vin la Cluj-Napoca și aspectele principale care le-au atras privirea. Vizualul, arhitecturalul și elementele geografice – ca simboluri cultural-religioase – au ocupat locul central.

„Mă gândeam că Clujul e o parte din Europa și trebuie să are clădirile mare , dar când am venit aici, foarte, foarte mici «Ce-i cu asta?↑».”(MG I, Palestina)

„Totul super mic, cei din București mi-au spus că e a doua oraș mai mare și am crezut că era ceva mare, când am ajuns aici era și seara, am văzut doar centrul și părea așa micuț (râde) și am zis: «no, lasă că mai văd eu mâine și hotărâsc eu!↓», în prima zi nu mi-a plăcut deloc , am zis: «ce fac aici?↑». A doua zi m-am dus la Fcultatea de Litere și s-a schimbat complet privirea, era și soare și a început să-mi placă.” (MG II, Mexic)

„Când am venit la Cluj, m-a șocat când am văzut Someș, că noi nu avem așa ceva (oftează) .” (MG I, Palestina)

Un prim pas în vederea integrării se produce la nivelul limbii. Prin urmare, anul pregătitor reprezintă un timp extrem de util instalării, cunoașterii mentalului colectiv, acomodării, găsirii de prieteni români sau depistării de conaționali.

„În anul pregătitor mă simțeam că, nu știu↓(ridică din umeri), nu e țara mea, am fost foarte, foarte singur (oftează). După o lună, o lună jumate m-am întâlnit cu niște băieți din Palestina și a fost mai ușor.” (MG I, Palestina)

De cele mai multe ori, relațiile încheiate în acest prim an – când procesul de învățare vizează, în special, aspectele cultural-lingvistice – rezistă în timp, constituind un univers compensatoriu cu repercusiuni majore în planul integrării.

„Profesoara de la anul prebătitor a fost foarte bun↑ și acum de Revelion m-a invitat la ea și a fost ziua mea la 22 decembrie și m-a invitat și a făcut tort (râde), ea simte ca și un fiu a ei. Acum am ceva ca și familia aici.↑ Am cunoscut un băiat care lucrează la vulcanizare am mers cu el la Oradea, la țară la el, la părinții lui, undeva la natură, chiar ieri m-a sunat și m-am întrebat dacă mănânc la el. ⊥ Mă simt bine aici, cu viața m-am obișnuit, mă simt ca și acasă.” (Palestina, MG I)

O dată admiși la facultate, tinerii sunt supuși unei etape integratoare accentuate; primul semestru se dovedește a fi nivelul prag care asigură reușita viitoare. Faptul de a fi singurul „diferit” din mulțime generează teamă, rușine, introvertire.

„La facultate e greu și mi-e rușine să întreb dacă nu am înțeles ceva. ↓ Numai eu sunt străin în toată seria și din cauza asta mi-e rușine.” (MG I, Palestina).

„În primul an, în primul semestru, a fost foarte greu (oftează), n-am luat nici un examen teoretic ↓, numai examenele practice. Am început să vorbesc românește aici, nu în anul pregătitor (râde). Locuiesc în cămin cu trei colegi din țara mea și noi singuri ne-am ajutat în anul I.”(MG II, Turkmenistan)

„Anul I a fost foarte greu, a trebuit să mă obișnuiesc cu cantitatea de informație, asta a fost doar în primele luni, acum m-am obișnuit.” (MG II, Mexic)

Parcurgând această etapă (cea a înțelegerii solicitărilor mediului academic), privirea va fi mutată în planul valorilor universal umane. *„Am crezut că o să fie foarte greu, dar în afară de limbă, nu se schimbă nimic. M-am integrat, am prieteni.”*(MG II, Mexic) Punctul nevralgic rămâne familia.¹¹ Exteriorizarea lipsește, iar determinarea de a studia asiduu crește o dată cu conștientizarea depărtării. *„Eu sunt departe de familie, dar, cum sunt bărbat, trebuie să rămân în mine și am încredere în mine.”* (Palestina, MG I). Conform interviurilor realizate, la baza inadapării (din nouăsprezece studenți intervievați doar unul a declarat că nu se simte bine în România) stau două cauze: prima ar fi legată de motivația alegerii României ca țară de destinație a studiilor universitare,

„Eu am vrut să fac facultatea în Rusia, dar am ajuns aici (oftează). Nu mă simt integrat. Nu-mi place deloc. Nivelul de aici e foarte slab, de exemplu, am un frate în Coreea de Sud și nivelul de acolo e mult mai bun . . . sau în Rusia, de exemplu, acolo e foarte bună Facultatea de Medicină. (MG II, Turkmenistan)

iar a doua, de bagajul cultural-religios posedat: *„Se oferă prea multă libertate de cum sunt eu obișnuit și asta mă deranjează ↓ (se încruntă).”* – ne-a mărturisit același student din Turkmenistan.

Concluzii

¹¹ Cei mai mulți studenți merg acasă extrem de rar (o dată la câțiva ani).

În România ultimilor ani, migrația cu scop educațional-formator a luat o amploare evidentă. Acest tip migrațional generează mișcări interne esențiale. În mod concret, provoacă învățământul românesc la reevaluare, adaptare și înnoire. Centrele universitare românești găzduiesc persoane venite din toate colțurile lumii care oferă credit sistemului de învățământ. În același timp, mentalul colectiv românesc este supus unei transformări continue – o expresie evidentă a modernității.

Studentii străini care vin să studieze medicina pe teritoriul țării noastre, motivați de prestigiul școlii românești și de recunoașterea internațională a diplomei, sunt supuși unui proces complex și dinamic de adaptare culturală, structurat pe multiple niveluri: cognitiv, emoțional și comportamental. Adaptarea la noua cultură, la un nou sistem educațional, are repercusiuni în plan afectiv, generând emoții negative, confuzie, conflict de identitate sau chiar frustrare. Deși am putea crede că în cazul indivizilor care emigrează în scop educațional procesele aculturative sunt suportate mai ușor, totuși, conform interviurilor efectuate, putem afirma că asimilarea unui nou mod de viață este un proces dificil, intensiv și oscilant. Traectoria persoanelor implicate în această acțiune suferă diverse suișuri și coborâșuri, determinate deopotrivă de factori individuali și sociali. Adaptarea la o nouă cultură antrenează o serie de elemente care favorizează dezvoltarea propriului univers interior.

Listă abrevieri

UMF - Universitatea de Medicină și Farmacie „Iuliu-Hațieganu”

MG – Facultatea de Medicină

MD – Facultatea de Medicină Dentară

BIBLIOGRAPHY:

1. ALEXE, Iris, PĂUNESCU, Bogdan, (2011), *Studiu asupra fenomenului de imigrație în România. Integrarea străinilor în societatea românească*, Proiect finanțat prin Programul general „Solidaritatea și gestionarea fluxurilor migratorii”, Ediția electronică.
2. CRISTEA Sorin, (1998), *Dicționar de termeni pedagogici*, Editura Didactică și Pedagogică, RA, București.
3. DRONDOE, Grigore, „Morală – socializare – educație – Multiculturalism”, *Analele Universității „Constantin Brâncuși” din Târgu-Jiu*, Seria Științe Juridice, nr. 1/2009, p. 124.

4. HOARȚĂ Cărașu Luminița (coordonator), (2005), *Corpus de limba română vorbită actuală nedialectală* Editura Cerami, Iași.
5. LINTON, Ralph,(1968), *Fundamentul cultural al personalității*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
6. NEDELICIUC, Victoria (coord.), IONESCU, Denisa, TARNOVSCHI, Daniela, (2013), *Barometrul integrării imigranților. România văzută de imigranți. Povești de viață*, Raport al cercetării calitative realizată de resortisanți ai țărilor terțe, Centru de cercetare și documentare în domeniul integrării imigranților, București.
7. *Tratat de instituire a Comisiei Europene*, art. 17, alineatul (1)
8. POP Liana, DASCĂLUL Jinga Laurenția, (2002), *Dialogul în româna vorbită*, Editura Oscar Print, București.
9. http://www.utgjiu.ro/revista/jur/pdf/2009-01/10_DRONDOE_GRIGORE.pdf, consultat 25 mai 2015.
10. <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2010/01/28/01016-20100128ARTFIG00872-la-roumanie-nouvel-eden-des-etudiants-en-medecine-.php>, consultat 2 noiembrie 2015.
11. www.cdcdi.ro, consultat 13 ianuarie 2016.
12. <http://www.mae.ro/node/10250>, consultat 26 aprilie 2016.

INTENTIONALITY OF SELF-CONSCIOUSNESS IN RICOEUR'S CONTEXT

Cristina-Georgiana Voicu

**PhD, Post-PhD Fellow, SOP HRD/159/1.5/S/133675 Project, Romanian Academy,
Iași**

*This work was started as a Post-PhD Fellow (2014-2015) during
POSDRU/159/1.5/S/133675 Project, Romanian Academy, Iași Branch and completed now.*

Abstract: This article addresses the self as a form of awareness (momentary consciousness), of the whole existential-intentional horizon. Based on the fictional self model as a basis to define the real self, the narrative theory of the self proposed by me and the perspective of identity theory exposed by Paul Ricoeur through the concept of intentionality, offers a reinterpretation and updating of the ontological issue of the self as well as an explanation of its narratological structure. Through self-awareness and moral knowledge of self as an intent of the narrative act manifested in various areas of authorial convergence, the self expertise tries to capture the fundamental aspect of the narrative self according to the theory of intentionality in that the subject endows itself with the mind of an intentional agent, i.e. Ricoeur's philosophy of action, distinct from the intentional mental events that take place inside the self.

Keywords: Intentionality, Subjectivity, Self-consciousness, Narrative self, Philosophy of action

1. Introduction

Starting from the central insight into the intentionality of self-consciousness, we argue that human beings are capable of facing double consciousness: inward (constructive¹ consciousness

¹ Constructive consciousness is awareness in action, a field of the present and of our presence in the world. It involves the individual separation from the world and others.

as an unconscious act or objectual intentionality) and outward (explicit/reflexive² consciousness as a conscious act or reflexive intentionality as self-orienting). People are aware of themselves and of what is going on around them in terms of cognitive-intentional experiences. They have the power to interact (or to “intend” according to Husserl) with themselves and the world in which they live (alteritarian intentionality, directed towards the other). For Husserl, the intuitive ground is captured, being intentionally integrated, its manifestation combining with the intentionality of consciousness transcendently structured.

In this regard, Husserl’s notion of intentionality is based upon the statement that consciousness is always consciousness of something, or of itself. From this, a particular problem arises from the question of objectivity to which Ricoeur’s theory of narrative offers a response. When Husserl shows that consciousness is linked to something, he means that a person grasps something real as do all other people. Husserl, however, never properly integrates such an intersubjective perspective into the ultimate statement of intentionality. As Husserl always perceives the intimate self as the source of concrete proof, the external world³ gives us the impression of being reduced to the symbolic acts of consciousness.

Ricoeur obviously overcomes this issue by focusing on that of linguistic mediation. What Ricoeur points out is the fact that our worldly intentions are already upheld by a degree of cultural achievement. The considered subject is not, therefore, an intimate self reflecting to the best suited expression used for what is intended. Intentions themselves are based on a social context or a culture under the form of narratives. Texts or narratives encourage and disclose what can be intended. Although this re-examination of narrative mediation⁴ answers the intersubjective question, we must nevertheless investigate how the objective world is something more than a simple reflection of locutionary or narrative acts (the act of saying). The narration has a double meaning: firstly, narratives are descriptions which people pass on to each other and secondly, they also speak about reality as they suggest ways to act in the world.

² Reflexive consciousness is self-consciousness that responsibly acts and requires the development of the abstract thinking, while asking the existence of an inner monologue.

³ Its orientation towards an object can be understood in a similar manner to that which Husserl describes it when talking about intentionality of consciousness supporting that it is always consciousness of something or consciousness about something).

⁴ As a consequence, Ricoeur directs this mediation towards the concept of intentionality and the space of meaning arousal in the intentionality of consciousness. The challenge resides in the fact that “signification is placed in a different field than that of the intentional aimings of a subject” [1]

Ricoeur includes the theory of action into the notion of intentionality stating that actions are intelligible because of the intentions which pervade them and intentions are matched with the world insofar as they can be acted upon. In this respect, Ricoeur includes an intersubjective element linked to reality through the individuals' conscious acts⁵ into the notion of intentionality. In this article I will explore the concept of intentionality⁶ (i.e. psychic phenomenon that belongs to action) both in philosophical and neuroscientific terms. Intentionality (namely, the reference to something else) defines the very nature of consciousness. In his 1991 article *Self, Awareness, and the Frontal Lobes: A Neuropsychological Perspective*, the psychologist Donald T. Stuss [3] introduces the size of consciousness functions as a related area with the frontal lobes and the self that is the actual topic of the present article along with the momentary consciousness (awareness) as a momentary focus (self-awareness) or the targeting of attention.

The mental / spiritual states are defined by intrinsic intentionality that belongs only to specific mental events (hope, faith, fear, desire, etc.), the disorder or excitement for example bearing no intentionality. Conscious intentions are only specifications of a more profound mental intentionality - biologically grounded. Speech acts - which are just a variety of the human action, as the spirit relates the body to the world, possess an intentionality derived from the intentionality of the spirit. In this respect, the taxonomy of the illocutionary acts (the doing in saying) as a kind of question is operated in this referential to Ricoeur.

2. Material and Methods

Husserl's model of passive and active intentionality and Ricoeur's theory of narrativity are examined in order to explore their relevance for this research. Likewise, I will argue that Ricoeur's work on narrativity and narrative identity is invaluable in grasping ways in which narrative data is intrinsically self-interpretive and expresses self-identity. Husserl's work will be drawn upon in order to clarify the ways in which our data falls on the continuum of passive to active intentionality. Ricoeur's notion of narrativity will be referenced to highlight the varying intentional acts that are obvious when a character represents him- or herself as the protagonist of a narrative, established in the research situation through varying modes of self-interpretation. I

⁵Consciousness must always be self-consciousness because, as Kim Atkins emphasizes, we always connect with "all of one's thoughts to oneself as their single logical subject: the 'I' whose thoughts they are. It is from the perspective of such an 'I' that the unity of a single consciousness is *demonstrated*." [2]

⁶Intentionality is always defined as the manifestation possibility of "something" that calls the reality self or the real self. Therefore, the consequence for the concept of possibility is defining it as intentionality.

will present the Husserlian configuration of intentionality as it applies to the data collected in the descriptive research, taking into account the narrative meaning according to Ricoeur.

Ricoeur starts his own project with an attempt to “reveal... man’s structures or fundamental possibilities” by recourse to phenomenological reduction. Although he separates his method, from the beginning, from Husserl’s transcendental reduction, he is however still interested, at first, in the clarification of the fundamental meanings, resulting from a straight and instant understanding (*Wesensschau*). In case of Ricoeur, the most “instant” *Wesensschau* is represented by the self-revelation of the human condition as “the reciprocity of the involuntary and the voluntary” [4], where everything which is involuntary has no meaning except for its connection to voluntary acts. While the core of the cogito, understood as the centripetal function of the voluntary act (i.e. “I will”), is in striking contrast to Ricoeur’s later denial of the philosophies of the cogito, the source of his vision on selfhood as open to the Other, and his following rejection from a “perfect” phenomenology is already prominent. Ricoeur puts away his volitional perspective in relation with the Husserlian concept of intentionality which stresses volition as intention. He unlocks the whole intentional thrust of consciousness to that which is different from or something else than cogito. In addition, Ricoeur claims that intentionality comes with consciousness, especially when consciousness is involved with the “other.” Consciousness in this case is a kind of awareness, both of self and other.

Ricoeur’s theory of narrative identity entirely requires the interface between the character’s identity and the narrative that builds it, so the “identity crisis” of the homodiegetic narrator (that juxtaposed method between *idem-ity* and *ipse-ity*) leads to its identity diffusion inflicting the loss of narrative features and the destruction of the identitarian self-balance, an imbalance favoring *ipse-ity*, fracturing the identity and in favor of the emergence of a new hybrid self. At a diegetic level, the confession is a homodiegetic narration containing various recollections of some events, feelings, experiences and obsessions of a fictional narrator, coordinated using the affective memory (i.e. the intentionality of memory⁷), of which a schizoid self is made. Thus, Ricoeur argues that intentionality and reflexivity (i.e. embodied consciousness or incarnated reflexivity) should be seen as the capability to enact our corporeal memory⁸. This corporeal

⁷ An individual’s memory is always a memory of something because it moves consciousness towards something.

⁸Fuchs, Thomas. “Body Memory and The Unconscious”, in *Founding psychoanalysis phenomenologically. Phenomenological theory of subjectivity and the psychoanalytic experience*, Dieter Lohmar and Jagna Brudzinska,

memory is split into the body-as-event and the body-as-habit. From the intentionality of memory Ricoeur moves to the “doing of memory” (*faire memoire*) preparing for the next exploration of the “act of history” (*faire histoire*). The frailty of memory consists of two key moments: first, the fact that our re-imagination of the past suffers from the unanswerable question if what we re-imagine is a precise representation, an illusion or even a hallucination. This self-doubt produces the suspicion that we cannot always trust what we remember; following that, the mistrust in our own skill disrupts our sense of self. The search for the right balance between remembering and forgetting echoes the central topic of Ricoeur’s context: the need for a balance between the flawed, injured cogito and the efficient, positive self.

As a therapeutic effect, the role of this “self-fiction” is highlighted by the homodiegetic narrator’s intention to form an identity and to get a sense by writing as a way to recover the real self.

3. Results and Discussion

As the phenomenological formulation that consciousness is always a consciousness of something already shows, Ricoeur argues that we need a “third” or other source that actually enables conscious self-reflexivity. He connects the need to understand the intentionality of consciousness with the need to understand the interpretation of structures of meaning and signification; the intentional act can only fulfill (as a becoming of “presence”) its potential in a meaningful articulation.

In analyzing the concept of intentionality within conscious events and literary discourse, the results showed that discursive intentionality selects a particular set of conventions that follows literarity fixed in an aesthetic code of selection of linguistic means, of their ordering, so that the intention in relation to the speech situation to be recognized by the receiver. Paul Ricoeur distinguishes two meanings of the identical: the first involves the notion of permanence while the second involves no immutable core of personality. From the latter, it follows a dialectical relationship of self⁹ and of the other with him/herself. The dialectics “de la mêmeté et de

Eds. Dordrecht: Springer, 2011, pp.69-82.

https://www.klinikum.uni-heidelberg.de/fileadmin/zpm/psychatrie/fuchs/Body_memory_Unconscious.pdf

⁹ On the concept of ‘the experiential self’ see Zahavi, Dan. “The Experiential Self: objections and clarifications”, in *Self, No Self?: Perspectives From Analytical, Phenomenological, and Indian Traditions*, Mark Siderits, Evan Thompson and Dan Zahavi, Eds. Oxford: Oxford University Press, 2010.

http://cfs.ku.dk/staff/zahavi-publications/The_Experiential_Self_-_Zahavi.pdf

l'ipséité" [5] is contained in the notion of narrative identity. Any narrative composition is characterized by discordant consistency. It operates mediation between the principle of consistency, required to ensure coherence in the action, and the principle of inconsistency that makes possible the transformation of the plot. The narrative process in which each of us is found, develops an original concept of dynamic identity which reconciles the categories that Locke consider contrary, identity and diversity.

Narrativity is presented as a privileged space of meeting and reciprocal listening, of life fragments from which the character derives its singularity from the fully temporal living unit - that distinguishes itself from another. According to the discrepancy line, this totality is temporary and is threatened by the breaking effect of the unforeseeable events that point it: meetings, accidents. Then, the synthesis consistency - discrepancy is actually that one which by the event contingency in a certain way, contributes to the retrospective need of the history of life, which equalizes the character's identity [5].

It is obviously that texts are acting on us, the meaning, intentionality and transcendence are applied to the text, that they send beyond them through the language semantics in which they exist showing some ontological commitments.

Paul Ricoeur reveals within identity the duality of selfhood/ipseity (ipseité) and of the same identity/subjectivity/sameness (mêmeté). Ricoeur starts from the concept of Dilthey's life contextuality, which equates this with the history of life. Narrative theory understands the same identity, seen as the history of life, as a narrative identity at a conceptualization level, this being considered as the identity of the character. The identity of the character stands in the narrative form. In Ricoeur's viewpoint, identity is characterized by the dynamic concepts: concordance (concordance) and discrepancy (discordance). Following the Aristotelian concept through concordance we mean an organizational concept that coordinates the facts ordering and by discordance we understand the sudden twists that coordinate the events transformations from the beginning to the end. The action creates different transmissions between the different events and the temporality of the narrated happenings. It is characterized by concordance when seen from the inside and by diversity from the outside. For this reason the unity of the act is called the "discordant concordance". According to Ricoeur, this identity which is linked with temporal stability has two parts: the same identity (mêmeté) and the nature's ipseity (ipseité). The character's ipseity (ipseité) comes from the temporal complexity of the character's life that

distinguishes it from all others. Temporal complexity is interrupted by a number of unexpected events, which are produced by discordance. This concordance-discordance requires rethinking the autobiography, by which character's identity is formed. The narrative (*récit*) by building the identity and the identity of the events forms the character's identity, and this is called narrative identity (*identité narrative*). The identity of the happenings makes the character's identity. According to Ricoeur's standpoint the character's sameness has its roots in the "time of the world." In this context the same identity is the identity during the past time. Regarding this it matches with the identity of the object. The nature is not a creation, but rather a building. Stability consists in its closure. From this perspective we understand that nature can contradict its inner tendencies.

The ipseity (*ipséité*) comes from the inner time of existence. This is a time that does not pass, but with changes it recreates, renews. Each recreation is also a renewal. By continuous converting it changes and remains unfinished, open. "By opening up to others, he is distinct from others and connects with others he really gets to himself." Next, I will examine how to interpret the notions of ipseity (*ipséité*) and the same identity (*mêmeté*) in Ricoeur's context. According to Ricoeur the same identity (*mêmeté*) is something that the character can identify with again and again. There is nothing else but stability stemming from the changes. The same identity (*mêmeté*) may remove from any inner occurrences; it is a time that includes the changes from the outside. But ipseity (*ipséité*) comes from the outside time of existence which is continuously renewed. The person is itself only if becomes someone else, he/she changes and therefore he/she becomes an open identity.

Previous identity becomes a question mark. The self-assessment starts from an outside perspective; it is self-examined as a third person singular. In Ricoeur's belief this combination and the opening of the endpoints distinguish autobiography from the literary works. By this open nature, the full life becomes unattainable, that is why we need fictions so as to record events.

Between ipseity (*ipséité*) and the same identity (*mêmeté*) the relationship is made using the narrative identity. Personal identity needs linguistic articulation. According to Ricoeur's statement: "The narrative (*récit*) while narrating (*narrativisant*) the character gives that movement, which has stalled within the gathered skills, and in the identification stability. By narrating real life purpose (*en narrativisant*) the narrative (*récit*) offers the nature the features of the beloved and honored characters. The narrative identity suddenly gives us the two ends of the

chain: the nature's stability in time and the self-maintaining. "The narration, the story of our lives' events is also the trainer of life. On one hand, as an organizing principle of it reorganizes from the perspective of hindsight the events of the past from the perspective and experience of the present, on the other hand as an environment that gives and creates meaning life and combining with each point of the autobiography forms a whole. During the narration we look the past from the present. The recreated story is in a relationship not only with the past but also with the future, so that it determines it. The narration is based on the past but it looks to the future. During narration our previous identity becomes a question. The question is whether the narrative identity matches the identity of the past. Each individual has a history. Most of us are able to narrate this history, which shows us as an individual. During narration we constantly recreate our identity. In the same time, we also rely on our memories while we formulate ourselves again and again, by presenting the events we live our history again. In this context the history of life is nothing but a narrative confession about how we lived our inner times, ipseity, and which are the events that are worthy of conservation.

Being a way of relating to understanding the functions of systems (live or designed by humans) intentionality starts from the premise that they behave as rational. Being considered the most comprehensive intentional system, the self-consciousness is considered, in this respect, a type of naturally selected behavior because of its ability to monitor a complex system as the human body.

For Ricoeur three fundamental and interconnected features of the concept of intentionality are important: object-directedness, self-consciousness and immediate meaning. The intentional character of consciousness, its object-directedness discloses the complex character of the experienced world of humans. The second feature of intentionality that Ricoeur uses in his analysis is intrinsically related to the first mentioned. The fact that consciousness is always consciousness of something not only discloses the objective correlate, but also its subjective correlate, i.e. the subjective dimension of the experience to which the object is a correlate. It is, however, the affective feature of the subjective experience that interests Ricoeur most.

In this respect, with regard to self-consciousness in perception, Ricoeur states:

"What perception does not in any sense include is an explicit judgment of reflection, such as 'It is I who perceives, I am perceiving.' But apart from such an explicit

reflection, perception includes by its nature a diffuse presence to the self [...] which is not yet a conscious grasp. In terms of this it lends itself to a more complete reflection which is not an added operation granted onto perception from without, but the explanation of an intrinsic moment of perception. It is this conception of unreflected consciousness which justifies the use of the word consciousness to designate perception itself. As Husserl says, consciousness is consciousness of... Intentionality and consciousness belong together.” [4]

Dan Zahavi offers an explanation to this passage further classifying the relationship between self-consciousness and intentionality:

“As Ricoeur points out the very suggestion that intentionality and self-awareness might be exclusive alternatives - that we are either so preoccupied with ourselves that every connection with the world is severed or so completely carried outside ourselves that perception becomes unconscious - is based on a quasi-special and completely inadequate conception of consciousness. If I am directed toward the outside, I cannot at the same time be directed toward the inside [...]. Thus, self-awareness is not to be understood as a preoccupation with the self that excludes or impedes the contact with transcending being. On the contrary, subjectivity is essentially oriented and open toward that which it is not, be it worldly entities or the Other, and it is exactly in this openness that it reveals itself to itself [...].” [6]

The third feature of intentionality that Ricoeur is interested in is the fact that people's experiences seem to possess an immediate meaning or what Ricoeur calls the “intentional exteriorization” of discourse. In this case, the exteriority of consciousness is directed towards a meaning, outside of itself. This feature of intentionality focuses on the centrality of meaning over self-consciousness. Intentionality and meaning are thus consubstantial. The intentional nature of the experiences is defined by a pre-reflective continuity between perception and thinking.

Intentionality is the term used by Husserl by way of Brentano to name the ways in which consciousness grasps its objects. The object of consciousness manifests “outside” consciousness and is merely distinguished by, or automatically recorded by consciousness. Rather, for Husserl,

consciousness takes part in the being of the object, because it is there for consciousness. Intentionality includes a particular way and manner of catching the object that depicts a special meaning.

The interpretation of these three features of the concept of intentionality leads Ricoeur onto a path different from that of Husserl. Whereas, Husserl is most interested in clarifying the structures of human experience, such as pre-reflective self-consciousness, i.e. ‘the minimal sense of self’ [7], Ricoeur pays more attention on the immediate meaning of self:

“Consciousness spends itself in founding the unity of meaning and presence ‘in’ the object. ‘Consciousness’ is not yet the unity of a person in itself and for itself [...] it is not one person; it is no one. The ‘I’ of I think is merely the form of a world for anyone and everyone. It is consciousness in general, that is a pure and simple project of the object.” [8]

Therefore, consciousness cannot think itself only as far as it thinks as something beyond the pure capacity of thinking. This is, ultimately, the very central concept of Husserl’s phenomenology at stake, i.e. intentionality. But this thought of itself as something cannot accomplish neither in terms of supporting a marked separation between consciousness and what it is shown by reducing the ego cogito at no pure formal identity or of the one which increases so much the intimacy of the relationship between ego and phenomenon eventually getting to completely assume the latter to the former, thus suspending its transcendent dimension (as it happens in Husserl). As I said, in both cases, consciousness is reduced to a mere tautology where the self-reflection cannot articulate.

Moreover, the inclusion of intentionality in neuropsychiatry field was made possible thanks to the development of investigative technology of the central nervous system functions. One of the most difficult concepts in understanding the otherwise much-needed coordination of the Central Nervous System is that of intention (intent) being simply formulated without being analyzed in neurological and / or neuropsychological terms.

Surprisingly, the concept of intentionality was integrated by the experimentalist neuropsychologist Karl Pribram in a broader vision of what he called “brain patterns of the mind” [9]. This approach is still very influenced by cognitive neuropsychology. A very relevant article in this discussion is Intentional Motor Disorders [10]. So, they distinguish two types of

programs: intended and praxis programs. The system components in any of the versions must realize the interaction between the motor system and environment. Heilman and Watson propose Herbert Spencer's biological theory of hedonism in order to link the intentions to motivation. This connection was necessary in the context of the pathophysiological description intentions activation disorders. Before being analyzed I must do the preliminary indication that according to their opinion, the interrogative pronouns "may reflect the major components of brain organization, at least in humans". Furthermore, Mortimer Mishkin described a dorsal system "where" and a ventral system "what", or "how" that satisfy certain praxis programs.

In the following I provide a description of the intentional motor disorders according to the aforementioned systematization. Some clinical categories are well-known (e.g. motor persevering, motor persistence). Others belong to the authors: the defective inhibition of the response (second statement), hypokinesia. The definition of motor persistence is interesting as intentional equivalent of attention disorder called distractibility.

Each entity described is assigned a space for clinical testing that contributes to diagnosis validation and to further clarifications on its clinical or pathophysiology composition. In this respect the authors believe that there is a "superiority of the right hemisphere for intentional processes" to distinguish it from the dominant left hemisphere (the right-handed) for what the authors call "praxis production system" starting from ideomotor apraxia. The authors argue on the basis of largely clinical data, inclusively belonging to neurorehabilitation, but also experimental using the "reaction time paradigm" to disassociate for instance the attention from intention and to demonstrate the intentional superiority of the right hemisphere. Thus, explaining that the hemispheric "dominant" implies the existence of a specialized job or of some representations, i.e. programs, the authors acknowledge / tell us that the evidence for the superiority of the right hemisphere in the intentional control of the motor system is indirect [10] - i.e "mirror neurons"¹⁰ or the so-called intentional neurons.

The alternative that the authors propose is that the dynamical order results from various interactions between variables: intentional, perceptual, effectual, fields of external forces, obviously governed by neural structures. Thus, they speak of "collective variables" or more abstractly of "order parameters" that define the structure of coordination.

¹⁰Lavazza Andrea and Sammiceli, L. "Mirror neurons and Free Will", *Progress in Neuroscience*, 1 (1-4), 2013, pp.51-56.
http://www.progressneuroscience.com/pdf/vol_1_n_1_2013/10.14588PiN.2013.Lavazza.51.pdf

A special importance is given to intentional and perceptual parameters. They would engage in neural and mechanical variables according to some common equations, equations of motion, obviously unknown. On the one hand, it is spoken about the emergent properties of the system defined by its dynamic organization, for example in the case of postural synergies. It's hard to reconcile this postulate of the emergence, which is one of the great merits of the "equations" approach. The authors forget that by putting the label of "parameters" or "variable" to some factors involved in movement coordination without any specification means that we are facing some totally different phenomena that have concerned the theoretical and empirical investigation for thousands of years. The equations of motion takes place in three-dimensional physical space, governed by the laws of classical mechanics, while intentional phenomena are related to introspective properties of the human psyche, which requires a completely different kind of explanation. Only if we refer to the relationship between consciousness phenomena as perception and intention and their turning them into brain states, would ultimately lead to their fulfillment (in the sense that perception can be understood as a motor act).

The concept of being capable to form intent is held as that of neglect or recklessness. However the issue of the intentional action inference is rather of the intention, as in general in its productive sequence the visible action being defined remains open. The ground of understanding (Verstehen) is generally shared in a given culture.

In the transition from normal to pathological within the psychiatric manifestations we can say that the semantic is displaced by semiotic (meaning a closed system of signs, approximately the syndrome) [11]. Losing the connotative qualities, denotative transfer to the language and actions, in our case the Environmental Dependency Syndrome could be perceived as mechanization.

Using the Naturalistic Action Test [12], Schwartz highlights that intent, meaning the activated contingency plans are an integral part of any goal-oriented behavior. However, the intentions do not necessarily imply a conscious voluntary effort (conscious volition) as the temporal organization of the hierarchies that serve the goals (here using the concept of instantiationi(sm)¹¹. The attention supervision and conscious effort habitual intervene only when the habitual order is disturbed and / or obstacles start to emerge. In this theoretical- descriptive

¹¹Haggard, Patrick and Benjamin Libet. "Conscious Intention and Brain Activity", *Journal of Consciousness Studies*, 2001, 8 (11), pp. 47–63.
<https://forums.cs.tau.ac.il/~hezy/Vision%20Seminar/haggard%20free%20will.pdf>

framework the importance given to attention is to be signaled. This could not have missed from a theory belonging to cognitive neuropsychology to which an extra statement that says much more than contain explicit denotative references is added. It is about D. G. MacKay's statement according to which attention is the "perceptive analog of intent" (MacKay cited in Schwartz [13]). The context in which it is cited suggests that intention translates into attention that I could call post-voluntary, so automated during the action performance.

An unexpected contribution to the issue of intentionality as a cognitive integration concept comes from J. Brown's neuropragmatical version. This is important because it is related to the "clinical neurology facts" and not to the theoretical discussions around the concept. In his article *The Nature of Voluntary Action* [14] Brown believes that the intentional states are anticipatory phases of the act or perception formation. The intentional state may be an idea, a belief related to preparation for action, but its content can be affective also, such as fear and faith. Understood in this way, the theory of intentionality allows assimilation with the subjective theories of action [15]. Although the latter were especially applied in psychosocial substantiation of this research direction within the "causal action" philosophy of Erklaren type, i.e. the natural sciences allow its application in clinical neuroscience. The clinical corollary of intentionality is represented by automatism¹² more commonly described than intention within the coordination study of Central Nervous System [16].

4. Conclusion

To conclude, I state that an intentional state of self-consciousness is always a tripartite state of mind in terms of the structural model of id / alter ego / super ego or unconscious, pre-conscious and conscious as a real existing insertion of consciousness in the world. Their significance does not only take place as an adjustment between inner and outer, subject and object, immanent and transcendent, but appears as an involving relationship in which intentionality exhibits the structured qualities of viable relations through some meta-codes or meta-social languages. The context is one that foresees the intention by focusing on it and the subtext is the one that chooses the ways that will follow as viable options.

Self-consciousness demands the overcoming of a "lived experience" in order to employ the

¹²In what concerns the voluntary intoxication it is possible that this be the result of several automatism performed in a state of mental sub-confusion (i.e. verbal, kinaesthetic, etc.).

default and relational state between object and subject (i.e. “first-person self reference”), with a performing value placed on subjectivity [7]. Hence, the functional existence of a “cogito” (intentio) that embraces self-consciousness leads to a possible development through knowing the intentionality of self-consciousness. From a cognitive Ricoeurian perspective, self-experiences are actually some intentional feelings, “targeted” to something, and not just some neutral experiences.

The unconscious and pre-conscious deny the autonomy of the explicit cogito and includes the implicit cogito, the former being a manifestation of intentionality, namely of the cogito. Since symbols are considered as being intersubjective, the language mediates and limits the cogito, thus scattering the appraisal that consciousness is a self-founding act.

Through subjectivity the consciously lived actions are inextricably linked to the intentional aspect of mental acts, thus, intentionality becoming dependent of consciousness [17]. In this respect, any subject / individual’s subjective perception of that feature according to which for example the body appears in a certain way, can be seen as intentionality. On the one hand, between what operates in experience and what is the expertise of experience, there is an inextricable explanation, regarding the conscious or unconscious state of intentionality.

Applying the idea of the intentionality of self-consciousness in the context of Ricoeur’s hermeneutics I tried to offer a new sense of interpretation, a resignification of the interpretation of the intentional act which involves the emergence of a new concept of textuality, where the focus is on the intent of the text (i.e. authorial intention) and the world of the text (i.e. consciousness).

Acknowledgements

This paper is supported by the Sectoral Operational Programme Human Resources Development (SOP HRD), financed from the European Social Fund and by the Romanian Government under the contract number POSDRU/159/1.5/S/133675.

References

- [1] Ricoeur, Paul. *The Conflict of Interpretations* (Studies in Phenomenology and Existential Philosophy), Editions de Seuil, 1974, p.250.
- [2] Atkins, Kim. “Narrative Identity, Practical Identity and Ethical Subjectivity.” *Continental Philosophy Review* 37.3, 2004, pp. 341-66, doi:10.1007/s11007-004-5559-3.

- [3] Stuss, Donald T. "Self, Awareness, and the Frontal Lobes: A Neuropsychological Perspective", in *The Self Interdisciplinary Approaches*, J Strauss and G. R. Goethals, Eds. New York: Springer-Verlag, 1991, pp. 255-278.
http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-1-4684-8264-5_13
- [4] Ricoeur, Paul. *Freedom and Nature: The Voluntary and the Involuntary*. Evanston, IL: Northwestern University Press, 1966, p.4.
- [5] Ricoeur, Paul. *Oneself As Another*, trans. by Kathleen Blamey. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1992.
- [6] Zahavi, Dan. *Self-Awareness and Alterity. A Phenomenological Investigation*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 1999, p.124.
- [7] Zahavi, Dan. "Back to Brentano." *Journal of Consciousness Studies*, 2004 (11), pp. 66–87.
http://cfs.ku.dk/staff/zahavi-publications/back_20to_20brentano.pdf/
- [8] Ricoeur, Paul. *Time and Narrative III*, Chicago: University of Chicago Press, 1987, pp.45-46.
- [9] Pribram, K. H. "Brain Models of the Mind", in *Comprehensive Textbook of Psychiatry*, H.I.Kaplan and B.J. Sadock, Eds. 6th edition, Baltimore: William and Wilkins, 1995, pp. 329-335.
- [10] Heilman, K.M. and Watson, R.T. "Intentional Motor Disorders", in *Frontal Lobe Function and Dysfunction*, H.S. Levin, H.M., Eisemberg, A.L, Eds. New York: Oxford University Press, 1991, p.208.
- [11] Ricoeur, Paul. *Metafora vie*. Traducere și cuvânt înainte de Irina Mavrodin. București: Ed. Univers, 1984, pp. 110-125.
- [12] Schwartz, M. F., Buxbaum, L. J., Ferraro, M., Veramonti, T., and Segal, M. *The Naturalistic Action Test*. Bury St. Edmunds: Thames Valley Test Company, 2003.
- [13] Schwartz, M. F. "The Cognitive Neuropsychology of Everyday Action and Planning", *Cognitive Neuropsychology*, 2005, 22(0), pp.1-20.
- [14] Brown, J. W. "The Nature of Voluntary Action", *Brain and Cognition*, 1989, (10), pp. 105-20.
- [15] Groeben, N. "Subjective Theories and the Explanation of Human Action", in *Everyday Understanding Social and Scientific Implications*, G.R. Semin, Ed. London: Sage, 1990.
- [16] Ansuini, Caterina, A. Cavallo, Cesare Bertone and Cristina Becchio. "Intentions in the Brain: The Unveiling of Mister Hyde", *Neuroscientist*, 2015, (21), pp. 126-135.

- [17] Pruszynski, J. Andrew and Jörn Diedrichsen. “Reading the mind to move the body”, *Science*, 2015, 348 (6237), pp. 906-910. doi: 10.1126/science.aaa5417.

DIGITAL NATIVES. NEW TECHNOLOGIES IN EVERYDAY LIFE AND FOR ACADEMIC STUDY

Onofrei Smaranda Gabriela

„Alexandru Ioan Cuza” University, Iasi

Abstract: In the context of a digital age, access and use of new technologies by digital natives students studying in our schools led to a radical rethink of how high school education uses modern technology to deliver education. In these types of empirical researches it is necessary to find out directly from these digital natives about their actual technology practices in order to understand how they are transforming their social and academic lives and, more importantly, how they are shaping technology to suit their lives and needs. Education researches new dimensions at all its levels, by adopting new technologies in order to deeper support modern possibilities of learning that define the new generations: a high degree of digital capabilities, the capacity to accomplish various tasks, constant connectivity, literacy in multiple media, the need for speed in data transmission, an education for delivery of information, as well as a unique approach towards the learning system. This paper analyzes the characteristics of today's students in connection with the new learning realities that require new technologies for new learning-style. It is meant to focus on the technology access and practice in academic study in high school education and to highlight the difference between technologies and activities undertaken as part of student's everyday life in contrast to their academic study.

Keywords: digital natives, net generation, technology, high school education

1. Introduction

In the context of a digital age and a knowledge society, the development of new information technologies recorded a significant impact on processes of interpersonal, social communication, the economic expansion, political and governmental protocols and not least, the educational process.

Study results presented in the literature (Kennedy et al., 2008; Bullen et al., 2008; Bennett et al., 2008; Nagler and Ebner, 2009; Jones and Cross, 2009; Sonck et al., 2011; Ólafsson et al., 2013) argue that modern technological developments led to the formation of a new generation of young people: digital natives.

They confirm the existence in our institutions of generations of students experienced in terms of technology, generations that grew almost with unlimited access to information and communication technology as part of their everyday life.

Being proposed by Mark Prensky (2001a), the term „digital native” began to represent the young generation born after 1980 generally characterized by literature (Barnes et al, 2007; Prensky, 2004; Oblinger and Oblinger 2005; Dede, 2005) as having features such as a high level of digital skills, multitask abilities, digital literacy, constant connectivity in order to keep in touch with friends in the virtual environment, the need for speed in providing information, a culture enhanced for exchanging informations and an unique attitude to education.

2. Characteristics of Digital natives

Digital natives share a common global culture defined less by age and more by experience in digital technology.

The rapidity with which children and young people gain Internet access through new technologies (smartphones, tablets, miniPC, laptops etc.) is considered a phenomenon without precedent in the history of technological innovation.

Parents, teachers and children acquire digital abilities, learning how to use new technologies with everything they offer and how to find them the best utility in daily activities.

Livingstone in the study *The perspective of European children* says "Stakeholders such as government, schools, the industry of new technologies, organizations dealing with child welfare, seek to maximize online opportunities and minimize risks associated with the use of new technologies and bad thing from Internet" (2011, 12).

In the majority of European countries are being implemented various strategies aimed at promoting participation and digital literacy in schools (Ólafsson et al., 2013; Farrukh et al., 2014).

Also, institutions of private education provide opportunities for learning, participation, creativity, and communicating with NTI.

Students cannot be educated for today world, because this is in a continuous transition, it will not exist when they are grown up and nothing allows us to anticipate how it will be their world. Then it is necessary to learn them how to adapt to it.

Previous research (Livingstone et al., 2011; Livingstone, Haddon, 2009; Livingstone, Helsper, 2010; Guan, Subrahmanyam, 2009; Polyconseil, 2012) argue that because of this ubiquitous digital medium and high volume of interaction with these new information technologies, the young people think and process information very differently from their predecessors.

The supporters of generation of digital natives say that a consequence of the exploitation of the technology is the development of new skills and cognitive learning styles.

These new learning styles are highlighted by features such as” "fluency in the use of multiple types of media; valuing each type of communication, activities, experiences; learning by searching, synthesizing and collective analyzing in the detriment of individual documentation from a single source; active learning based on experiences how include frequent opportunities for reflection; non-linear expression of thought, interconnected; personalized learning experiences for individual needs and preferences." (Oblinger and Oblinger 2005, 48)

There are a considerable number of research studies that describe how today's young people in the schools are studying, having in the middle digital natives, called also Internet generation, Google generation or Generation Y.

All these concepts are used to highlight the significance and importance of modern technology present in the lives of young people (Gibbons, 2007).

3. New Technologies in students life

For some researchers, NTI have a defining character in the life of the young generation, which suggests a fundamental shift in how it communicates, share, create and learn. They argue that this change has profound implications for education at every level: pre-school, primary, secondary or university. (Prensky, 2001a; Rainie, 2006; Gibbons, 2007; Underwood, 2007; Jones and Shao, 2011).

An important aspect highlighted in the literature is that in the context of the modern era not all young people are digital natives, differences being justified cultural and educational, and less by age.

One of the biggest challenges is to understand and correctly identify who is digital native and who is not and what that means. For example, adults are more experienced in terms of technical, due to socio-economic conditions, personal interests than some children.

Furthermore, a way of understanding digital natives is an analysis of how they use technology to meet immediate environment and to initiate action for personal and social change, to take actions in academia and leisure.

Results of previous research (Shah and Abraham, 2010; Brown,2012) argue that the optimal indicators to determine whether someone is a digital native or not are: analyzing generation that fits, experience in handling new technologies and the area of use.

Based on these indicators, and relating to the use of technology, we can define digital natives *as a person born in and after 1980, who comes from an environment rich in technical supports, having access to a wide range of new technologies that use Internet services through modern technology as the primary source for obtaining information, safe technologies, uses multiple devices simultaneously and use the Internet to conduct a series of activities.*

Theoretical studies (Prensky, 2001; Tapscott, 1998; Tapscott, 2008; Thomas, 2011; Buckingham, 2011) which places digital native to the "knower of technology", which has different learning styles and preferences are complemented by evidence from empirical research (Bennett, Maton and Kervan, 2008; Livingstone and Helsper, 2010; Livingstone et al., 2011; Ólafsson et al.,2013) confirming the presence of a sophisticated set of skills and knowledge in relation to modern technology.

The analysis of all names that this generation has known over time, Jones et al. (2010: 723) clarifies in the paper *Net Generation or Digital Natives*, that despite little distinction, terms such as *digital native, Net generation, generation Y, Mileniar* are used as having the same meaning.

Regardless of the starting point in researching generation of digital natives, supporters concluded as common the fact that young people belonging to this generation behave and think differently than older generations, so-called digital immigrants. Mark Prensky (2001a) shows clearly the distinction between these views: "We see the future through the eyes of an cyber immigrant or a native cyber?"

A comparative analysis of recent literature indicates that the following eight assertions about digital natives continue to characterize the young people of Generation Net as: (1) *with*

new ways of knowing and being, (2)being leaders of a digital revolution that transforms society, (3) being originally and inherent technological intelligent, (4) being capable of multi-tasking, (5) being oriented teamwork and collaborative (6) being native speakers of technologies languages, (7) embracing gaming, interaction and simulation, (8) requiring immediate gratification and (9) reflecting and responding to the knowledge economy. (Prensky, 2001; Bennett et al., 2008; Kennedy et al., 2010; Smith, 2012)

Based on indicators such as *age* (Bennett et al., 2008; Jones and Healing, 2010), *experience in handling modern technology and the Internet* (Hargittai and Hinnant 2008; Howard et al., 2001) *and the duration of use* (Polyconseil, 2012), the digital natives can be defined as a person born in and after 1980, who comes from an environment rich in technical supports, having access to a wide range of new technologies that use Internet services through technology modern as the primary source for obtaining information, unsafe technologies, uses multiple devices simultaneously and use the Internet to conduct a series of activities.

We are at a crossroads, and there are two possible ways in which you might choose - one where we could destroy what is important on modern technology and Internet, and how young people use it, and one in which are smart choices and lead to a bright future in the digital age. The stakes of our actions today is very high.

The choices we make now will govern children's future: how they shape their identity, protect their privacy, keep the information secure and safe; how they create, understand and shape the information, underlying the decision in their generation; how they learn, innovate and take responsibility as citizens.

One of these ways seeks to limit creativity of digital natives, self-expression and innovation in the public and private spheres; on the other hand, embrace these things, while minimizing the dangers that come with a new digital era. The student of the future will be an explorer. For this he must be aware of the importance of learning through research, through discovery, of the importance of making connections between different subjects.

There is a reluctance to realize the potential of digital technology and the way digital natives could use it in the future. Parents, teachers, psychologists, all have reason to worrying about the digital environment in which young people spend much of their time. Still not found optimal solutions that protect young people from the obvious dangers, premature exposure.

The dangers, risks, temptations exist, and literature (Livingstone et al., 2011; Olafsson et al., 2013) presents them as cyber bullying website, predators online, addiction Internet, online pornography, kidnapping risk - when they spend hours a day in a digital environment, uncontrolled, addiction to violent video games, access to pornography and images that incite violence and hatred.

Digital's native parents think seriously about both challenges and opportunities of digital culture. Although they are concerned about the risks of exposure in the online space, they see a promise in how digital natives interact with digital information, expressing in social media, create new forms of art and identify new business models. (Ólafsson et al., 2013)

This generation is defined by the word "different". And different means firstly an unprecedented access to technology. And technology is the particularity that makes them unique.

BIBLIOGRAPHY:

1. Bennett, Sue, Maton Karl and Kervin Lisa. 2008. "The "digital natives" debate: A critical review of the evidence."*British Journal of Educational Technology*. 39(5): 775–786.
2. Brown, John Seely. 2012. "Learning in the Digital Age". In *The Internet & the University: Forum for the Future of Higher Education*. Eds. Michael Devlin și Joel Meyerson: 65–91.
3. Buckingham, David. 2011. "Foreword". In *Deconstructing digital natives: Young people, technology and the new literacies*. Ed. Michael Thomas: iv–xi. New York: Routledge.
4. Dede, Chris. 2005a. "Planning for neomillennial learning styles".*Educause Quarterly*. 28(1): 7-12.
5. Farrukh, Adina, Sadwick Rebecca and Villasenor John. 2014. "Youth Internet Safety: Risks, Responses and Research Recommendations."*Center of Technology Innovation at Brookings*: 1-18.
6. Gibbons, Susan. 2007. "Redefining the roles of Information professionals in Higher education to engage the net generation". Paper presented at *Educause*, Australasia. Available: http://www.caudit.edu.au/educauseaustralia07/authors_papers/Gibbons2.pdf

7. Guan, Shu-Sha Angie and Subrahmanyam Kaveri. 2009. "Youth Internet use: risks and opportunities." *Child and adolescent psychiatry*. 22(4): 351 – 356.
8. Hargittai, Eszter and Hinnant Amanda. 2008. "Digital Inequality. Differences in Young Adults' Use of the Internet". *Communication Research*. 35 (5): 602-621.
9. Hargittai, Eszter. 2010. "Digital Natives? Variations in internet skills and uses among members of the Net Generation". *Sociological Inquiry*. 80(1): 92-113.
10. Helsper, Ellen Johanna and Eynon Rebecca. 2010. "Digital natives: where is the evidence?" *British Educational Research Journal*. 36(3): 502-520.
11. Howard, Philip N., Rainie, Lee and Jones Steve. 2001. "Days and Nights on the Internet: The Impact of a Diffusing Technology". *American Behavioral Scientist*. 45: 383–404.
12. Jones, Cristopher and Healing Graham. 2010. "Net generation students: Agency and choice and the new technologies". *Journal of Computer Assisted Learning*. 26(5): 332–343.
13. Jones, Cristopher and Shao Binhui. 2011. *The net generation and digital natives: implications for higher education*. York, UK: Higher Education Academy.
14. Kennedy, Gregor E., Judd, Terry S., Dalgarno, Barney și Waycott Jenny. 2010. "Beyond natives and immigrants: Exploring types of net generation students". *Journal of Computer Assisted Learning*. 26(5): 332–343.
15. Livingstone, Sonia and Haddon Leslie. 2009. *EU Kids Online: Final Report*. London.
16. Livingstone, Sonia, Haddon Leslie, Gorzig Anke and Olafsson Kjartan. 2011. The perspective of European children. Full findings and policy implications from the Eu Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 contries, London, UK: LSE - London School of Economics and Political Science.
17. Livingstone, Sonia and Helsper Ellen Johanna. 2010. "Balancing opportunities and risks in teenagers' use on the internet." *New Media and Society*. 12(2): 309 – 329.
18. Livre Blanc, Polyconseil. 2012. Digital Natives et nouveaux usages médias: comment s'y adapter? (Octobre 2012).
19. Oblinger, Diana G. and Oblinger James L. 2005. "Is it age or IT: first steps towards understanding the net generation." In *Educating the Net Generation*, eds. D. Oblinger and

- J. Oblinger: 2.1-2.20. Retras Iulie 21, 2014 de la
<http://www.educause.edu/educatingthenetgen>.
20. Ólafsson, Kjartan, Livingstone Sonia and Haddon Leslie. 2013. *Children's use of online technologies in Europe: a review of the European evidence base*. London, UK: EU Kids Online.
21. Palfrey, John și Gasser Urs. 2008. *Born digital: Understanding the first generations of digital natives*. New York, SUA: Basic Books.
22. Palfrey, John, Gasser Urs, Maclay Kevin C. și Beger Hans G. 2011. *Digital natives and the three divides to bridge*. New York, SUA: The State of the World's Children.
23. Prensky, Mark. 2001a. "Digital Natives. Digital Immigrants". *On the Horizon*, MCB University Press. 9(5): 1 – 6.
24. Prensky, Mark. 2001b. "Digital natives, digital immigrants, part 2: Do they really think differently?" *On the Horizon*, MCB University Press. 9 (6): 1-6.
25. Prensky, Mark. 2004. *The emerging online life of the digital native: What they do differently because of technology and how they do it*. Educause: 1 – 14.
26. Smith, Edward E. 2012. "The digital native debate in higher education: A comparative analysis of recent literature". *Canadian Journal of Learning and Technology*. 38(3): 1-18.
27. Tapscott, Don. 1998. *Growing up digital: The rise of the net generation*. New York: McGraw-Hill.
28. Tapscott, Don. 2008. *Grown up digital: How the Net generation is changing your world*. New York: McGraw-Hill.
29. Thomas, Michael. 2011. "Technology, education, and the discourse of the digital native: Between evangelists and dissenters". In *Deconstructing digital natives: Young people, technology and the new literacies*. Ed. M. Thomas: 1–11. New York: Routledge.
30. Underwood, Jackie. 2007. "Rethinking the Digital Divide: impacts on student tutor relationships". *European Journal of Education*. 42(2): 213-222.

CREATIVE WRITING ACTIVITIES AT ACADEMIC LEVEL

Mihaela Badea

Assoc. Prof., PhD, "Petroleum-Gas" University of Ploiești

Abstract: The paper represents a research that highlights the theoretical and practical importance of creative writing activities used in the educational process at academic level. Writing activities are perceived by most students as boring and time-consuming activities, but, if done in a communicative, creative manner this may provide the success of this skill, developing both general and specific competences that philology undergraduates need to acquire as part of their academic achievement.

The conclusion reached at the end of the study shows that creative writing helps students not only in developing their English writing skills, but also motivates them a lot in improving their English as creativity is a great motivator and it gives the possibility of some sort of achievement to everyone, making classes more fun and more interesting.

Keywords: writing, skill, competence, improvement, students.

BACKGROUND

Teaching English has become very important recently because more and more foreign languages begin to be present in the life and work of the people at every turn. In a comfortable, well-chosen and harmonized ambience, students' intelligence and creativity grow as they learn how to express their ideas and feelings. Creativity is a great motivator because it makes people interested in what they are doing. Creativity gives hope that there can be a worthwhile idea. Creativity gives the possibility of some sort of achievement to everyone. Creativity makes life more fun and more interesting.

Writing in a foreign language is difficult. It presupposes mastery of a number of language areas such as spelling, grammar and vocabulary, as well as skills like handwriting and punctuation. This is probably why writing is usually not a favorite activity with students. For this reason writing needs to be made creative, communicative and enjoyable.

The term “creative writing” suggests imaginative tasks such as writing poetry, stories and plays. Such activities have a number of features to recommend them. Chief amongst these is that the end result is often felt to be some kind of achievement, and that “most people feel pride in their work and want it to be read” (Ur 1996, p. 169). This is significantly more marked for creative writing than for other more standard written products.

Creative writing is “a journey of self – discovery, and self- discovery promotes effective learning” (Gaffield – Vile, 1998, p. 31). When teachers set up imaginative writing tasks that their students are thoroughly engaged in, those students frequently strive harder than usual to produce a greater variety of correct and appropriate language than they might for more routine assignments. While students are writing a simple poem about someone they care about, or while they are trying to construct a narrative or tell stories about their childhood, for example, they are tapping into their own experiences. This provides powerful motivation to find the right words to express such experience.

Creative writing is one area, like painting and composing where the imagination has a chance to run free. White and Arndt (1989, p. 24) describe an approach that “views all writing – even the most mundane and routine – as creative”. Such an approach would even include, at some level, the putting together of a shopping list. But we are concerned here with tasks that provoke students to go beyond the everyday, and which ask them to spread their linguistic wings, take some chances, and use the language they are learning to express more personal or more complex thoughts and images. There are two dimensions to creative activity in the classroom – the generating of ideas and the evaluative judgment of someone else’s creative product. Evaluation does not only involve passive appreciation, it can also inspire creative response; for example, writing can be inspired by music or pictures; drama or dance can be stimulated by reading a story or poem. Learners can respond creatively in a wide range of ways. As Bearne (2009, p. XVII) points out, students “now have available to them many forms of text which include sound, voices, intonation, stance, gesture, movement, as well as print and image.” They

are familiar with creating and interpreting multimodal texts, as well as working on artistic interpretations of their ideas.

Essentially it is the engagement of the imagination that will determine the breadth and depth of an experience, and the consequent learning. As Hughes, quoted by Goodwin (2004, p. 2), states: "...imagination, with its delicate writing of perceptions, is our most valuable piece of practical equipment. It is the control panel for everything we think and do, so it ought to be education's first concern".

Creative writing can offer avenues of expression, build reading and writing skills, as well as the much needed confidence in the classroom. Creative writing also fosters self-esteem and builds important communication bridges between learners and the teachers who work with them. The purpose of creative writing activities is to encourage self-expression. Besides developing creativity, these activities can reduce the affective filter, foster self-esteem, enhance communication skills and improve students' interest and confidence in learning to read and write in a second language. Some examples of creative writing activities may include: *three minute free-write, the journal, writing notes, writing about pictures, ten impossible things, writing role cards, writing notices, dreams, writing messages, making up stories, memories, music writing, future writing, shaped poetry* etc.

THE EXPERIMENT

The experiment consisted in applying creative writing activities during the English practical courses with Philology students enrolled in their second year of study. The activities used with one group of 18 students are presented below.

Collocations feature in many collocations, idioms and expressions; they also have symbolic meaning that may differ according to culture. For this activity I divided the class into 5 groups and I gave each group a colour: white, black, red, blue and green. Then, each group received slips of paper with colour collocations or idioms and, working in groups, students had to find the right definition for the idiom and make a sentence in which to illustrate its meaning. The idioms they were given and the right answer which was not provided until the students gave their own explanations and shared their answers to the other teams are shown in the tables below.

RED – examples

a red-letter day	get the red-carpet	catch somebody red-	go as red as a beetroot
------------------	--------------------	---------------------	-------------------------

	treatment	handed	
be in the red	a red herring	on red alert	a red-head
red tape	see red	red meat	paint the town red

RED – key

a very important and significant day	be treated like a VIP	catch somebody in the act of doing something wrong	blush with embarrassment
to be in debt, show a deficit	something that leads one away from the main point	be ready for an emergency or attack	somebody with reddish or ginger hair
bureaucratic delay and form-filling	become very angry	beef, lamb, venison	celebrate wildly and drunkenly

BLACK – examples

the black sheep of the family	give somebody a black look	see things in black and white	have or want something in black and white
be in the black	black ice	the black market	have a blackout(1)
blacklist somebody	a black day	blackmail	have a blackout (2)
look on the black side	black humor	the black economy	have a blackout (3)

BLACK – key

somebody who is strongly disapproved of by others	look at somebody angrily or in a hostile way	consider things as either good or bad , right or wrong	want something to be written down or in print
have money in the bank, show a profit	transparent ice on a pavement or road	buying or selling things illegally	faint or lose consciousness
put somebody on a list of unacceptable people	a day when things have gone badly wrong	demanding money in return for not revealing something secret or compromising	temporary loss of memory (e.g. your phone number)

be pessimistic or gloomy	joking about sad or tragic things	unofficial business, paying no tax, etc	a power cut
--------------------------	-----------------------------------	---	-------------

WHITE – examples

a white Christmas	a white-collar worker	be whiter than white	be or go as white as a sheet
a white lie	a white elephant	a white wedding	white meat
whitewash(1)	whitewash(2)	white goods	white coffee

WHITE – key

a snowy Christmas	an office worker	be perfect and free of blame or fault	be very frightened
a harmless or small lie, often told so as not hurt someone's feelings	something very expensive, but useless	a traditional wedding when the bride wears a white dress	chicken, turkey
deliberately hide faults or mistakes	win a sporting event without the opponent scoring a point	electrical household appliances like freezers, washing machines	coffee with milk or cream added

BLUE – examples

to have the blues	to turn blue in the face	to drink till all is blue	to turn the air blue
out of the blue	things look blue	at the blue moon	to blue one's money
once in a blue moon	boys in blue	to beat black and blue	to be under the blue blanket

BLUE – key

to feel depressed, melancholic	to have a purple, earthy color of the face	to drink so much that you fall under the table	to use dirty language, to swear
suddenly, unexpectedly	the perspectives are gloomy	almost never	to spend someone's money on trivial things

rarely	policemen, sailors	to beat someone until he is full of bruises and wounds	to sleep outdoors, under the sky
--------	--------------------	--	----------------------------------

GREEN – examples

to get the green light	green politics	the grapes are too green	to be still in the green
to have green fingers	green with envy	to enjoy a green, old age	the long green
green belt area	green wound	to see any green in someone's eyes	a green winter

GREEN – key

to get approval to start something	environmental politics	looking down on something that is very hard to obtain	to be still young enough to do something
to be good at gardening	very envious of someone's success	to be still strong, though old	dollars, money
an area of protected land surrounding a town or city:	a wound that is still fresh, unhealed	to consider someone naive	a mild winter, without snow

After the students explained all the idioms they had received and read the sentences they made, I showed them the correct explanations to see if they matched. Then, each group had to choose an idiom from the ones given and write a mini-saga (60-70 words) inspired by it. They gave it a title and read it aloud in front of the other groups. The stories they made were quite interesting and funny and it took them almost 25 minutes to accomplish this task. I was surprised to see that some groups chose to use all idioms in one story and they proved to be very interesting and creative.

If the first tasks involved group work, the following ones focused on individual accomplishments, so that each student's assessment became easier for me.

The next activity I chose from the multitude of exercises meant to encourage creative writing was poem writing. The exercise is called "I Wonder who paints butterflies" and it

involves asking questions about the world. After a brief revision on relative clauses, students were given the following pattern:

			Example
I wonder	who	verb +noun	I wonder who painted butterflies I wonder who made the elephant's nose long
I wonder	why	noun + verb	I wonder why ladybirds have spots
	where	noun + verb	I wonder where the sun goes at night
	whether	noun + verb	I wonder whether fairies exist
	what	noun + verb	I wonder what lions do in winter
		verb+ noun	I wonder what happens to the moon during the day

The students were asked to give as many examples as they could for each pattern, then write a three stanza poem called “I Wonder”, which they had to read in front of the class after being corrected by the teacher.

As a third task, students were asked to imagine they were shipwrecked on a deserted island and they could send only one message in a bottle, either to their parents, or their best friend. The message should not have more than 70 words. The message should include useful information about the way they got there, a very short description of the place, expressing hope they would be rescued and brought home.

As the last task I chose a creative writing with photo inspiration. The objective was to encourage students to think and write creatively with inspiration from two photos. They were provided with two photos, a stopwatch, pencils and paper. Using the stopwatch I gave the students two minutes to study the photos. Then, they were asked to write a story, a poem, and a character analysis or to describe the pictures. I asked them to be creative and write about whatever comes to their mind after studying the photos. I gave them 10 minutes to free-write silently and when the time is up I asked some students to share what they have written. I emphasized that I was looking for creativity, not for perfection.

STUDENTS' PRODUCTS ANALYSIS

I used the activities described above with the whole class. From the many types of creative writing activities I chose these four because I considered them appropriate for them, knowing their level of English and some of their interests.

For the first task I chose a group activity to test students' ability to work in group, to take decisions and to encourage the competition spirit. I asked them to give definitions to different color idioms and to prove they have understood their meaning by making interesting sentences with them. Then, the second task was to create a short story, a mini-saga, based on one idiom from the set they had received. They had lots of ideas for the story and the hardest thing for them was to choose the most exciting one. In the end, the one who has the lowest participation in making the story was chosen by the group to read it aloud in front of the others. The colour idioms each group chose for their story were: "to have green fingers", "to tell a white lie", "out of the blue", "to paint the town red" and "to blackmail". They had almost no difficulty in explaining the idioms, the only ones they did not quite understand being "the long green" and "to be in the black".

The thing that I noticed when listening to their stories was that they even used other color idioms that I had not given them beforehand. The "Red Team's" story is provided below:

"One Christmas, I'd been with my brother and sister at this really boring family reunion where we had all our relatives dine with us, while constantly making attempts at small-talk. It all went just the same until around eleven, when I received a phone call from our friend: 'Louis, come out quick! I have tickets to this year's Christmas Funfair! Let's paint the town red!' So I made up an excuse and went away to have fun."

Another thing worth mentioning is that their stories were rather personal ones, the main characters of their stories being themselves, fact which demonstrates their direct involvement in this type of exercise. Here is the story written by the "Blue Team":

"While I was checking my Instagram account, an e-mail came today totally out of the blue, from a lawyer who said that an aunt I hadn't heard from in years had died and left me a million dollars, her house and everything she had. But then my mother wake me up...everything was just a dream."

The "Green Team" also wrote about personal experience:

"During my entire life I admired a lovely plant my grandma kept close to the kitchen's window. It was a lovely, tall plant with green leaves and a white flower. I had always tried to

take a branch of it and plant it into a flower-pot, but that was always unsuccessful. One day, my mother decided to try that by herself. To my amazement, it grew strongly and now I have an awesome flower, too. My mother really has green fingers!”

The stories the students wrote proved they understood perfectly the meaning of the idioms and it took them only a few minutes to think of a way to illustrate their use.

The next tasks were not a group work anymore; they were individual and were meant to measure each student’s creativity when asked to create a piece of writing – poem or message.

Students were given certain patterns to complete and form short poems, using relative clauses: I wonder who...../ I wonder why..... /I wonder when..... / I wonder whether...

They used vocabulary that included animals, fruit, vegetables, flowers, seasons and not only. They created very interesting questions which proved that fact that they all have an inquisitive mind, a lot of imagination and a lot of questions without answers. Some examples are provided below:

“I wonder who painted spots on ladybirds
I wonder what polar bears do in summer
I wonder who chose the colour of the flowers
I wonder why honey is sweet
I wonder whether the sea gets tired
I wonder why tigers have stripes.”

Other students wrote questions about their future:

“I wonder where I’ll be in 20 years
I wonder whether my Math teacher is going to give us a test today
I wonder what I will receive for Christmas
I wonder why my desk mate doesn’t like me.”

After they wrote many sentences, they chose a few in order to create poems. Some of the poems were really interesting and quite poetic:

“I wonder why clouds float
I wonder why water moves
I wonder why trees live for so long
I wonder why people need sleep.”

“I wonder who lives

In the sky
Way up high
Above the clouds.
I wonder what
They have for dinner
And what their garden
Looks like.
I truly wonder
Who lives in the sky
Way above the clouds
Into endless blue space beyond which I cannot see.
I wonder what makes her sad
And why she cries
This rain that
Comes from the sky.”

I can say that this task was carried out with a lot of pleasure and interest, as it was not a typical grammar practice exercise that English teachers tend to bombard their students with. It focused on imagination and creativity and gave them much freedom of choice.

The next task was also an individual one, as they had to send a message in the bottle to their parents or friends, from a faraway island. They had to be precise and write no more than 50 words in which to express their current situation on the island, as well as the circumstances in which they came to be shipwrecked there. The students also took different roles, such as a pirate, a captain, a princess, or even a nobleman or a cat. They did not focus much on the grammar rules, but gave a great importance to the ideas they had to convey. Some of them wrote the message as a telegram, with very short sentences and others wrote complex messages like the following examples:

“To whoever reads this message:

I am Princess Lucy from The White Kingdom and on my coronation day I was kidnapped by some awful pirates. They took me on their boat and on our way we were caught in a horrible storm. The boat sank. I barely managed to swim to this island... I'm very worried about my

family and my kingdom. If this message reaches the kingdom I promise to reward the person with anything they want.”

“Dear Reader,

Please help me! I am on a deserted island. The island’s name is Punk Hazard. Please send help! I was with my crew, trying to find a friend of ours who was captured by some evil pirates. But suddenly, a storm started. It was awful. My crew and I tried everything we could to resist the storm but because of the insane climate of the island on which I am right now, there was nothing we could do. Because of the powerful wind our ship got too close to the island and hit something. Then it sank. I don’t remember much from there on. Do not worry. I am not a pirate. I just need help so that I can continue my search for my friend!

Please send help.

Sincerely,

Lena.”

The last creative writing was, as I already mentioned earlier, a photo description. Many of them gave only a description of the two people shown in the photos:

“In the first picture there is a man with long ginger hair. He has blue eyes and he has a serious face (and I think he hides something...). His hair is straight and curly only on top. He wears a light brown shirt and a white scarf tied around his neck. He might be an actor who’s getting ready to go up on stage. In the second picture I see a woman. She has her hair up in a strange shape with gold accessories and covered by a white cloth. She has a serious face but I think she is pleased with her life and with what she does. She has blue eyes and red lips and is wearing a red dress which is probably long. To me, she looks like one of those women who used to take care of the royal people.”

One student chose to make a story based on a dialogue between the two characters given. He proved himself the most creative one at this last task:

“- No, sir Gandwire, I cannot afford to pay for another expensive all-exquisite ball for you and your entourage. In this manner, we would exhaust the kingdom’s treasury in but a year, said the Queen with slight disapproval.

- Oh, ‘tis but a formality rather than an act of choice. You see, your Majesty, good old Duke Irwin is to settle down soon. This calls for celebration! Shall we not prove ourselves up to

the expectancies of so many good noblemen and women and so openly refuse to set up such a festive event as caused by fear of monetary shortage?

- Sir, if we arrange a ball by the day to honor our nobles, we would still shortly run dry! I refuse to aid you in this endeavor with sincere hope that you understand.

- Yes, indeed, your Honor. Please excuse my obstinate insistence.

- Farewell, sir Gandwire.”

What I could notice during these classes was the active participation of all students, a high interest from all of them in the proposed topics. It proved to be a very pleasant and enjoyable activity, in contrast with other classes taught before.

So, I reached the conclusion that creative writing activities keep students active and make classes enjoyable and pleasant. I analyzed their products in order to see how creative they were. I wanted to see if they provided me other examples than those heard in the class or those given by me. I was surprised to discover how creative and innovative the students could be and how correct and interesting their writings were.

CONCLUSIONS

The creative writing approach involves the teacher providing a stimulus, such as a piece of music or visual art, which is followed by an immediate response. This often results in brief personal forms of writing such as a short descriptive sketch, a poem or a message. The positive features of this are the emphasis on creativity and an early attempt to link writing with the arts. However, one of the problems is the fact that all the students still have to complete the teacher-designed task. The use of a stimulus for a group is often very successful, but students need to find the kinds of stimuli that personally motivate them to write. In this case, my students suggested having a further project on colours. The Blue team wore only blue clothes and wrote about blue things: water, air, ink, etc. So did the other groups and an interesting follow-up activity took place the following class. The Red group even baked some red muffins and the green group brought some green beverages. They took many photos and created an album and they were very proud of it. I consider this is one type of activity students prefer because they have the opportunity to choose from the wide variety of exercises the ones in which they can best express their feelings and creativity, combining language learning with their hobbies: painting, singing, acting, even cooking.

To sum up, I could say that, during the classes I taught I reached several conclusions: creative writing is suitable to all age categories, as all students enjoy when their teachers use creative writing in the classes. I can state that all students would like their teachers to use more creative activities in the classroom because using creative activities is important in building a good relationship between students and teachers.

BIBLIOGRAPHY

1. Bearne , E. (2009). *Making Progress in Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
2. Gaffield-Vile, N. (1998). “Creative Writing in the ELT Classroom”. *Modern English Teacher Journal* 7 (3):31-36.
3. Goodwin, P. (2004). *Literacy through Creativity*. New York: David Foulton Publishers.
4. Ur, P. (1989). *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
5. White, R & Ardnt, V. (1989). *Process Writing*. Oxford: Oxford University Press.