Iulian Boldea
(Editor)

The Shades of Globalisation. Identity and Dialogue in an Intercultural World

COMMUNICATION, JOURNALISM, EDUCATION SCIENCES, PSYCHOLOGY AND SOCIOLOGY

Arhipelag XXI Press
Targu Mures | 2021

Date:
22-23 May 2021

Location:
„DIMITRIE CANTEMIR" University, Tîrgu Mureș

IDENTITIES IN GLOBALISATION. INTERCULTURAL PERSPECTIVES

Section: Communication, Journalism, Education Sciences, Psychology and Sociology

ISBN: 978-606-93691-3-5

Edited by:
The Alpha Institute for Multicultural Studies
Moldovei Street, 8
540522, Tîrgu Mureș, România
Tel./fax: +40-744-511546

Published by:
"Arhipelag XXI" Press, Tîrgu Mureş, 2021
Tîrgu Mureş, România

Email: tehnoredactare.gidni@gmail.com

Contents

MODERN EDUCATION IN CONTEXTS OF ACTION-EDUCATIONAL RESET 7
Teodor Pătrăuță, Prof., PhD, „Vasile Goldiș" West University of Arad 7

METACOGNITION 17
Nicolae Silistraru, Elena Cristina Gheorghe, Prof., PhD, Tiraspol State University, Chișinău, PhD Student, Tiraspol State University, Chișinău 17

BRAND HEINEKEN 22
Odette Arhip, Cristian Arhip, Prof., PhD, Ecological University of Bucharest, University of Medicine and Pharmacy „Gr. T. Popa" Iași, Assist. PhD, Ecological University of Bucharest, University of Medicine and Pharmacy „Gr. T. Popa" Iași 22

TEENAGE ONLINE IDENTITY PERFORMANCE ON SOCIAL MEDIA PLATFORMS 28
Daniela Cojocaru, Corina-Maricica Seserman, Prof., PhD, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iaşi, PhD Student, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași 28

ENHANCING ESP STUDENTS' EMPLOYABILITY SKILLS 37
Carmen Oprit-Maftei, Assoc. Prof., PhD, „Dunărea de Jos" University of Galați 37

THE BENEFITS OF ONLINE ESP CLASSES FOR MEDICAL STUDENTS 43
Laura Ioana Leon, Assoc. Prof., PhD, "Grigore T. Popa" University of Medicine and Pharmacy, Iași 43

THE INFLUENCE OF THE "COVID -19" PANDEMIC ON QUALITY ASSURANCE IN EDUCATION 49
Remus Chină, Assoc. Prof., PhD,"Dimitrie Cantemir" University, Bucharest 49

MAKING THE PARTNERSHIP MORE EFFICIENT IN THE EDUCATIONAL SYSTEM 58
Arina Modrea, Assoc. Prof., PhD, UMFST Târgu Mureș 58

THE IMPACT OF MI ON LEARNING STYLES 64
Claudia Leah, Assoc. Prof., PhD, University of Oradea 64

ARTIFICIAL VS. NECESSARY IN DIDACTIC COMMUNICATION, IN THE CURRENT ROMANIAN LANGUAGE 71
Larisa Ileana Casangiu, Assoc. Prof., PhD, „Ovidius" University of Constanța 71

A LOOK INSIDE ACADEMIC COMMUNICATION DURING THE PANDEMIC 77
Lavinia Suciu, Assoc. Prof. PhD, Politehnica University of Timişoara 77

GENERATION X IN ROMANIA 86
Maria Alexandrescu, Assoc. Prof., PhD, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași 86

GENERATION Z IN ROMANIA 95
Maria Alexandrescu, Assoc. Prof., PhD, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași 95

ARGUMENTATIVE TECHNIQUES BASED ON RHETORICAL FIGURES OF SOUND IN THE TELEVISION INTERVIEW 99
Maria Alexandrescu, Loredana-Aurelia Alexandrescu, Assoc. Prof., PhD, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași, PhD Student, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași 99

BLOCKAGES OF THE SCHOOL-FAMILY RELATIONSHIP DURING THE COVID-19 PANDEMIC 106
Mihaela Badea, Gina-Florentina Tudorache, 106Assoc. Prof., PhD, Petroleum-Gas University of Ploiești, PhD, Petroleum-Gas University of Ploiești 106

EMOTIONAL REGULATION TEHNIQUES AS A PROCCES TO COACH MEDICAL STUDENTS FOR THE DEVELOPMENT OF EFFECTIVE ACADEMIC SKILLS 116
Cosmin Octavian Popa, Cristiana Cojocaru, Senior Lecturer, PhD, UMFST Târgu Mureș, PhD Student, UMFST Târgu Mureș 116

REMEDIAL PSYCHOLOGICAL INTERVENTIONS FOR MEDICAL STUDENTS USING A COGNITIVE-BEHAVIORAL COUNSELING FRAMEWORK 122
Cosmin Octavian Popa, Alina Schenk, Senior Lecturer, PhD, UMFST Târgu Mureș, PhD Student, UMFST Târgu Mureș 122

CHILDREN'S EDUCATION AND THE CHALLENGES OF THE ONLINE ENVIRONMENT 128
Silvia Șpac, Lecturer, PhD, Institute of Education Sciences, Chișinău, Republic of Moldova 128

THE IMPACT OF ORGANIZATIONAL CULTURE UPON ORGANIZATIONAL COMMUNICATION ... 134
Brîndușa Maria Popa, Lecturer, PhD, "Carol I" National Defence University, Bucharest 134

HOW FAR WITH THE ONLINE COURSES? 138
Edith-Hilde Kaiter, Lecturer, PhD, „Mircea cel Bătrân" Naval Academy Constanța 138

A FOCUS ON HONING ORAL PRESENTATION SKILLS OF COMPUTER SCIENCE STUDENTS 145
Iulia-Veronica Cocu, Lecturer, PhD, „Dunărea de Jos" University of Galați 145

CONFLICT, MEDIA AND PROPAGANDA IN THE 21st CENTURY 153
Matei Damian, Lecturer, PhD, „Dunărea de Jos" University of Galați 153

PECULIARITIES OF THE PUBLIC RELATIONS ACTIVITY IN DIFFERENT SOCIAL SECTORS 159
Melinda Izabela Achim, Lecturer, PhD, Technical University of Cluj-Napoca, North University Centre of Baia Mare 159

THE ROLE OF THE CLASSROOM HEADTEACHER IN FACILITATING COMMUNICATION IN THE TRIAD: FAMILY, PUPILS, SCHOOL 164
Claudia Florina Pop, Lecturer, PhD, University of Oradea 164

HISTORY AND PHILOSOPHY OF THE IDEAS OF ERROR AND TRUTH SEEN IN THE LIGHT OF PSYCHOLOGY OF RELIGION, MATHEMATICAL LOGIC AND INTERCONFESSIONAL CHRISTIAN MORAL THEOLOGY 170
Costel Ciulinaru, Lecturer, PhD, „Hyperion" University of Bucharest 170

WHY LEARNING SOFT SKILL AND TEACHING GO WELL TOGETHER. TEACHING SOFT SKILLS AND ROMANIAN AS A FOREIGN LANGUAGE DURING THE PANDEMIC 184
Diana Stoica, 184Lecturer, PhD, Politehnica University of Bucharest 184

CONSPIRACY IDEATION, PERSONALITY FACTORS AND IRRATIONAL BELIEFS IN THE CONTEXT OF THE COVID-19 PANDEMIC IN A SAMPLE OF ROMANIAN ADULTS 189
Andreea Stan, Lecturer, PhD, University of Pitești 189

ONLINE COUNSELING METHODS AND TECHNIQUES 196
Elena Oliviana Epurescu, Lecturer, PhD, „Politehnica" University of Bucharest 196

ROMANIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING BETWEEN EXPECTATIONS AND POSSIBILITY ... 204
Constantin Petrea, PhD, „Petroleum-Gas" University of Ploiești 204

NATIONAL IDENTITY, OTHERNESS AND XENOPHOBIA DURING THE COVID-19 PANDEMIC 209
Luiza-Maria Dragomir, Research Assistant, "Constantin Brâncuși" University of Târgu Jiu 209

REAL-LIFE MODELS FOR TEACHING ENGLISH TENSES 218
Iulian Mardar, Assist. Prof., PhD, "Dunărea de Jos" University of Galați 218

DEVELOPING THE MOTIVATION TO LEARN IN (PRE) ADOLESCENCE 229
Ingrid Cezarina Elena Ciochină, Assist., PhD, „Lucian Blaga" University of Sibiu 229

CAN NEURO-LINGUISTIC PROGRAMMING BE INTERPRETED AS A NEURO-LINGUISTIC PRAGMATICS? 235
Angela Drăghia, PhD Student, West University of Timișoara 235

THE GLOBALIZATION PHENOMENON AND THE KNOWLEDGE SOCIETY 247
Gabriela Buruiană, PhD Student, State University of Moldova 247

THE IMPACT OF TECHNOLOGY ON EDUCATION 253
Gabriela Buruiană, PhD Student, State University of Moldova 253

DETERMINANTS OF SCHOOL EFFECTIVENESS 257
Marian Ciontescu, 257PhD Student, „Valahia" University of Târgoviște 257

PSYCHOLOGICAL TRAINING IN PERFORMANCE SPORTS 262
Alexandru Băltean, PhD Student, University of Pitești 262

PECULIARITIES OF AUTISM 266
Teodor-Sorin Cumpănășoiu, PhD Student, Free International University of Moldova, Chișinău, Republic of Moldova 266

CASA CORPULUI DIDACTIC – UNE INSTITUTION DE TRADITION DANS L'ENSEIGNEMENT EN MUREȘ. LES ASPECTS DES ACTIVITÉS ENTRE 1969-1986 274
Ștefan Eduard Gazsi, PhD Student, „Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca 274

THE PLURALITY OF READING IN THE EMOTIONAL DEVELOPMENT OF ADOLESCENTS 281
Aurica Nicoară, PhD Student, „Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău 281

EMOTIONS AND GENDER – A THEORETICAL APPROACH 285
Adriana Moraru (Dumitru), PhD Student, „Ovidius" University of Constanța 285

THE TRADITIONAL "NATIONAL" 292
Andreea Heisu, PhD Student, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași 292

TRAFFICKING IN PERSONS FOR PROSTITUTION, ECONOMIC, PSYCHOLOGICAL AND LEGAL ASPECTS 296
Alexandru Bogdan Romaniuc, PhD Student, „Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca 296

THE IMPACT OF PARENTS 'MIGRATION ON CHILDREN STAYING AT HOME 305
Mihaiela But, PhD Student, University of Oradea 305

INTERCULTURALITY FROM AN EDUCATIONAL PERSPECTIVE: EXPLORING THE WORLD OF THE DEAF 311
Mirela Octavia Pleș, PhD Student, University of Oradea 311

REFLECTIONS IN THE ROMANIAN PRESS OF ROMANIA IMMIGRANTS IN ITALY IN THE CONTEXT OF THE COVID-19 PANDEMICS 321
Alexandra-Georgiana Poenaru, 321PhD Student, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași 321

ȘTEFAN BÂRSĂNESCU. THE POLITICS OF EDUCATION THROUGH CULTURE 325
Simona-Andreea Șova, 325PhD Student, „Ion Creangă" University of Chișinău 325

THE STORY OF LIFE – A QUALITATIVE ANALYSIS CONCERNING THE SOCIAL-PROFESSIONAL INTEGRATION OF SOME EX-BENEFICIARIES OF THE SOCIAL PROTECTION SYSTEM. FIRST PART 331
Victor Amarandi, PhD Student, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași 331

MASS MEDIA AND NEW PSYCHOACTIVE SUBSTANCES USE IN ROMANIA 342
Elena Manea (Mircea), PhD Student, University of Craiova 342

COMMUNIST ETHNIC MULTICULTURALITY (AN ICONOGRAPHY OF THE LOCAL PRESS IN MUREȘ) 350
Mihaela Adina Rusu, PhD Student, „Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca 350
Presa locală mureșeană în perioada comunistă 350

THE IMPORTANCE OF LIFE VALUES AND PSYCHOLOGICAL FLEXIBILITY DURING PANDEMIC TIMES 360
Cristiana Cojocaru, Alina Schenk, PhD Student, UMFST Târgu Mureș, PhD Student, UMFST Târgu Mureș . 360

MODERN EDUCATION IN CONTEXTS OF ACTION-EDUCATIONAL RESET

Teodor Pătrăuță
Prof., PhD, „Vasile Goldiș" West University of Arad

Abstract: The major changes in the field of social life in recent years impose on the educational process the need to find solutions for children, for youth, for them to discover their own identity, their own personality, to fulfill themselves socially in the new conditions, in an era of informatics, in a world whose development cannot be conceived without a proper education in the field of IT, in the conditions in which we are witnessing a permanent educational action reset.
The school must find the most appropriate ways to meet such requirements and change its methods, strategies and means of educating, in an age of computer science, the Internet, an explosive environment.
To this end, the promoted educational programs must come in support of the learnable, transmitted with the necessary care and responsibility to the educator, the personality trainer, the man behind these amazing, special creations of the modern world.
Our society today can evolve only through the discovery of individual possibilities, put at the service of the common desires of society, creating a special social harmony, which certainly every social system has dreamed or dreams.

Keywords: education, reset, social harmony, educable, creation, strategy

Schimbările majore din domeniul vieții sociale din ultimii ani impun procesului educațional necesitatea găsirii unor soluții pentru copii, pentru tineret, pentru ca aceștia să-și descopere propria identitate, propria personalitate, să se împlinească social în noile condiții date, într-o eră a informaticii, într-o lume a cărei dezvoltare nu se poate concepe fără o educație corespunzătoare în domeniul IT-ului[1].
Școala trebuie să găsească modurile cele mai adecvate care să răspundă unei asemenea cerințe și să-și schimbe metodele și mijloacele de a face educație într-o epocă a informaticii, a internetului, a unei medii explozive[2].
În acest scop, programele educaționale din enciclopedii, de pe internet, vin în sprijinul elevului, transmise cu grija și răspunderea necesară educatorului, formatorului de personalitate, omului din spatele acestor creații deosebite ale lumii moderne. Educatorul, profesorul viitorului, trebuie să-și asume rolul formator, de stimulare a creativității elevului, de stimulare a capacităților sale intelectuale, prin modelarea cu grijă a deprinderilor pe care fiecare individ le posedă, folosind acea celebră metodă socratică a moșitului, a descoperirii unicității individului într-o diversitate extraordinară de personalități, pentru că numai astfel o societate poate evolua, prin descoperirea posibilităților individuale puse în slujba dorințelor comune ale societății, creându-se o armonie socială deosebită, la care cu siguranță că fiecare sistem social a visat sau visează3.
În evoluția didacticii moderne, profesorul Miron Ionescu4 identifica câteva tendințe majore între care : tendința de reconsiderare și valorificare continuă a didacticii tradiționale; tendința de îmbogățire continuă a metodologiei didactice prin modernizarea învățământului și pregătirea calitativ superioara a cadrelor didactice; tendința de a acorda atenție ega1a celor două aspecte

[1] Stan, E., *Managementul clasei,* Ed. Institutul European, Iași, 2009
[2] Albu, M., Jurcău., N., Procesul decizional managerial în sfera educațională, Ed. Ascred, Cluj Napoca, 2011
[3] Stan, E., Școala *modernă, ,* Ed. Institutul European, Iași, 2012
[4] Ionescu M., "Instrucţie şi educaţie", Vasile Goldiş" University Press, Arad, 2005

ale procesului didactic: informativ şi formativ; tendinţa de a face din elev uri partener în educaţie.
Accentuarea naturii formative şi comunicarea eficientă cu elevii sunt deziderate realizabile doar prin modificarea de proporţii a raporturilor existenta între elev şi profesor. Vom prezenta câteva repere temporale ale evoluţiei concepţiei asupra acestei relaţii în ştiinţele educaţiei5.
Didactica tradiţională a aşezat profesorul în centru universului educativ, stabilind o relaţie de autoritate şi de dependenţă a elevilor faţă de acesta şi transformând comunicarea pedagogică într-un „dialog unilateral"6.
Criticile aduse modelului tradiţional includ: accentuarea verbalismului, lipsa de implicare a elevilor în propriul proces de formare, accentuarea naturii informative în detrimentul celei formative, cultivarea competitivităţii în clase, relaţii „rigide" profesor-elevi7. La o primă vedere, adoptarea modelului tradiţional nu generează conflicte majore profesor-elevi. De fapt conflictele există, dar nu sunt recunoscute, soluţiile rezolutive fiind cele de evitare, izolate a elevului de probleme8.
Un model considerat „de tranziţie către paradigme flexibile şi deschise" este cel elaborat de Mitzel (1969), Dunkin şi Biddle (1974). Iniţiatorii modelului consideră că procesul de instruire este rezultatul interacţiunii a patru tipuri de variabile, definite prin surse, factori, componente şi criterii de succes (variabile referitoare la profesor, variabile contextuale, variabile ale procesului, variabile productive):
Variabilele referitoare la profesor includ: personalitate, caracteristici generale, experienţă personală şi profesională;
Variabilele contextuale se referă la caracteristicile elevilor şi c1imatul clasei, caracteristicile şcolii, caracteristicile mediului social;
Variabilele de proces arată interacţiunea sau inter-relaţionarea dintre profesor şi elevi; în genere toate activităţile din clasă sunt considerate variabile de proces;
Variabilele de produs sunt cele asociate efectelor instruirii.
Modelul lui Mitzel pune în centrul instruirii variabilele referitoare la profesor, considerând fundamentală experienţa profesorului în înţelegerea probleme lor şi provocărilor clasei. Conflictele cadru didactic-elevi sau elev-elev vor afecta climatul clasei - contextul, interacţiunile dintre profesor şi elevi (procesul) şi efectele instruirii.
Educaţia devine esenţială în modelarea viitorului sporind şansele de a apropia viitorul de aspiraţiile şi trebuinţele oamenilor. J. Dewey consideră că „şcoala nu pregăteşte pentru viaţă, este însăşi viaţa".
În contextul reformei educaţionale din ţara noastă, cunoştinţele, mai exact, conţinuturile instructiv — educative, nu mai sunt elementul central a1 activităţilor de proiectare didactică la macronivel9. Din dorinţa de a asigura, atât pe planul discursului teoretic, cât şi pe cel al praxisului educaţional, o reală şi o semnificativă deplasare de accent de pe dimensiunea informativă pe cea formativă a procesului de învăţământ, actuala abordare curriculară nu mai centrează acţiunea educaţională pe conţinuturi, ci pe formarea de competenţe educaţionale complete. În contextul educaţional actual, „a şti" nu mai este un scop în sine, ci un factor intermediar care asigură premisele pentru „a şti să faci", „a şti să fii" şi „a şti să devii".
Modernizarea şi ridicarea calităţii învăţământului românesc la nivelul standardelor educaţionale europene, mereu reînnoite, cer o examinare atentă şi mereu actualizată în concordanţă cu evoluţia sistemelor de învăţământ din celelalte ţări europene. Eficienţa actului educativ este dată de disponibilităţile educaţiei de adaptare şi autoreglare.

---

[5] Iucu, R.B., *Managementul şi gestiunea clasei de* elevi, Editura Polirom, Iaşi, 2001
[6] Ionescu M., Radu, Ion, *Didactica modernă,* ediţia a II-a, revizuită, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2001, p.27
[7] Chiş, V., *Fundamentări teoretice şi abordări praxiologice in ştiinţele educaţiei,* Ed. Eikon, C1uj Napoca, 2009
[8] Albu, M., Jurcău., N., Procesul decizional managerial în sfera educaţională, Ed. Ascred, Cluj Napoca, 2011
[9] Iucu, R.B., *Managementul şi gestiunea clasei de elevi,* Editura Polirom, Iaşi, 2001, p. 57

Şcoala are rol primordial în asigurarea educaţiei copiilor. Educaţia este o acţiune care se realizează în scoală dar şi în societate. Colaborarea între toţi factorii educaţionali, în primul rând între şcoală şi familie, este stringentă. Familia ii dă copilului primele informaţii despre lumea înconjurătoare, primele norme şi reguli de conduită, dar şi climatul socio-afectiv necesar satisfacerii trebuinţelor şi dorinţelor sale. Familia este cea care iniţiază şi condiţionează comunicarea şi interacţiunea cu celelalte componente sociale, în special cu şcoala.
Analizând mai multe surse pot considera calitatea ca fiind: satisfacerea unor necesităţi; gradul de satisfacţie; capacitatea de a îndeplini o trebuinţă corespunzătoare pentru a fi utilizată, şi în conformitate cu cerinţele dorite. Asigurarea calităţii înseamnă crearea încrederii că sistemul naţional de învăţământ românesc răspunde aşteptărilor, face ce trebuie, cheltuieşte banul public în chip eficace şi eficient. Elevul este beneficiar al învăţării prin intermediul scolii, de aceea trebuie să i se identifice cu adevărat nevoile, interesele profesionale şi personale, pentru a fi îndeplinite.
Învăţământul modern preconizează o metodologie axată pe acţiune, pe promovarea metodelor interactive care să solicite mecanismele gândirii, ale inteligenţei, ale imaginaţiei şi creativităţii.
Ioan Cerghit afirmă: „Pedagogia modernă nu caută să impună nici un fel de reţetar rigid, dimpotrivă consideră că fixarea metodelor, conservatorismul educatorilor, rutina excesivă, indiferenţa etc., aduc mari prejudicii efortului actual de ridicare a învăţământului pe noi trepte. Ea nu se opune în nici un fel iniţiativei originalităţii individuale sau colective de regândire şi reconsiderare în spirit creator a oricăror aspecte care privesc perfecţionarea şi modernizarea metodologiei învăţământului de toate gradele. În fond creaţia în materie de metodologie, înseamnă o necontenită căutare, reînnoire şi îmbogăţire a condiţiilor de muncă în instituţiile şcolare."[10]
Scopul învăţământului de azi şi dintotdeauna constă în dezvoltarea capacităţilor intelectuale ale elevilor, a capacităţii de a gândi, pentru a rezolva probleme, a înţelege, a inova, a lua decizii şi a comunica eficient.
Pentru a atinge acest ţel, şcolile şi clasele de elevi trebuie să ofere o atmosferă cât mai favorabilă dezvoltării gândirii, să încurajeze discutarea şi exprimarea ideilor, convingerilor şi rezolvarea de probleme[11]. Şcoala devine astfel un centru de stimulare a gândirii şi învăţării, în care informaţia constituie catalizatorul gândirii în primul rând şi nu punctul final al acesteia.
Menirea procesului de învăţământ este să angajeze elevii în trăirea unor noi experienţe, organizate pedagogic, încât acestea să realizeze învăţare. Procesul de învăţământ se prezintă ca un autentic act creator, constructiv, generator de noi comportamente, ceea ce conferă şcolii semnificaţia unui grandios „laborator viu", loc al unor ample şi profunde metamorfoze umane, la nivel individual şi de grup.
În accepţia învăţământului contemporan, este modern tot ceea ce-1 pune pe elev în situaţia de a învăţa, pe cât posibil, prin efort propriu cu mobilizarea la maximum a capacităţilor sale.
Spre deosebire de învăţământul tradiţional, centrat pe cunoaştere, pe distribuirea cunoştinţelor, în şcoala modernă procesul de învăţământ se ridică mult deasupra nivelului simplei cunoaşteri, simplei transmiteri şi asimilări de cunoştinţe.
Principala preocupare este acum de a face din funcţia cunoaşterii un element motor al dezvoltării gândirii, a1 formării atitudinilor şi comportamentului, al promovării dezvoltării personalităţii elevului.
În accepţia didacticii actuale, contextu1 psiho-social în care are loc învăţarea, clasa de elevi, cu multitudinea interrelaţiilor ei umane, constituie premisa unei vieţi colective reale, încărcate cu

[10] Cerghit I., *Creativitatea-trăsătură de bază a personalităţii profesorului, E*ditura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978
[11] Pintilie M., *Metode moderne de învăţare evaluare,* Editura Eurodidact, Cluj Napoca, 2009

atâtea elemente emulative şi stimulative, care contribuie la dezvoltarea simţului datoriei, al răspunderii, al disciplinei, al respectului reciproc, a1 prieteniei şi colegialităţii. Modernizarea învăţământului impune regândirea fundamentală a tehnologiei didactice. Nu modernizăm făcând apologia metodelor moderne şi respingând pe cele clasice, ignorând unele adevăruri clasice şi preluând teze adesea neînţelese, aplicate trunchiat, neadecvat, nediferenţiat. Tot secretul noilor orientări metodologice constă în capacitatea profesorului de a face din elev un colaborator activ în procesul asimilării cunoştinţelor şi a deprinderilor cerute de programa şcolară de a-i orienta activitatea didactică în aşa fel încât nimic — pe cât posibil — să nu i se pară de-a gata şi să fie dirijat să cucerească cultura prin efort propriu.

Didactica actuală pune accentul pe mobilurile interioare, pe atitudinea activă, izvorâtă din interiorul elevului, pe activitatea din proprie iniţiativă[12]. Problema esenţială de care depinde producerea învăţării eficiente este problema implicării, a angajării celui care învaţă în actul învăţării.

Asigurarea calităţi reprezintă un mijloc puternic de ameliorare a eficienţei educaţiei. Principiul său cheie este acela că principalii actori din primele rânduri ale sistemului de învăţământ — cum sunt profesorii şi alţi factori de la nivelul şcolii (elevi, părinţi, comunitatea) - sunt responsabili pentru îmbunătăţirea performanţelor educaţionale.

Pe măsură ce se conturează consensul legat de faptul că asigurarea calităţii este o abordare puternică menită a ameliora educaţia şi realizarea scopurilor educaţiei în mod eficient, acest concept evoluează diferit în Europa, în funcţie de principiile şi priorităţile fiecărui sistem de învăţământ.

Educaţia pentru societatea cunoaşterii reprezintă forma actuală a educaţiei intelectuale, răspunsul educaţiei la provocările societăţii cunoaşterii. O societate în care cunoaşterea are rolul determinant, dar nu este cunoaştere în sine ci pentru sine şi pentru societate, în care cunoaşterea este orientată valoric, este societatea cunoaşterii. Orientarea valorică a cunoaşterii se referă la selecţia valorilor economice, politice, ştiinţifice, tehnice, culturale după criterii stabilite de comunităţile respective potrivit intereselor comune, cu scopul propăşirii societăţii în ansamblul ei. Astăzi, mai mult ca oricând, şcoala trebuie să devină o instituţie formativă, în care primordiale sunt nevoile copilului şi nu structuri rigide, la care acesta ar trebui să se adapteze. Învăţământul centrat pe elev, mai mult decât oricând, trebuie să devină realitate, şi nu doar un concept frumos formulat. Acest concept nu este nou, el fiind dezvoltat la începutul secolului 20 de mai mulţi pedagogi români şi străini. Printre aceştia, o amintim pe celebra Maria Montessori, care punea în centrul sistemului educaţional italian din prima jumătate a secolului 20 *„Măria sa copilul”*. Textul suspus analizei de faţă compară în esenţă sistemul tradiţional cu cel modern de educaţie. Aşadar, sculptorul reprezintă tipul tradiţional al profesorului, care vede elevul ca o structură omogenă, ce trebuie adaptată şi modelată conform realităţilor societăţii, respectiv unor principii care nu ţin seama şi de nevoile particulare ale elevilor. În schimb, grădinarul, profesorul modern, vede elevul drept o entitate cu identitate şi proces propriu şi unic de evoluţie, care necesită foarte mulţi factori, pentru ca această evoluţie să fie una benefică şi să ducă la dezvoltarea elevului ca individualitate şi nu neapărat ca un alt membru al unei mulţimi predefinite. Drept urmare, pentru ca elevul să se dezvolte armonios, profesorul trebuie să ia în calcul o varietate de factori, pornind de la vârstă, abilităţi intelectuale, mediu familial, etnie, mediu social din care provine, înzestrarea sau nu cu nevoi speciale de învăţare. Identificarea tuturor acestor particularităţi presupune o cunoaştere temeinică a elevilor cu care profesorul colaborează pentru a atinge multiple obiective, dintre care ce1 mai important trebuie să fie dezvoltarea armonioasă a copilului, atât din punct de vedere intelectual, cât şi din punct de vedere moral. „Solul” de care copilul, respectiv planta, în metafora de mai sus, are nevoie pentru a-şi atinge maturitatea, dezvoltarea sa

[12] Stan, *E., Şcoala modernă, ,* Ed. Institutul European, Iaşi, 2012

armonioasă, trebuie totodată identificat şi schimbat în funcţie de nevoile copilului.
Dacă înainte şcoala se baza exclusiv pe ideea de omogenitate, este cazul ca, înainte de a ne proiecta activităţile şi a ne propune anumite standarde, să ne bazăm pe anumite principii esenţiale. Primul dintre aceste principii este acela al adaptabilităţii la nevoile elevilor; nu toate clasele sunt la fel, nu toţi elevii sunt la fel, drept urmare, nu toate orele vor avea aceeaşi structură şi nu toţi elevii vor atinge aceleaşi obiective. Foarte important este faptul că nu toţi elevii au acelaşi ritm de învăţare, respectiv acelaşi interes faţă de materia predată. Drept urmare, profesorul trebuie să identifice toate aceste nevoi şi, deşi pare foarte greu, să încerce să-şi adapteze strategiile astfel încât să acopere cât mai mult, dacă nu chiar toate aceste nevoi. Înlăturarea impresiei de dificultate şi transformarea şcolii într-un mediu în care elevul se simte important şi este încurajat în permanenţă pot transforma insuccesul şcolar într-un fenomen izolat, şi nu unul de masă. Cel de-al doilea principiu este cel al flexibilităţii. Practicile actuale, din păcate, forţează profesorul să menţină un anume curs şi un anume ritm, indiferent de particularităţile şi ethosul şcolii. Flexibilitatea în a alege anumite conţinuturi sau anumite tehnici în funcţie de nevoile copiilor ar trebui să aparţină profesorului, acesta fiind cel mai în măsură să facă acest lucru, luând în calcul faptul ca el petrece cel mai mult timp cu clasa respectivă şi îi cunoaşte cel mai bine pe copii. Un alt principiu este acela al colaborării. Învăţarea nu ar trebui să mai fie organizată pe principiul profesorul predă, elevul învaţă, şi ar trebui văzută ca o colaborare între doi parteneri, profesorul şi elevul, din care, ambele părţi au de câştigat. Perceperea autorităţii ca fiind un element ce ne poate ajuta va transforma anumite ostilităţi sau acte de „rebeliune" normale pentru vârsta elevului, în simple discuţii ce se pot dovedi eficiente.
În consecinţă, dacă înainte elevul era văzut ca o structură omogenă ce trebuie să primească şi să reţină informaţii, adaptându-se în acelaşi timp unui cadru rigid ce-i îngrădea atât dezvoltarea, cât şi exprimarea creativităţii şi personalităţii sale, în momentul de faţă, şcoala vizează din ce în ce mai mult identificarea acestor particularităţi şi cultivarea lor, tocmai pentru ca elevul să nu fie doar o persoană ce se va pierde într-o mulţime, ci o voce unică, puternică, capabilă să-şi croiască un drum unic şi de succes în viaţă, fără a se baza prea mult pe ajutorul altora şi fără a fi înfrânt de eventualele eşecuri care pot apărea în viaţă.
Schimbări şi modificări în evoluţia şcolii se pot observa de decenii, deoarece a crescut diferenţa dintre cerinţele şcolii şi ale societăţii. Şcolile noastre au trăit perioade de reformă, luptându-se cu crearea unei imagini particulare.
Aşa cum spunea Andrei Marga: *"avem nevoie de un învăţământ care să răspundă cerinţelor economice, administrative, ale vieţii culturale şi sociale, în nevoile de educaţie ale populaţiei, la aşteptările .şi provocările acesteia. Scopul educaţiei este dezvoltarea capacităţilor deoarece viitorul este al omului pluridisciplinar."*
Avem nevoie de un învăţământ retehnologizat, diversificat, care stimulează liniile de pregătire individuale. Învăţământul trebuie să fie orientat spre valori, necesară fiind clarificarea adevăratelor valori în învăţământ. În educaţie capătă importanţă *"educaţia pentru viaţă, punctualitatea, sinceritatea, disciplina dătătoare de performanţe, ajutorarea celor aflaţi în impas, acceptarea părerilor altora; responsabilitate, libertate, solidaritate la un loc."* Acestea pot fi întregite cu responsabilitatea faţă de instituţie, fidelitatea faţă de aceasta. Avem nevoie de un învăţământ care sprijină concurenţa loială, care sprijină inovaţia şi integrarea în sisteme internaţionale.
În zilele noastre se manifestă tendinţa deosebită pe două linii: crearea autonomiei instituţionale şi lărgirea orizontului educativ al omului.
Esenţa autonomiei şcolare îl constituie dreptul la dezvoltare în funcţie de caracteristicile particulare ale şcolii, ale mediului înconjurător, ale materialului educabil. O instituţie şcolară autonomă este capabilă să dezvolte personalităţi autonome, cu gândire, preocupări, realizări personale. Elevii acestor şcoli trăiesc o viaţă reală, aici îşi însuşesc acele conţinuturi, tehnologii, capacităţi care îi ajută în procesul de formare ca om, ca cetăţean responsabil.
Şcoala autonomă se ocupă de organizarea activităţii în aşa fel încât să creeze posibilitatea

dezvoltării capacităților creatoare, a unei atitudini active, mobilizatoare. Elevii sunt pregătiți pentru a se organiza, pentru a se autodezvolta, autoeduca, pentru a ajunge la dezvoltarea unei atitudini autonome. Un acest tip de școală pune pe planul al doilea autoritatea, tradiționalismul, șabloanele și aduce pe prim plan inovația, cercetarea, problematizarea, activizarea.

Bineînțeles autonomia școlară nu se realizează de pe o zi pe alta, fiind nevoie de decenii pentru realizarea acestui obiectiv. Totuși, și la noi se deschid drumurile spre realizarea autonomiei instituțiilor școlare prin: alcătuirea curricumului la decizia școlii, aerisirea programelor școlare, mai marea libertate a cadrului didactic în structurarea materiei, posibilitatea colaborării cu administrația locală, cu ONG-urile, îmbogățirea rețelei școlare cu școli particulare, sau ale cultelor religioase, pătrunderea învățământului alternativ în rețeaua școlară. Se poate afirma deci că se conturează pe zi ce trece efectele pozitive ale funcționării autonome.

Din unghiul de vedere al modernizării, factor determinant îl constituie învățarea rolurilor. Efectele educative ale școlii sunt vizibile dacă constituie parte integrantă a formării omului. Școala trebuie să transmită cunoștințe, să dezvolte capacități, atitudini, să creeze posibilitatea manipulării informațiilor, valorilor, să determine utilizarea rațională a energiilor individului, dorința de reînnoire permanentă. Reforma învățământului nu trebuie să se refere doar la instituțiile școlare, ci și la instituțiile conexe școlii, realizând educația permanentă.

În prim plan se situează în zilele noastre dezvoltarea capacităților, dezvoltarea priceperilor și deprinderilor, a competențelor în diferite domenii, a capacității de cooperare, de colaborare, de solidaritate. Școala trebuie să pregătească individul pentru selectarea informațiilor, pentru utilizarea tehnicilor moderne, aplicarea acestora. Acestora li se adaugă capacitatea proiectării, planificării, luării de inițiative. În zilele noastre școala tinde să se transforme într-un sistem inovativ capabil de autodezvoltare.

Datorită schimbării rolului școlii în societate aceasta trebuie să îndeplinească sarcini noi și să dezvolte sisteme de obiective educaționale noi. Devine importantă atitudinea pozitivă față de elev, relația de colaborare dintre cadru didactic și elev, se reevaluează sistemul drepturilor elevului, bineînțeles fără diminuarea obligațiilor acestuia. Putem vorbi de o reală emancipare la nivelul școlii, când cadrul didactic tratează elevul ca pe un partener deschis spre acceptarea părerilor, opiniilor acestuia, respectă omul-elev, și nu se înstrăinează de la ideea că si profesorul poate învăța de la elev. Pentru aceasta este foarte importantă cunoașterea psihologiei școlarului și este indispensabilă empatia educatorului. Toate acestea implică indirect schimbarea atitudinii școlii față de părinte, tratarea acestora ca parteneri în educația copilului.

Școlile moderne au un caracter deschis, pun accent pe dezvoltarea personalității elevilor, pe capacitatea de colaborare, pe dezvoltarea deprinderilor necesare la locurile de muncă. Caracteristica acestor școli este dezvoltarea întregii personalități a individului, evaluarea obiectivă, concretă și creșterea rolului motivației interne.

Realizarea unui astfel de organism educativ cere responsabilitate, dăruire din partea cadrului didactic, care înseamnă și dezvoltarea propriei personalități și autocunoașterea educatorului. Rezultatul unei astfel de activități este remarcabil: omul capabil de empatie, care își iubește munca, care își cunoaște propriile valori și limite, capabil de inovație, dornic să se autoperfecționeze.

În societatea contemporană, caracterizată de schimbări rapide și de efecte imediate, educația și învățământul trebuie reînnoite, completate, adaptate, astfel încât să putem vorbi despre o permanentă inovație și creativitate în activitatea didactică.

Obiectivul școlii ar trebui să fie acela de a promova creativitatea ca factor cheie în dezvoltarea competențelor personale, antreprenoriale și sociale, prin învățarea pe tot parcursul vieții, dar și de a găsi strategii moderne pentru asigurarea unei educații de calitate în învățământ.

Pentru elev, școala viitorului trebuie să pună accentul pe o educație de calitate și să fie axată pe valori în care elevii să creadă, în care să se regăsească, îndeplinind două condiții esențiale în opinia lor: școala viitorului trebuie să le placă, dar să fie și eficientă.

Ceea ce este prioritar în învățământ este informatizarea. Softul educațional, reprezentat de anumite

programe informatice, special dimensionate în perspectiva predării unor teme specifice, reprezintă o necesitate atât în prezent, cât și în viitor. Utilizarea calculatorului în procesul instructiv- educativ ușurează îndeplinirea scopurilor și idealurilor educaționale. În plus, reprezintă o metodă mai plăcută și pentru elevi, care apreciază întotdeauna noutatea și ineditul. Aceștia au fost obișnuiți cu metodele clasice de predare, dar cele noi le-au atras mereu atenția și s-au dovedit a fi mai eficiente. Copiii vor aprecia mai mult o lecție realizată pe calculator, decât una clasică. Calculatorul nu este folosit în activitatea didactică pentru a înlocui activitatea de predare a dascălului. Cu alte cuvinte, nu-i exclude importanța. El vine în sprijinul predării, ajutându-l în procesul instructiv- educativ. Programul de calculator poate deveni un suport important pentru o predare eficientă. Bineînțeles, pentru acest lucru, toate școlile ar trebui dotate cu tehnologia necesară. Aceasta presupune numeroase investiții costisitoare. Dacă educația ar reprezenta, într-adevăr una dintre prioritățile țării noastre, cu siguranță că s-ar găsi metode pentru ca acest lucru să fie posibil cât mai curând. Mai sunt destule localități în care școlile nu sunt racordate nici la curent electric, iar clădirile vechi sunt o povară pentru cei care își trimit zilnic copiii să învețe acolo. Trebuie să fim totuși conștienți de importanța calculatorului. Formarea capacității de-a1 utiliza nu îi este necesară elevului doar în procesul de învățământ, ci îl poate ajuta și în activitatea extrașcolară. Trăim cu toții într-o lume a vitezei, a tehnologiei, a internetului. Asemenea capacități, ca cele de a lucra pe calculator, se cer din ce în ce mai mult, chiar și în momentul angajării. Cu alte cuvinte, ele vor ajuta tinerii și pe viitor.

De asemenea, într-o școală a viitorului, ar trebui respectat dreptul tuturor copiilor la învățătură, indiferent de starea for fizică, intelectuală, emoțională sau de diferențele de origine etnică, religioasă, culturală. Principiul discriminării ar trebui eliminat, precum și cel al izolării copiilor cu nevoi speciale. În România însă, principiul incluziv este încă timid. Experiența țărilor europene demonstrează cu rezultate concrete că acest lucru este realizabil. Pentru că incluziunea este unui dintre punctele de bază ale școlii viitorului, ar trebui îndeplinite o serie de obiective:

valorizarea egală a tuturor elevilor și a personalului;

creșterea participării tuturor elevilor la educație, reducerea celor excluși din cultură;

restructurarea culturii, a politicilor și a practicilor din școli, astfel încât ele să răspundă diversității elevilor din localitate;

reducerea barierelor în învățare;

înțelegerea diferențelor dintre elevi ca resursă pentru procesul de învățământ, nu ca pe o problemă ce trebuie depășită;

recunoașterea dreptului elevilor la educație în propria localitate;

creșterea rolului școlii în construirea comunităților și a valorilor for, precum și în creșterea performanțelor;

cultivarea unor relații de susținere între școli și comunități.

O altă inițiativă a școlii viitorului ar trebui să urmărească nu numai creșterea performanței școlare, ci și educația elevilor pe relații de colaborare și pe îmbunătățirea mediului de învățare și de predare. Pentru atingerea acestui obiectiv, copiii și tinerii trebuie să fie implicați activ, integrând ceea ce li se predă cu propria lor experiență de viață.

Datorită strategiilor cooperative toți elevii învață să asculte activ, să fie toleranți, să ia decizii și să-și asume responsabilități în cadrul grupului. Învățarea în grupuri mici, activă și colaborativă, asigură o reală interacțiune și intercomunicare, o redistribuire corectă de recompense sociale (apreciere, considerare, respect), o distribuție eficientă a sarcinilor de lucru, un simț al disponibilității și al artei solicitării sau acordării ajutorului. Lecțiile bazate pe învățarea prin cooperare influențează în mod pozitiv formarea răspunderii individuale (elevii trebuie să comunice rezultatele în nume personal sau în numele grupului), interacțiunea directă și formarea deprinderilor interpersonale și de grup mic. De asemenea, ele creează între elevi o interdependență pozitivă(aceștia realizează că au nevoie unii de alții pentru a realiza obiectivele și sarcinile grupului, că au resurse pe care trebuie să le administreze în comun, că recompensele vor fi comune).

Predarea în parteneriat s-a dovedit până acum un real succes şi poate reprezenta şi o metodă utilizată în şcoala viitorului. Aceasta presupune prezenţa şi colaborarea a două cadre didactice în cadrul lecţiei propriu-zise. Unele condiţii se cer a fi respectate: să se realizeze după asistenţă reciprocă la oră, să fie riguros planificată anterior, să se desfăşoare activităţi compatibile şi complementare, să reprezinte o unitate în concepţiile prezentate, în modul de a acţiona. Vor trebui evitate controversele. Asemenea lecţii sporesc interesul elevilor şi le captează atenţia.

Printre primele metode, ar trebui să se pună accentul mai mu1t şi pe strategiile tutoriale. Tutorialul se poate realiza între egali, cu inversare de roluri, sau între elevi de vârste diferite. Tutorialul între egali, numit şi „De la copil la copil", se poate realiza în cadrul şcolii, dar şi în afara ei, vizând programul de realizare a temelor, dar şi activităţile extraşcolare. Se realizează prin formarea unei perechi compuse dintr-un copil cu cerinţe educative speciale şi unul normal. Aceasta trebuie făcută pe baza unor prietenii sau simpatii. Copiii care îndeplinesc rolul de tutor trebuie aleşi discret, din rândul celor care au dovedit de-a lungul timpului disponibilităţi în a acorda sprijincelorlalţi, într-un mod spontan, neimpus. Când tutorialul se face reciproc, strategia devine benefică. Elevul normal poate învăţa de la celălalt, mai ales când acesta are un talent pentru o anumită disciplină. Schimbarea rolurilor este benefică pentru copilul disabil, care capătă încredere în propriile forţe şi în valoarea lui, dar şi pentru colegul lui normal, care învaţă să caute în profunzime şi să respecte talentul fiecărui om. Noi, dascălii, trebuie să ştim că fiecare copil este unic în felul lui, iar şcoala trebuie să se adapteze, pentru că şcoala viitorului reprezintă o şcoală în diversitate. Copiii cu cerinţe educative speciale trebuie acceptaţi în rândul celorlalţi şi valorizaţi în funcţie de capacităţile lor. Bineînţeles, nu va fi uşor să lucrăm cu elevi atât de diferiţi, cu toate că unii dintre noi o fac şi acum, însă provocarea va avea efecte benefice.

Promovarea sănătăţii şi a stării de bine a elevului determină, de asemenea, o dezvoltare optimă din punct de vedere somatic, fiziologic, mintal, emoţional, social şi spiritual. Este foarte important ca înformarea unui stil de viaţă sănătos pentru şcolari să se pună accent pe:

autocunoaştere şi construirea unei imagini pozitive despre sine;

comunicare şi relaţionare interpersonală;

controlul stresului;

prevenirea accidentelor şi a comportamentelor cu risc pentru sănătate;

prevenirea atitudinii negative faţă de sine şi de viaţă.

Pentru abordarea creativităţii în procesul educaţional, elevul trebuie să fie încurajat să gândească independent, să îşi asume riscuri şi responsabilităţi în demersul său spre formarea intelectuală. Evaluarea pentru asigurarea calităţii trebuie să identifice nivelul de pregătire al elevilor şi să ne ajute să descoperim componentele ce au nevoie de sprijin în dezvoltare.

Un alt obiectiv pe care ar trebui să îl stabilim în anii ce vor urma este acela de a dezvolta un indicator internaţional al capacităţii de a învăţa, toate acţiunile bazându-se pe cercetarea ştiinţifică. Învăţământul modern are ca sistem de referinţă competenţele generale şi specifice pe care trebuie să le dobândească elevul pe parcursul şi la sfârşitul unui ciclu de instruire, al unui an de studiu, etc. Profesorul trebuie să fie şi un distribuitor de recompense, o sursă de informare, evaluator, deci, manager al învăţării. Lumea modernă pune accentul pe folosirea mai eficientă a cunoaşterii şi a inovaţiei. Este necesară extinderea abilităţilor creatoare ale întregii populaţii, mai ales ale acelora care le permit oamenilor să se schimbe şi să fie deschişi faţă de idei noi într-o societate diversă din punct de vedere cultural, bazată pe cunoaştere.

Noul mileniu a adus noi cerinţe educaţionale care impun noi metode, altele decât cele folosite până acum. O mare importanţă în pregătirea elevilor pentru noile cerinţe o au cele trei forme de educaţie: educaţia formală; educaţia nonformală; educaţii informală.

Evaluarea ar trebui să asigure evidenţierea progresului înregistrat pe elev în raport cu sine însuşi, pe drumul atingerii obiectivelor prevăzute în programă. Nu trebuie evaluată numai cantitatea de informaţii de care dispune elevul, ci, mai ales, ceea ce poate el să facă utilizând ceea ce ştie sau ceea ce intuieşte. Fiecare activitate de evaluare a rezultatelor şcolare este

însoțită de o autoevaluare a procesului pe care profesorul l-a desfășurat cu toți elevii și cu fiecare în parte. Astfel poate fi descris nivelul de formare a competențelor pentru fiecare elev și pot fi stabilite modalități prin care se poate regla, de la o etapă la alta, activități de învățare-formare a elevilor, în mod diferențiat. Trebuie realizat un echilibru dinamic între evaluarea scrisă și cea orală. Aceasta din urmă, deși necesită mai mult timp, prezintă avantaje deosebite: realizarea interacțiunii elev-profesor, demonstrarea stadiului de formare a unor competențe prin intervenția cu întrebări ajutătoare, demonstrarea comportamentului comunicativ și de interrelaționare al elevului, etc. Este necesară și folosirea, mai des, a metodelor de autoevaluate.

Într-o școală a viitorului trebuie pus accentul și pe managementul clasei (dimensiunea ergonomică, dimensiunea psihologică, socială, operațională, inovatoare, normativă). O școală numită „a viitorului" există în Philadelphia. Copiii intră în clădirea școlii prin dreptul unui detector invizibil de metale. Deschid dulapurile personale cu carduri inteligente, își lasă hainele și-și iau laptopurile personale. N-au caiete de notițe și nici cărți. Pot accesa orice colț al campusului de pe terminalul personal, dotat cu conexiune wireless. În această instituție Microsoft pregătește următoarea generație de specialiști în materie de tehnologie. Cantina școlii este un elegant restaurant cu autoservire, de unde elevii, cu niște carduri speciale, își pot cumpăra trei mese pe zi. Aceleași carduri calculează numărul de calorii al fiecărui elev. În loc de tabla clasică profesorii folosesc un „smart board", o tablă inteligentă. Elevii primesc extemporalele pe laptop. Dacă nu reușesc să răspundă corect, sunt redirecționați către lecțiile de recuperare. De asemenea, copiii au și orare personale online în care sunt stabilite întâlniri cu educatorii. Nu există bibliotecă, ci un centru de instruire, unde toată informația este digitală. Elevii nu parcurg materii propriu-zise, ci discută pe marginea unor probleme de viață reală. Teoria este mai puțin importantă. Totul e să știi să te descurci în viață. Nu cred că pretențiile noastre ar trebui să se ridice la nivelul celor propuse de Școala viitorului din Philadelphia. Probabil acest lucru ar putea fi posibil într-un viitor mult prea îndepărtat. Ar trebui să adoptăm politica pașilor mărunți și să evoluăm încet, dar sigur. Ar trebui să renunțăm să batem pasul pe loc, să propunem aceleași metode învechite, denumindu-le însă în alt mod. Procesul instructiv-educativ trebuie să se centreze pe elev și să urmărească să îl transforme din obiect al procesului educativ, în subiect activ al propriei deveniri. De la centrarea pe conținut ar trebui să se treacă la centrarea pe activitatea elevului.

Profesorul trebuie să răspundă exigențelor fiecărui elev care îi calcă pragul clasei, cu speranța reușitei lor. Astfel, e1 trebuie să se plieze după fiecare caz, să-și flexibilizeze procesul didactic pentru a satisface cerințele educative ale fiecărui elev luat în parte și ale tuturor la un loc.

În concluzie, școala viitorului trebuie să țină cont atât de țelurile profesorilor, de obiectivele programelor, dar și de preferințele și necesitățile elevilor, fără a face abstracție de nevoile de ordin tehnic, financiar, material. Atâta vreme cât nu vom acorda educației resursele de care aceasta are nevoie, nu vom putea vorbi decât de o școală a trecutului în straie de viitor.

BIBLIOGRAPHY

Albu, M.. Jurcău., N., Procesul decizional managerial în sfera educaţională, Ed. Ascred, Cluj Napoca, 2011.

Cerghit I., *Creativitatea-trăsătură de bază a personalităţii profesorului,* Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978.

Cerghit I., *„Sisteme de instruire alternative* ", București, Editura Aramis, 2002

Chiș, V., *Fundamentări teoretice și abordări praxiologice în științele educaţiei*, Ed, Eikon, Cluj Napoca, 2009.

Cf. Joel Davitz, Samuel Ball (coord.) Psihologia procesului educaţional. Traducere de Irina Burlui, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1978.

Gilbeit Leroy, *Dialogul în educaţie,* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1974.
George Kneller, *Logica şi limbajul educaţiei* Bucureşti, Editura Didactică şi pedagogică, 1972.
Gherguţ Alois, „ *Managementul general şi strategic în educaţie* ", Iaşi, Editura Polirom, 2007
Gherguţ Alois, „*Psihologia persoanelor cu cerinţe speciale. Strategii de educaţie integrată*" Iaşi, Editura Polirom, 2001
Gherguţ Alois, „ *Sisteme de psihopedagogie specială* ", Iaşi, Editura Polirom, 2005
Ionescu, M., Radu, Ion, *Didactica modernă*, ediţia a II-a, revizuită, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2001.
Ionescu M., "Instrucţie şi educaţie", Vasile Goldiş" University Press, Arad, 2005.
Iucu, R.B., *Managementul şi gestiunea clasei de elevi*, Editura Polirom, Iaşi, 2001.
Jean Piaget, *Psihologie şi pedagogie*, Traducere de Dan Rău tu, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1972.
Jean Witter, *Pour une revolution pedagogique,* Paris, Editions Universitaires, 1966.
Marcu, F., Maneca, C., *Dicţionar de neologisme al limbii române,* Editura Academiei Române, Bucureşti, 1986.
Marin C. Călin, *Procesul instructiv educativ. Instruirea şcolară. Analiza multireferenţială,* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1995.
Miroiu Adrian, *"Învăţământul românesc azi*", Iaşi, Editura Polirom, 1998
Neamţu, G. "*Tratat de asistenţă socială* ", Iaşi. Editura Polirom, 2003
Pânişoara, O., *Un profesor de succes*, Ed. Poliron, Iaşi 2009.
Pintilie M., *Metode moderne de învăţare evaluare,* Editura Eurodidact, Cluj Napoca, 2009.
Piaget, B. Inherder, *Lapsychologie de Vengant,* Paris, Presses Universitaires de France, 1966.
Platon, *Opere,* voi VII, Bucureşti, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1989.
Rădulescu Mihaela, *Pedagogia Freinet,* Editura Polirom, Iaşi, 1999.
R. Cousinet, *Pedagogie de Vappresitissage, Paris,* Presses Universitaires de France, 1959.
R. Buyse, *L"experimentation en pedagogie,* Bruxelles, Lamartin, 1935.
Tardy, *Le professeur et les images,* Paris, Presses Universitaires de France, 1966.
Stan, E., *Managementul clasei,* Ed. Institutul European, Iaşi, 2009.
Stan, E., *Şcoala modernă*,, Ed. Institutul European, Iaşi, 2012,
Denizia Gal, "CE/RS", 2008
Articolul *"Inovaţie şi creaţie în activitatea didactică*", în cadrul Simpozionului Naţional „*Şcoala- moment zero pentru o societate a cunoaşterii",* 30 mai 2009

METACOGNITION

Nicolae Silistraru, Elena Cristina Gheorghe
Prof., PhD, Tiraspol State University, Chișinău, PhD Student, Tiraspol State University, Chișinău

Abstract: The approach to metacognition opens a path in education which is as sinuous as it is valuable. The ability to think about one's own thinking means to develop the courage to assert the individual in the transformational network of society and to guarantee its easy adaptation to the challenges and opportunities of the future.
The development of metacognitive competence in students will contribute to the universal affirmation of education, to the understanding and "mastery" of the multiple forms of present and future social existences and also to the essential self-affirmation of the human being.The "metacognitive miracle" will reveal the unsuspected abilities of the mind and will develop the emotion that values the specificity of the individual, an emotion that differentiates man from artificial intelligence.

Keywords: cognition, metacognition, metacognitive mediator, reflectivity, thinking

Ce este și cum se manifestă metacogniția?

O educație pentru minte sau o asumare a factorului metacognitiv în educația vremurilor noastre rezonează cu adevăratul rost pe care școala îl are în societate, acela de a crea oameni independenți în gândire, capabili de conștientizare deplină și de permanentă adaptare la incertitudinile unui viitor intempestiv, mereu surprinzător și chiar suprimator. Având în spate emanațiile unor iluștrii cercetători pasionați de o educație a înțelegerii, metacogniția își dezvăluie de timpuriu „miracolul”.

A recunoaște mecanismele de producere a unui gând, a găsi în interiorul cognitiv explicația gândirii înseamnă a avea conștiința înțelegerii sau deplinătatea conștiinței de sine. Metacogniția devine astfel, „un axis mundi pedagogic” care va concentra esențele universalului educațional și al autoafirmării individului, numai dacă este integrată cu adevărat în sistemul actual de învățământ.

Dar, ce este această competență și care este rolul său major în dotarea individului cu abilități introspective și reflexive?

Metacogniția este un set de abilități, de capacități, de atitudini cu ajutorul cărora întregul sistem cognitiv este controlat, este o „agenție de monitorizare a fenomenului cognitiv”, un proces care jubilează în judecata individului asupra „ființei cunoașterii sale”, ființă care se dezvoltă în încăperile cenușii ale creierului uman. Observarea vieții minții și operaționalizarea acestei acțiuni îi va oferi individului posibilitatea de a se cunoaște pe sine și de a-i cunoaște pe alții cu obiectivitate și curaj. Am folosit aici, cuvântul curaj, în jurul căruia ar trebui să se concentreze o adevărată pedagogie, căci toate procesele gândirii umane, ale inventivității, ale imaginațiilor creatoare stau sub semnul său. Este important să stimulăm tinerilor curajul să nu dea înapoi, să nu ocolească provocările, să depășească ostilitățile, să dezvolte capacitățile defensive în lupta cu schimbările succesive, agresive și furtunoase ale societății. A avea curajul răspunderii înseamnă metacogniție, a avea curajul asumării, a efortului pentru „cunoașterea cunoașterii” înseamnă metacogniție, însuși curajul de „A FI” al omului înseamnă metacogniție.

Fiind o „înțelepciune a rațiunii”, o dovadă a existenței unei vieții paralele a individului care se produce chiar în interiorul său, metacogniția este descoperită încă din perioade străvechi, când Socrate descoperă că *știe ceea ce nu știe*. Departe de a o considera cea mai importantă verigă a sistemului de educație, întrucât pentru a crea un om deplin din toate perspectivele

dezvoltării avem nevoie de un cumul de competențe însușite și asumate conștient, metacogniția este condiția educării individului pentru ceea ce numim „Lifelongleraning" sau „învățarea pe tot parcursul vieții" .
Cel care fundamentează teoretic metacogniția rămâne însă psihologul dezvoltator John Flavell, care descoperă că în timpul tranzițiilor cognitive apar activități care gestionează, monitorizează și controlează procesarea informației.
Deși în ultima perioadă de timp a fost extrem de dezbătut, termenul nu este definit cu claritate. Pe de o parte pentru că se confundă ușor cu majoritatea conceptelor derivate: gândire, memorie, cunoaștere, imaginație, creativitate, conștință de sine, cogniție, mentalizare, iar pe de altă parte datorită divergențelor dintre teoretizarea filozofică și abordarea psihologică.
Acest fenomen al „gândirii la gândire" se manifestă mai ales în învățare. Însă „gândirea la gândire" descrie o parte a metacogniției, aceea în care individul angajat în activități de învățare devine conștient de procesele sale de gândire. Conceptul împinge lucrurile mai departe de aici, deoarece cuprinde activitatea de reglare cognitivă, prin care elevii își canalizează activ gândirea fiind capabili să își modifice comportamentul pentru a-și îmbunătăți performanțele. Astfel, apar cele două dimensiuni fundamentale ale metacogniției descoperite ca urmare a cercetărilor stârnite de modelul lui Flavell asupra conceptului: *dimensiunea cunoștințelor despre cogniție* și *reglarea cogniției*. Totodată, se identifică trei tipuri de *monitorizare prospectivă*: *judecăți asupra ușurinței învățării (EOL - Ease of Learning), judecăți asupra învățării (JOL - Judgement of Learning)* și *sentimentul că știi, sentimentul de cunoaștere (FOK - Feeling of Knowing)*. Aceste judecăți apar înainte de activitatea propriu-zisă de învățare, în timpul sau imediat după învățare și mult după această acțiune având rol decisiv în monitorizarea cunoașterii, a învățării și a înțelegerii.
Cum apare însă metacogniția la elevi? Iată o întrebare care va stârni foarte multe reacții, mai ales că fiecare comportament metacognitiv conștient, însușit de către subiecții cunoașterii, este de fapt o reacție la comportamentul dascălului, la felul în care acesta demonstrează tehnici metacognitive, la modalitățile prin care acesta dezvăluie metoda de cunoaștere prin strategii de tip metacognitiv. De cele mai multe ori, în lipsa unei învățări cu și prin intermediul metacogniției, conceptul apare în mintea elevului fără ca acesta să fie pe deplin conștient de existența lui, întrucât pe parcursul învățării, acestuia nu i s-au oferite exemple concrete de întrebuințare a procesării informației, de monitorizare a înțelegerii și de evaluare a eficacității cunoașterii. Să ne imaginăm un elev care încearcă să descopere semnificația unui cuvânt nou pe care este nevoit să-l înțeleagă și să-l recruteze mai întâi în vocabularul intern pentru ca ulterior să pătrundă și în uzul extern. În creierul său are loc o analiză minuțioasă. Strategiile pe care elevul le utilizează pentru a descoperi semnificațiile cuvântului necunoscut sunt strategii de ordin metacognitiv. Înainte de a-l înțelege, elevul caută să-l desfacă în elemente componente, apoi caută determinantul contextual, utilizează dicționarul sau glosarul din manual, generând astfel un întreg proces metacognitiv, care va avea ca rezultat final o înțelegere deplină și conștientă. Aceste demersuri metacognitive vor intra în internul cognitiv al elevului, care va aplica aceleași strategii atunci când o situație similară o va impune.
Însă, pentru ca elevul să ajungă la o astfel de abordare a învățării și a înțelegerii are nevoie să fie mediat metacognitiv de către profesor. Raportându-ne la relațiile care se instituie între cadru didactic și elev identificăm aici, un nou tipar relațional. Astfel, din perspectiva transmiterii competenței metacognitive, profesorul va trebui să își asume încă un rol, acela de **mediator metacognitiv**. Elevul trebuie să iasă din sfera pasivității în învățare, iar această **mediere metacognitivă** realizată de către profesor va conduce la o activare a subiectului învățării, la o libertate deplină în autocunoașterea și descoperirea de sine.

Un rol la fel de important în construirea metacogniției la elevi îl au experiențele de învățare pe care aceștia le trăiesc sub impactul nemijlocit al predării și care contribuie la restructurarea și rafinarea progresivă a schemelor lor mentale.
Scopul învățării elevilor să fie metacognitivi este acela de a-i ajuta să obțină o independență crescută în învățare, să devină conștienți de activele cognitive de care dispun și să își îmbunătățească permanent performanțele în viața școlară, socială și profesională.
Aspectele identificate mai sus, impun nevoia de a include competența metacognitivă nu doar în comportamentele celor doi subiecții ai educației (elevi - profesori), ci și în manualele școlare, în programele școlare, în întreg curriculum astfel încât să putem vorbi despre o învățare cu și pentru metacogniție.

De la dezvoltarea cognitivă la dezvoltarea metacognitivă

Educabilitatea metacognitivă impune o „analiză moleculară" a fenomenelor cognitive. Dar pentru a ajunge la o educație metacognitivă trebuie să privim în demersul nostru de cercetare, mai întâi, dezvoltarea cognitivă care pare a fi una dintre cheile care dezleagă o parte a misterului metacognitiv.
De la teorii coerente și până la teorii fragmentare, dezvoltarea cognitivă a avut ca scop explicarea mecanismelor, a legilor care stau la baza formării acelei cogniții mature, eficiente și extrem de prețioase. O lungă perioadă de timp, sistemul cognitiv a fost legat în special de reprezentări și procese cognitive. Pe măsură ce investigațiile au continuat, s-a constatat că emoțiile, acțiunile, percepțiile și contextul sunt fundamental conectate la sistemul cognitiv, că ele sunt componente esențiale pentru însăși existența cognitivă.
În mod tradițional, cognitivismul prezintă cogniția ca fiind o componentă superioară situată între percepție (input) și acțiune (output). De aici, se deduce faptul că sistemul cognitiv conține un complex de cunoștințe sub formă de simboluri care sunt preluate de diferitele procese cognitive (Barsalou, 2008) și transformate apoi în răspunsuri sau acțiuni externe. Noile cercetării asupra cogniției construiesc o direcție de abordare nouă, unde granițele dintre *a percepe, a gândi* și *a acționa* nu mai există. Astfel, comportamentul inteligent devine dependent nu doar de operațiile cognitive abstracte, ci mai ales de felul în care creierul acționează în raport cu ele, de structura morfologică a individului și de contextul fizic și social. Mai exact, comportamentul inteligent este generat de relația**: Corp ↔ Creier↔ Mediu**. În lumina acestor noi abordări, dezvoltarea sistemului cognitiv are loc prin autoorganizare și reprezintă o consecință a interacțiunilor permanente dintre creier, corp și lume.
Complexitatea acestor interdependențe fundamentează o nouă „arhitectură cognitivă" dezvoltând conceptul de „metacogniție". Ceea ce este surprinzător în acest moment al căutărilor este faptul că, deși avem informații vaste și foarte valoroase asupra a **CE** dezvoltăm, ne lipsesc acele date care să ne explice **CUM** și **DE CE** dezvoltăm. Cu alte cuvinte, este important să cunoaștem mecanismele dezvoltării metacognitive sau poate, întregul proces al „actualizării de sine" atât de necesar individului pentru a performa în orice domeniu al cunoașterii.
Utilizarea metacogniției și a strategiilor de ordin cognitiv implică două niveluri ale gândirii. Primul nivel are în vedere aplicarea unui instrumentar cognitiv pentru soluționarea unei probleme, iar cel de al doilea întrebuințarea metacogniției pentru a monitoriza și controla eficacitatea strategiilor cognitive. Observăm, de altfel, o abordare integratoare a gândirii care depășește termenul clasic, insistându-se mai mult ca niciodată pe diferitele mecanisme și conținuturi ale ei, pe conexiunile dintre aceasta și percepție, reprezentare sau memorie. Mircea Miclea asociază gândirea cu calculul, cu manipularea, cu prelucrarea informațiilor după anumite reguli, ceea ce ar indica faptul că aceasta stă la baza inteligenței. Mai mult decât atât, formele pe care gândirea le are, subliniază diversitatea stilurilor de gândire care „se pot contura decât în baza utilizării pregătirii anterioare (cunoștințe, experiențe, strategii, abilități,

competenţe), a modului de antrenare a mecanismelor de cunoaştere (de la înţelegere la luarea deciziilor), a nivelului controlului, a metacogniţiei”[1].
Psihologia clasică identifică mai multe criterii de diferenţiere a formelor gândirii (M. Zlate, 1999, p.273):
după orientare: direcţionată şi nedirecţionată;
după operaţiile antrenate: algoritmică şi euristică;
după finalitate: reproductivă, productivă şi critică;
după sensul de evoluţie: divergentă şi convergentă;
după raţionamentul efectuat: inductivă, deductivă şi prin analogie;
după modul de desfăşurare: pe verticală şi laterală;
după valoare: pozitivă şi negativă;
după corespondenţa cu realitatea: realistă (vigilă) şi autică (onirică);
după eficienţă:eficientă şi neeficientă;
după elementele utilizate: concretă, intuitivă şi abstractă;
după operaţiile dominante: analitică, sintetică şi comparativă;
după rigoarea în operare: prelogică, logică, ilogică şi creativă;
după domeniul de exersare: ştiinţifică, tehnică, umanistă, economică, etc.;
după gradul de flexibilitate: flexibilă şi rigidă, conservatoare.
Metacogniţia se focusează în special pe formarea unei gândiri critice care se distinge mai ales prin „curajul de a promova contribuţiile proprii şi de a accepta diversitatea”[2], a unei gândiri ştiinţifice şi divergente cu rol în asumarea deplină a cunoaşterii şi comprehensiunii. Ea se construieşte şi se îmbogăţeşte continuu, fiind vizibilă mai ales în învăţare, întrucât aduce elevul mai aproape de propria activitate cognitivă, transformându-l într-un agent care-şi monitorizează permanent progresul, care utilizează criterii de evaluare reflexivă şi este capabil de organizare şi deplină înţelegere. „Vocea interioară a actualizării de sine” ne apropie de un „*metalevel*”, adică de un nivel superior de cunoaştere a activităţii creierului. Depăşirea obstacolelor în învăţare şi atingerea performanţelor sunt efecte ale metacogniţiei care este corelată cu conştiinţa de sine şi autocorectarea.
Preluarea controlului asupra gândirii, asupra sistemului cognitiv de către elevul aflat în formare, va asigura acestuia adaptarea sigură la societatea informaţională la care suntem cu toţi martori, iar orientarea educaţiei cu predilecţie spre o învăţare metacognitivă va oferi societăţii indivizi bine pregătiţi, eficienţi, independenţi în gândire, conştienţi de sine şi de cei din jur. Mai mult decât atât, a-i învăţa pe elevi metacogniţia înseamnă să îi instruieşti astfel încât să preia controlul asupra creierului lor, să înţeleagă că ei sunt singurii responsabili de acţiunile şi gândurile proprii şi să îşi revizuiască performanţa astfel încât să indice unde poate fi necesară reglarea.
Angoasa şi incertitudinea viitorului impun educaţiei o nouă paradigmă. Învăţarea cu şi prin intermediul metacogniţiei va sprijini efortul fiecărui elev de a trece prin filtrul reflexivităţii cunoştiinţele, de a-şi personaliza învăţarea şi de a-şi evalua permanent abilităţile cognitive.

BIBLIOGRAPHY

1. Barsalou, L.W., *Grounded Cognition*, Annual Review of Psychology, **59**, 2008.
2. Barsalou L.W., *Cognitive and Neural Contributions to Understanding the Conceptual System*, Current Directions in Psychological Science, **17**, 2008.
3. Joiţa, E. *Educaţia cognitivă. Fundamente. Metodologie*. Iaşi: Polirom, 2002.
4. Miclea, M. *Psihologie cognitivă: modele teoretico-experimentale*. Iaşi: Polirom, 1999.

[1] Joiţa, E. Educaţia cognitivă. Fundamente. Metodologie. Iaşi: Polirom, 2002.
[2] Joiţa, E. Educaţia cognitivă. Fundamente. Metodologie. Iaşi: Polirom, 2002.

5. Rowlands, M. *The New Science of the Mind. From Extended Mind to Embodied Phenomenology*. A Bradford Book. The MIT Press Cambridge, Massachusetts London, England, 2010.
6. Wilson D., Conyers M. *Teaching Students to Drive their Brains. Metacognitive Strategies, Activities, and Lesson Ideas*. Alexandria, Virginia USA: ASCD, 2016.
7. Zlate, M. *Psihologia mecanismelor cognitive*. Iași: Polirom, 1999.
8. *Metacognition. Cognitive and Social Dimensions*. Edited by Vincent Y. Yzerbyt, Guy Lories and Benoit Dardenne. London - Thousand Oaks - New Delhi: SAGE Publications, 1998.

BRAND HEINEKEN

Odette Arhip, Cristian Arhip
Prof., PhD, Ecological University of Bucharest, University of Medicine and Pharmacy „Gr. T. Popa" Iași, Assist. PhD, Ecological University of Bucharest, University of Medicine and Pharmacy „Gr. T. Popa" Iași

Abstract. Heineken beer is the most famous beer in the world, being enjoyed in over 178 countries. The brand is named after the founder Gerard Heineken and is the number one manufacturer in Europe, ranking third in the world. Heineken has become one of the most valuable international premium beer brands since the last century and is becoming more lucrative. The present contribution offer a new interpretative perspective for an opulent semiotic content resumed in a few spots: Walk in the Fridge, The Match, The Entrance, James Bond. The symbols in the spots and in the logo support and reinforce the value of this product. Our analysis focuses on semiotic connotations and aspects.

Keywords: brand, symbol, historical background, marketing, masculine values

Berea Heineken este cea mai cunoscută bere din lume, fiind savurată în peste 178 de țări. Brandul poartă numele fondatorului Gerard Heineken și este producătorul numărul unu în Europa, ocupând locul al treilea în lume. Heineken a devenit unul dintre cele mai valoroase mărci internaționale de bere premium încă din secolul trecut și este tot mai lucrativ. De asemenea, Heineken este unul dintre experții producției de bere și a fabricat o serie de beri specializate pe tot globul. În plus față de marca Heineken propriu-zisă, există peste 170 de beri specializate care răspund unei varietăți de nevoi ale consumatorilor din toate colțurile lumii. Celebrele subproduse includ Amstel, cea de-a treia cea mai mare bere comercializată din Europa, Cruzcampo, Tiger, Zywiec, Birra Moretti, Ohota, Murphy's, Star și Desperados. Heineken are o largă prezență internațională printr-o rețea globală de distribuitori și fabrici de bere, deținând și administrând unul dintre cele mai importante portofolii de branduri pentru un astfel de produs.[1]

În anul 1873, un tânăr antreprenor pe numele Gerard Heineken și-a descoperit pasiunea pentru bere și, prin urmare, a achiziționat o bucată de pământ în ceea ce este acum centrul Amsterdam-ului. A construit o fabrică de bere și a perfecționat rețeta băuturii, care a devenit pe parcursul anilor prima bere „premium" din Olanda. Cuvântul s-a răspândit rapid și numele Heineken, marcat pe fiecare sticlă, a devenit un simbol național al calității.[2] Heineken s-a impus inițial pe piața națională și, apoi pe cea internațională, în 1931 când a pus bazele primei fabrici din afara granițelor. Astăzi, Heineken se distrbuie în Europa de Vest, Europa Centrală și de Est, Statele Unite ale Americii, Africa, Orientul Mijlociu și Asia Pacific.

Prima etichetă a apărut în jurul anilor 1883. Era recunoscută prin culoarea verde și prin forma ovală. Culoarea verde se clasează pe locul doi în preferințele oamenilor, după albastru. Această culoare semnifică viață, pace, dezvoltare, echilibru, stabilitate, calm, creativitate, bogăție, noroc. Din punct de vedere psihologic, are efecte relaxante, oferă sezația de autocontrol și armonie. Steaua în cinci puncte și bara orizontală neagră cu margini ondulate în sus domină eticheta.

Una dintre caracteristicile speciale ale logoului Heineken este celebra stea roșie de pe însemnul menționt anterior. Acest simbol este utilizat încă de la debutul fabricii olandeze, dar originea este necunoscută. Se vorbește că steaua roșie ar fi fost un simbol folosit de berarii

[1] https://www.theheinekencompany.com/about-us/our-history accesat pe 04.03.2021
[2] https://www.heineken.com/gb/we-are-heineken/heineken-story accesat pe 04.03.2021

europeni din Evul Mediu. Alții sunt de părere că cele patru vârfuri ale stelei simbolizează ingredientele berii: apă, orz, hamei, drojdie și un al cincilea element care cuprinde „magia berii”. În timpul războiului steaua a fost modificată ca să se evite asocierea cu regimul comunist. Au schimbat culoarea din roșu în alb și au folosit culoarea roșie doar pentru margini. S-a revenit la culoarea inițială după terminarea Războiului Rece. Chiar și după atâția ani, steaua roșie creează în continuare probleme. În 2017, parlamentul maghiar a discutat despre o interdicție asupra Heineken, deoarece consideră că steaua roșie face referire la ocupația nazistă și la guvernarea comunistă. Heineken se apără, însă oficialii maghiari par să insiste asupra interdicției. Heineken are două logouri, unul este folosit pe toate sticlele de bere și unul este logoul companiei care apare atunci când sponsorizează diferite evenimente sau competiții sportive.

De-a lungul anilor, numele premiilor câștigate de Heineken au fost adăugate etichetei: o medalie de aur în 1875, „diplome d'honneur” din Amsterdam în anul 1883, urmată de „Grand Prix”, de la Paris, în 1889. În 1954, Heineken a decis să lanseze eticheta de export ovală verde pe piața olandeză și tot acesta a fost momentul în care s-a hotărât să aibă doar numele său pe bara neagră și nu numele tipului de bere precum Munchener, Dortmunder sau Berea bavareză așa cum era tradiția.[3]

Cei trei „e'' de pe logoul Heineken sunt înclinați ușor înapoi, ceea ce îi face să pară că zâmbesc. Acesta a fost ideea lui Alfred Heineken (nepotul fondatorului). El credea că logoul original arată prea dur, prea intimidant și voia să îl facă mai atrăgător, prietenos. De atunci, eticheta a continuat să se modifice, dar aceste schimbări s-au produs în conformitate cu cerințele pieții și unele nu au fost observate de către consumatori. Mesajul publicitar s-a adaptat la cele nouă socio-stiluri de mentalitate și „e-urile'' au continuat să zâmbească transmițând atitudinea pozitivă a brandului.[4]

Analiza mesajelor și semnificațiilor din reclamele tipările Heineken

Publicitatea este o formă de comunicare în domeniul marketingului și este folosită pentru a încuraja, convinge sau manipula o audiență (telespectatori, cititori, ascultători, consumatori, uneori un grup specific). În era actuală a globalizării, publicitatea a devenit un instrument foarte important. Pe lângă noutăți, reclamele sunt utilizate și pentru a transmite un mesaj sau un scop. Mesajul poate să fie moral sau comercial. Publicitatea este mai atractivă, deoarece este ambalată atrăgător și folosește, de asemenea, un limbaj persuasiv. Specialiștii în marketing încearcă adesea să genereze un consum sporit al produselor sau serviciilor lor prin „branding”, ceea ce implică asocierea, în mintea consumatorului, a unui nume sau a unui produs cu anumite calități. Heineken este unul dintre cele mai cunoscute branduri de bere din lume și cu toate astea ei recurg mereu la publicitate pentru a face cunoscute produsele noi sau pentru a promova un nou mesaj consumatorilor. Aceste reclame la berea Heineken sunt foarte interesante și conțin mesaje codificate, pline de simboluri care pot avea numeroase interpretări.

Singurul semn verbal prezent în prima reclamă tipărită (anexa) este „For the fresher world''. Mesajul verbal din acest anunț este bine ales „pentru o lume mai nouă (simbol stea) Heineken”. Expresia regăsită în cadrul acestei reclame are un sens conotativ, deoarece se folosește un cuvânt care are semnificații dincolo de sensul său principal. Acest slogan transmite faptul că, în cazul în care consumatorii au nevoie de ceva care să le ofere prosperitate, uitând astfel de probleme, berea Heineken poate fi cea mai bună alegere. Aspectul vizual în această primă reclamă constă în culoare, formă, semn și fundal. Culoarea dominantă este verdele folosit atât pentru culoarea sticlei de bere care seamănă un pahar, cât și pentru perete. Pe lângă sticla de bere, există o lumânare albă cu formă umană ce pare că îmbrățișează recipientul. Acesta este pozitionată pe o masa de culoare maron. De asemenea,

[3] https://heinekencollection.com/en/stories/heineken-label accesat pe 05.03.2021
[4] Ibidem, accesat pe 05.03.2021

se vede și culoarea roșie care se regăsește în camera din spate. Imaginea vrea să transmită că berea Heineken poate să fie cel mai bun prieten pentru oamenii care au nevoie de liniște, calm și relaxare, idee ilustrată prin prezența unei lumânări asociată cu un spațiu intim. Totodată, sticla Heineken aduce lumină în cameră așa cum lumânarea aduce strălucire în întuneric. Atmosfera din imagine transmite un mesaj simplu. Atunci când consumatorii sunt într-o stare de neliniște sau sunt agitați, berea Heineken poate fi un prieten loial care îi ajută să treacă peste orice moment greu și care le readuce buna dispoziție oricând e nevoie.
Pe baza imaginii și textului prezente în reclamă, funcția acestei reclame este informațională. Este o reclamă care vrea să informeze consumatorii despre calitatea și senzația proaspătă a berii și despre modul în care aceasta îți poate oferi un fresh start.
În cea de-a doua reclamă nu se observă niciun slogan sau îndemn verbal. Nu există niciun titlu. Cel care a conceput această imagine a vrut să transmită doar o sugestie vizuală prin imaginea în sine. Fundalul este complet alb. Această non culoare desemnează lipsa celorlalte culorii. Totodată este asociată cu viața diurnă, cu lumina și poate induce o stare de liniște și relaxare. Apare, bineînțeles, sticla unicat, verde, Heineken care prin poziția și felul cum își ține ,,mâinile'' transmite din nou acea stare de recreere și destindere. Pe sticla de bere se observă picături de apă ceea ce presupune că berea este proaspătă și rece, potrivită pentru a o consuma în timpul liber, mai ales într-o zi călduroasă de vară. Apa simbolizează viața și este esența primordială din care iau naștere toate formele. Postura are o semnificație conotativă, deoarece cel care a conceput-o a folosit doar vizualul pentru a transmite mesajul către consumatori, fără să utilizeze un text exact. Poziția pe care o are sticla de bere denotă o stare de confort, de relaxare, dar poate sugera si o atitudine de superioritate. Mesajul pe care această reclamă dorește să-l transmistă este acela că berea Heineken, rece și extrem de răcoritoare, este cea mai bună alegere pe care consumatorii o pot face atunci când doresc să se relaxeze și să se delecteze cu o băutură de cea mai bună calitate.
SPOTURI PUBLICITARE - WALK IN THE FRIDGE
,,Serving the planet'' probabil este una dintre cele mai cunoscute campanii Heineken, în special spotul denumit *Walk in Fridge*, care a adunat milioane de vizualizări pe Youtube și a adus milioane de zâmbete pe chipul privitorilor. Titlul poate părea inițial o metaforă ,,Plimbarea în frigider'', însă se va dovedi că se poate face o plimbare într-un frigider la propriu. Spotul începe cu o petrecere de casă nouă într-un apartament cu un decor care exprimă extravaganță și lux. Invitații au în jur de 30 de ani și sunt îmbrăcați somptuos, ceea ce atestă categoria socială din care fac parte. Se poate observa o prezență puternică a alcoolului, dar spectatorilor nu le este dezvăluit brandul băuturilor. Chiar de la începutul clipului se induce ideea că există niște diferențe de interes între bărbați și femei, prin faptul că proprietara le arată doar femeilor noul apartament, iar gazda masculină bărbaților și nu fac acest lucru împreună. Proprietara apartamentului le prezintă prietenelor rând pe rând camerele acestuia și, la un moment dat, le invită într-o cameră ,,secretă'' care era, de fapt, un dressing plin cu articole vestimentare, încălțăminte și accesorii de lux. Acest dressing uluitor provoacă reacții expansive în rândul femeilor care sunt extrem de entuziasmate. Ceea ce întrerupe bucuria femeilor sunt reacțiile și mai puternic exprimate de bărbați la vedearea unui frigider tip walk-in plin cu beri Heineken, bine organizate și aranjate așa cum își organizează o femeie propria garderobă. Succesul acestei reclame se bazează pe stereotipurile preexistente ale publicului despre masculinitate versus feminitate.
Încă de la începutul cercetărilor stereotipurilor de gen au fost remarcate doua grupuri: unul asociat bărbaților care îi descrie ca fiind mai dinamici, hotărâți, competitivi, independenți, încrezătărori in forțele proprii și unul asociat femeilor care le caracterizează ca fiind empatice, blânde, prudente, dependente de prezența masculină. S-au diferențiat și rolurile pe care le au în societate: bărbatul este capul familiei, iar femeia cea care crește copii și întreține gospodăria. Există, din păcate și stereotipuri neplăcute, cum ar fi faptul că femeile nu au

abilități în ceea ce privește condusul, lucru contrazis de ultimele statistici care au demonstrat că ele sunt mai prudente decât bărbații. De asemenea, se spune că bărbații nu sunt buni bucătari, dar, de fapt, cei mai buni chefi din lume sunt de sex masculin. În spotul publicitar *Walk in Fridge*, apar două stereotipuri, femeile care fac excesiv cumpărături de articole vestimentare și bărbații care consumă bere din belșug. Personajele feminine din reclamă își arată exaltarea și fericirea provocată de un dulap plin cu articole vestimentare și accesorii, acest lucru sugerând publicului că produsele de modă și frumusețe reprezintă obiecte ale feminității. Pe de altă parte, bărbații din clip arată același entuziasm atunci când se întâlnesc cu un frigider încărcat cu bere.

Din aceste scene putem deduce cu ușurință că Heineken încearcă să înfățișeze berea ca simbol al masculinității. Heineken transmite mesajul foarte clar: berea îi face fericiți pe bărbați la fel cum moda le face fericite pe femei. Publicul vizat în această reclamă sunt bărbați tineri, promițători profesional, în jurul vârstei de 30 de ani, putându-și permite o bere Heineken. Întreaga acțiune a clipului se desfășoară într-o locuință elegantă și, mai ales, deosebită, deoarece apartamentul posedă un dulap walk-in și un frigider walk-in. Ideea de a completa plimbarea în frigider cu Heineken este menită să transmită natura premium a mărcii alături de un mesaj puternic conform căruia această bere este menită unor oameni stabili economic.

Stereotipurile de gen care apar în publicitate, inclusiv cele care sunt prezente în acest spot la berea Heineken pot avea o influență negativă asupra eforturilor de a avea o societatea egală. Acest lucru se întâmplă deoarece mulți dintre noi nu suntem conștienți de modul în care niște imagini ne pot influența gândirea sau percepția. Este dificil să recunoaștem abilitățile pe care bărbații și femeile le pot avea și în alte sfere de activitatea decât cele tradiționale, dacă se continuă cu această portretizare conservatoare.

THE MATCH

„Meciul" este o reclamă TV care identifică Heineken drept sponsor principal al Ligii Campionilor. Spotul începe în acordurile melodiei „Viva la pappa col pomodoro", lansată în 1965, și interpretata de Rita Pavone. Această supă toscană numită *Pappa col Pomodoro* este preparată din resturi de mâncare care în mod normal s-ar irosi într-un coș de gunoi. Ulterior, în acest scurt metraj se va observa că și marinarii procedează la fel, din lucruri nefucționale, aparent inutile, vor construi un instrument extrem de folositor în realizarea visului de a viziona Liga Campionilor.

Videoclipul arată că fanii adevărați vor face orice pentru a viziona Liga Campionilor alături de o sticlă de bere Heineken, acesta fiind combinația perfectă pentru a te bucura din plin de acest eveniment sportiv intens mediatizat. Spotul publicitar începe cu prezentare personajelor principale, respectiv câțiva marinari care caută tot felul de metode prin care să urmărească cele mai importante meciuri din Liga Campionilor. Nimic nu pare să funcționeze, nici semnalul Tv, nici cel radio. Apoi apare o sticlă de bere Heineken din frigider, care poate să fie privită ca un simbol al salvării și al alinării. Din acel moment, viața marinarilor ia o altă turnură. Navigatorii devin mai creativi în încercarea de a viziona meciurile și folosesc mijloacele mai puțin obișnuite pentru a-și duce la bun sfârșit planul. În cele din urmă reușesc să construiască un satelit provizoriu și astfel pot viziona marele meci. Reușita îi face extrem de fericiți și sărbătoresc succesul ca o mare familie cu o sticlă de bere rece Heineken.

Focul care apare în spatele marinarilor în ultima secvență este un element fundamental al vieții care se manifestă sub formă de caldură, flacară și lumină. El simbolizează existența, creativitatea, entuziasmul și pasiunea. Întreaga acțiune se petrece pe apă, fapt deloc întâmplător deoarece marea simbolizează dinamismul vieții, agitația veșnică, mișcarea continuă și totodată instabilitatea.

Sticla de bere Heineken este prezentă ca un erou al poveștii, aceasta reprezentând o recompensă revigorantă după o muncă grea și o băutură perfectă pentru o adunare cu prietenii în scopul vizionării celor mai importante meciuri din Liga Campionilor.

THE ENTRANCE

Spotul *The Entrance* face partea din campania ,,Open Your World'' și este unul dintre cele mai vizionate clipuri Heineken de pe Youtube. Reclama începe pe ritmul melodiei ,,The Golden Age'' interpretată de formația *The Asteroids Galaxy Tour*. Termenul de ,,Epocă de aur'' este originar din mitologia greacă și se referă la o perioadă în care domina pacea, armonia, stabilitatea și prosperitate.De asemenea, se spune că oamenii în acea epocă ,,trăiau ca zeii''. Acest lucru se întâmplă și cu personajul principal din reclamă care intră în scenă foarte încrezător și atrage atenția tuturor prin atitudinea sa extragavantă. Petrecere se ține într-o locație fastuoasă, care pare a fi un palat luxos datorită decorului flamboiant. Mai mult decât atât, invitații fac parte dintr-o categorie socială în care ,,trăiesc ca niște zei'', fapt exprimat prin atitudinea lor, prin îmbrăcămintea somptuoasă și prin accesoriile extravagante.

Trupa face referire în acest cântec la Frank Sinatra și Rat Pack, artiști care au performat în anii '50 - '60 și pot simboliza o revolută epocă de aur. Îmbrăcămintea pe care protagonistul clipului o poartă are un aer retro. Costumul de tip tuxedo transmite eleganță, rafinament și totodată denotă poate și importanța deosebită a evenimentului la care participă îmbrăcat astfel. The Entrance prezintă ,,călătoria'' intrării unui individ la o petrecere dinamică și semnalează dorința lui pentru a savura berea Heineken, fiind totuși distras din drum de ceilalți invitați. Acest lucru este sugerat, în plus, prin atitudinea sa și prin respectul pe care îl au toți ceilalți oaspeți față de el. Consumul de beri Heineken, vrea această reclamă să îi determine pe consumatori să aspire la aceeași poziție socială pe care o are acest personaj, întrucât el reușește să impresioneze pe posesorul fiecărei abilități (basketball, karate etc) și totodată facinează celălalte personaje invitate la petrecere, printre care frumoasa soție a unui demnitar, un baron care s-a îmbogățit peste noapte în urma unei afaceri cu petrol și un asasin Kung Fu. În final, el ajunge să cânte pe scenă alături de solistul trupei *The Asteroids Galaxy Tour*.

Publicul țintă al acestei reclame este clasa de mijloc care își dorește să își depășească limitele și care, desigur, rezonează din toate punctele de vedere cu aceast spot. Acestă reclmă este adecvată mai ales pentru bărbați independenți, cărora le plac petrecerile, să fie mereu în centrul atenției și care doresc să trăiască o viață extravagantă, impresionând mereu pe cei din jur. Clipul accentuează caracterul cosmopolit, exclusivismul și excelența berii Heineken.

JAMES BOND ȘI HEINEKEN

Heineken este unul dintre sponsorii principali al filmelor cu James Bond încă din 1997, când a fost lansat primul lungmetraj *Tomorrow Never Dies.* Heineken nu doar că plasează celebra băutură subtil în scenele filmelor, dar face și campanii masive de marketing prezetând berea alaturi de James Bond în diferite reclame Tv sau în clipuri pe YouTube. Chiar dacă James Bond consumă deobicei Martini, atunci când alege să consume altfel de băutură, optează pentru o sticlă de Heineken.

Ultimul spot Tv *Daniel Craig vs James Bond* face parte din campania *No time to die,* care poartă numele și noului film din această serie faimoasă. Titlul poate avea două semnificații. Prima ar fii aceia că James Bond e prea ocupat ca sa mai fie un simplu cetățean și datorită calităților lui este mereu solicitat pentru a rezolva cele mai dificile misiuni. Seriozitatea și gravitatea pe care o transmite acest titlu poate sugera și faptul că James Bond nu poate să se retragă din meserie și nu are vreme să moară atât timp cât rău făcătorii continuă să amenințe omernirea. O interpretare mai pesimistă este aceea că termenul ,,die'' preconizează moartea lui James Bond sau ultima apariție a lui pe marile ecrane.

Clipul este alcătuit din secvențe din noua producție și începe, desigur, cu actorul Daniel Craig care stă relaxat la plajă, într-o zonă lipsită de oameni, departe de ochii fanilor, asteptând să savureze o bere rece Heineken. Momentul său de liniște este întrerupt de sunetul telefonului care anunță sosirea taxiului. Șoferul taxiului îl recunoaște pe actor și îi oferă o cursă demnă de cele prezente în filmele în care joacă actorul. Când ajunge la destinație și mașina pleacă, el realizează ca portofelul și pașaportul lipsesc. Daniel Craig își aduce aminte de zilele în care

filma rolul lui James Bond și începe să alerge pe străzile înguste pentru a-l prinde din urmă pe șoferul de taxi. Faptul că James Bond este doar un personaj fictiv este sugerat prin secvența în care actorul se oprește la scurt timp din alergat pentru că nu mai poata respira – își trage sufletul. Ajunge la castel, unde realizează că ținuta nu este cea potrivită și se îmbracă în celebrul tuxedo negru. Surprinde o scenă în care probabil niște tâlhari numară banii furați, însă el este acum doar Daniel Craig și nu mai este nevoit să rezolve astfel de cazuri. Se întâlnește în cele din urmă cu șoferul de taxi , căruia îi spune: ‚cred că pașaportul meu e la tine!''. Răspunsul e prompt, plin de umor și repeat o replica din film: ,,Daniel Craig? Bună încercare, domnule Bond''. Această replică evidențiază ideea că un personaj atât de celebru nu dispare niciodată din viața fanilor și nici nu poate să se ascundă. Când intră în restaurant este recunoscut și de bandul prezent la petrecere care imediat încep să interpreze faimoasa melodie din filmele cu James Bond. Același lucru se întâmplă și la bar când primește un pahar cu Martini, bătura cunoscută a fi printre preferatele lui Bond. Însă, acesta se va delecta cu o bere Heineken. Reclama se încheie cu fraza ,,one James Bond, always James Bond''. După toate aceste întâmplări, Daniel Craig realizează că o dată ce a jucat rolul lui James Bond, va rămâne cu acestă asociere toată viața, oriunde și în orice circumstanță, tot așa cum berea se asociază cu o calitate superioară în mintea consumatorilor.

BIBLIOGRAPHY

Brooks, P., *Reading for the Plot. Design and Intention in Narrative*, New York, Vintage, 1985.

Brune, Fr., *Fericirea ca obligaţie. Psihologia şi sociologia publicităţii,* Editura Trei, Bucureşti, 2003.

Cathelat, B., *Publicitate şi societate,* Editura Trei, Bucureşti, 2005.

Chevalier, J., Gheerbrant, A., *Dicţionar de simboluri,* vol. al II-lea, Editura Aramis, Bucureşti, 1995.

Chiciudean, Ion, Ţoneş, Valeriu, *Gestionarea crizelor de imagine*, Editura comunicare.ro, Bucureşti 2002.

Chiciudean, Ion, Halic, B. Alexandru, *Analiza imaginii organizaţiilor*, S.N.S.P.A., Bucureşti, 2001.

Eco, Umberto, Tratat de semiotică generală, Ed. Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1982.

Goddard, Angela, *Limbajul publicităţii*, Iaşi, Polirom, 2002.

Keller, Lane, Kevin, *Strategic Brand Management: Buliding, Measuring, and Managing Brand Equity*, Second Edition, Ed. Pearson Education International, 2003.

Kotler, Philip, Saunders, John, Armstrong, Gary, *Principiile marketingului*, Ed. Europeană Bucureşti, Teora,2009.

Lindekens, R., *Semiotica discursului publicitar*, Bucureşti, Editura Politică, 1985.

Moraru, M., *Poveştile publicitare. De la inspiraţie la strategie,* Editura Tritonic, Bucureşti, 2015.

TEENAGE ONLINE IDENTITY PERFORMANCE ON SOCIAL MEDIA PLATFORMS

Corina-Maricica Seserman, Daniela Cojocaru
PhD Student, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iaşi, Prof., PhD, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iaşi

Abstract: Social media platforms are continuously evolving and so are the set of tools they are offering their users in order to attract and facilitate the process of content creation and exploration of the self. These platforms went, from providing simple mediated services, to intricate editing options and aesthetically pleasing inbuilt filters which offer users an array of tools which are designed to create the desired online identity. Research pinpoints that teenagers are the population which are the most active and present on social media platforms. Teenagers use the tools provided and create carefully curated identities which are supported by the content they post and share. This article, through the lens of Goffman's dramaturgy theory, looks and explores the ways adolescents perform their own concept of self within the digital space and how they decide which parts of their lives they wish to make public. To conduct the study the research team engaged with youths between the ages of 15 and 19 from the North-East Region of Romania. The data collection process was done through the use of focus groups which were organized and took place throughout the COVID-19 pandemic. The data is presented through the use of a thematic analysis which provides an extensive view on the intricate steps the respondents take in order to have a desirable online presence and the criteria the content they create has to meet before being posted online.

Keywords: Teenagers, Social Media Platforms, Online Identity, Digital Content Production, Dramaturgy Theory

Introduction

The development and the constant innovation of digital technologies has made the use and the presence of an individual in the digital space a constant occurrence. If a few years ago when one wanted to use the internet and interact with the existing platforms and tools had to sit down at a desk in front of a monitor and afterwards, they could disconnect and move on with their day, in the current social setting, due to the constant technological innovation, individuals are constantly connected in both the online and offline spaces. This type of changes also took place to the Internet in itself, as the design and the usability of the websites and social media platforms have drastically improved as well. The digital technologies have been a paramount artifice in the changes in behaviour that individuals have towards the internet, and also in the way software companies have improved their services and usability. This change has made the overall use of digital technologies, software and platforms more accessible to the overall public. Through the help of technologies, such as smartphones, individuals are constantly connected and in constant reach of being contacted. These types of technologies have been quickly picked up especially by the younger generations as they presented new ways of social interaction, controlled media consumption and production, as well as new possibilities for self-expression.

Teenagers especially are shown to have integrated the digital space in their daily lives in order to be continuously present in both the offline and the online space. Previous studies, such as Wang et al., (2018) suggest that teenagers switch 'from a relatively great dependence on parents for interaction and support to a greater reliance on peers' as a form of finding and forming an independent view and sense of the world around them (Wang et al., 2018: 35). This statement is also held by Davis et al., (2017) who looks at the development of youths through Ericksonian lens and states that once a child has reached adolescence they will seek

to break away from the ideological influences of their immediate family and try to experience the outside social realm through various outlooks. This process is a paramount step which youth take in order to develop their own independent identity and in which they adopt relevant tools to help shape it. Research, such as the one done by Davis et al., (2017) and Wang et al., (2018), suggest that one of the tools they use in this process is social media platforms.

While social media platforms 'are prime spaces for self-(re)presentation, they are also sites for representation of the 'other'' (Ichau et al., 2019: 3). Through the tools these networks offer, the user can create a whole new identity or perfect the way they present themselves to their audience. When defining an identity, individuals usually tend to look outwards for a group or a community which share the same ideals, likes and values. Erving Goffman's dramaturgy theory captures the idea that the group is necessary in the process of identity performance, as they set the rules necessary for the front stage self. Teenagers construct their identities congruous with the rules and guidelines set by their family, peers and community. In this sense teenagers present themselves in a similar fashion in the online real as they do in the offline real. The social performance is done, in a way that reflects the values and the attributes they aspire to have, in order to be perceived in a positive light by other social actors. When they post a picture on one of their social media accounts adolescents hope that other users who consume their content will 'believe that the character they see actually possesses the attributes he appears to possess' (Goffman, 1959:28)

Teenagers are attracted to social media as they present a wide field of opportunities in engagement with different groups and communities, and in the way they choose to present themselves. This article not only looks through the lens of Goffman's dramaturgy theory at the ways teenagers use social media in order to define and perfume their identities, but also analyses how they interpret the way their peers use it. The use of social media platforms, such as Facebook and Instagram have become part of the norm, especially for the youth. A thorough analysis of youth behaviour and relationship is deemed paramount as '[p]articipating in social media has changed from a subcultural practice to a normative one, and can be compared to everyday activities like watching TV or using the phone (boyd, 2014, 8).' (Sahlström et al., 2019: 312). Therefore, one can state that digital technologies and social media offer teenagers new possibilities in the form of self-expression and creation of their own identities.

Review of relevant literature and theoretical framework

Digital technologies and the internet, once made available to the general public, have produced palpable changes in the fabric of society. They have changed the way individuals communicate, learn, work and present themselves. In other words, one can postulate that the internet has produced a new way in which people can communicate, share and exchange information, create their own content and be entertained by the ones created by other users and the overall consumption patterns of media products. This overall behaviour and reaction to the internet pinpoints the fact that the overall interaction of the user in the digital space and especially on social media has taken impressive proportions due to the embedded ubiquitous characteristics of the space. These characteristics are transferred through the help of digital technologies, such as smartphones, tablets and laptops, which can be carried constantly and are easily accessed. Data supports these claims, especially in relation with young people, as it shows that the number of individuals who are connected and active on social media is growing rapidly (Keresteš, 2020). In Davis et al. (2017) article she states that social media sites are 'used by 90% of young adults (ages 18–29), who are also the most active users (Alzougool, 2018; Cohen et al., 2018)' and by '92% of 13 to 17-year-olds [who] use the

Internet on a daily basis'(Davis et al., 2017: 1) This data is also supported by a Eurostat (2020) report published in 2019 were they state that young people (16-29 year olds) from the 27 EU states are using the internet for a plethora of activities and that the online space has captured a significant amount of time from their daily lives. Out of these activities the youth stated that their most frequent is 'sending and receiving e-mails (88 %), watching internet streamed TV or video (85 %; 2018 data), and participating in social networks such as Facebook, Twitter or Instagram (84 %)' (Eurostat, 2020). Concerning social media usage, similar results were also collected by Seserman & Cojocaru (2020) research, where 99.1% of youth (15-19 years) said that they have at least one social media account and that there is a predominant preference for Facebook and especially Instagram. In this paper, the focus is not one social media platform per se, as the discussions in the focus group are mainly focused on the overall use and experiences in regards to social media. With that said, Instagram was one of the most mentioned platforms in regards to online presentation and performance, while YouTube is mostly associated with content and information consumption.

Social media in general, in regards to personal use, can be boiled down to three main characteristics, as it offers the youth the option to create a space characterized by the three elements that are specific to these social media. First the user has the option of creating an optimised personal online profile where they get to present carefully picked elements about themselves, secondly this profile care be public, semi-public (only certain people can see it) or private (only does who are allowed can view the posted content), and third, this profile is constantly updated with data through a personal feed whose content is presented based on the user's preferences and usual behaviour within the space (Aparicio-Martínez, 2020). Platforms such as Instagram especially can have a deep impact on the self-perception and the type of content S/he has to post to be able to receive the desired form of attention or recognition form their peers. Instagram is a platform which is highly focused on appearances and on aesthetically pleasing photographs and videos, which can be enhanced by the inbuilt filters offered by the application.

Research, in general, shows that because of this focus on the body and on the way boys and girls are required by the social norms to present themselves, social media can have undesired effects on the youth from a psychological and sociological perspective. These tools and norms have an impact on the way teenagers feel they need to conduct and perform their sense of self, in order to fit in with the social group they are a part of. As Ichau et al., (2019) argued in their article, '[a]n individual's personal identity is closely connected to the attributes of the social groups they associate themselves with' and that the 'ingroup attributes are distinguished from the attributes ascribed to outgroups' (Ichau et al., 2019: 3). This perspective on identity creation and performance is also shared by Goffman (1959) who argues that when the individual is in the front stage, meaning within the presence of a certain group or in public social settings, they carefully adapt and curate their behaviour in order to appeal to the wider group and to arise a positive regard from them. As social media has become such an important aspect in the current social context, what is posted online has become similar to the daily behaviour that is performed in the presence of others. Meaning that the type of self-presentation that is shown on social media is also carefully curated in order to appeal and be congruent with the group's values and views.

Goffman's dramaturgical theory and the digital realm

The process of socialization and social conditioning are essential keys which contributed to the formation of the self. Within the current social context, children from a very young age are bombarded with various forms of media content which helps in building their world view and sense of reality (Chen, 2016). Media in its multiple forms has managed to infiltrate itself

in the functions of daily life and is, in one form or another, constantly present. It has managed to be seen as a "natural" aspect of modern social life, making it ubiquitous and easily accessed by social actors. This ubiquitous nature is what makes media, especially the internet and social media platforms, key elements in the process of socialization. Studies have highlighted this aspect of media and its impact on formation of the self especially in the existing 'ecosystem (Jenkins, 2006), colonised by countless devices, screens, social networks and apps', meaning the teenagers have an array of options to choose from, and these aspects make the creation of identity a very explorative process (Aran-Ramspott, 2018:72).

Elliot (2016) postulates in his book *Identity Troubles that* the evolution and innovation of digital technologies, such as computers with their databases, smartphones with easy internet access, plethora of application, video calling and texting and digital radio and television created elements which set the stage for the performativity of the modern digital live. He goes on to say that these technologies have a direct influence on the emotional and motivational aspects of an individual, therefore contributing in a very complex way in mobilizing the self. This type of technology has modified the way people communicate and create relationships with each other as well as the emotion which can arise while being online (Deutsch et al., 2010). These elements associated with the digital and implicitly social media platforms due to their ubiquitous quality have a direct influence on the creation of ones' identity. As mentioned before the concept of the self is highly analysed and researched as it is a central point of interest when it comes to behaviour and overall development. The formation of one's self-image and sense of self is highly dependent on the type of information they receive in their socialization process and, as these elements are present in the lives of people from a very young age, it is implicit that their impact is imminent. Concerning this argument, Chen (2016) states that, when it comes to the creation of one's identity there are symbolic resources associated with its creation which can be split into two spaces, meaning the lived one and the mediated one.

In order to exist online, the individual must become a user of the space and carefully construct and create a digital- self which 'unconsciously relies on lived experience and mediated experience' (Chen, 2016:234). This digital experience, or as Chen (2016) puts it provides the social actor with loaded experiences which have an impact and an influence on the way they choose to present and conduct their digital self through a carefully organised performance. As teenagers today are highly internet savvy, the lines between the online and offline are highly blurred. Meaning that teenagers today are constantly present in both realms and performing both their live and mediated versions of themselves. Social media sites like Instagram give the opportunity to its users to have a digital community where teenagers can experiment and experience, as Burns-Stanning (2020) puts it in her research, different forms of situations, self-presentation and empathy towards other people's experience. This constant reflexive content that teens present is concerning the stages in which they tear down and rebuild certain aspects of their self-representation. This complex process of identity formation is also seen as a method through which the youth integrate and learn to interact with other individuals on social media platforms. Photo sharing platforms like Instagram chiefly focus on these aspects of communication and interaction among peers from the chosen social community, where the user posts versions of him/herself in various instances and associated with a certain message. In other words, through the content they post, the users fix the message of their performance in order to fit the taste of the audience, meaning that a user has multiple versions of the self which they tweak to fit the demand of the performance (Burns-Stanning (2020), Ezzat (2020)).

Self- presentation can be seen as the motor of digital identity formation, as it is at the centre of the all online activity (Ezzat, 2020). The concept of the self is also at the heart of Erving Goffman's 1956 book '*The Presentation of Self in Everyday Life*', which presents how the

different ‘scenarios, audiences and platforms of communication can shift the ways that we present our identity and socially interact’ (Tang et al., 2020:3). Although the implementation of social media and digital technologies in every facet of modern daily life occurred long after Goffman coined his theory of dramaturgy, it did not diminish in value or in relevance in the process of examining and analysing the way new forms of media, such as Instagram, impact social actors. In essence Goffman’s theory presents the reader with tools necessary in analysing whether the self we see portrayed is carefully guided by social norms and the context in which it is placed, or independent of these aspects. In this sense Goffman postulates, through a metaphor borrowed from theatre performance, that each individual exists on two stages. Through what he calls the front stage ‘frontstage’ and the ‘backstage’ social actors undergo a complex and continuous, carefully selected self-performance. This whole process has as a goal the gain of control over social situations and it is called ‘impression management’ (Smith, 2006) (Mascheroni et al., 2015). The concept of impression management is usually interpreted and understood as being made out of three stages through which individuals go through, which are ‘performance, interpretation and adjustment (Boyd, 2017)’ (Tang et al., 2020:3). This article draws on Goffman’s dramaturgy theory and looks at the way teenagers use social media tools on platforms such as Instagram in order to construct certain versions of themselves and to perform the role they set out for themselves. Within the digital space, or more narrowed down, on Instagram, performance consists of the social actor building his/her profile, where they choose what type of photographs they post, what is the message they want to convey and what type of aesthetics for the overall feel of the page will be. These are the elements which are seen as important as they impact public opinion (Tang et al., 2020). The profile is open to the interpretation of the people who are possibly present and active offline, as well as to complete strangers who are restricted to online interactions. These interactions can lead to various forms of feedback on the quality of the manner in which the desired meaning of the content is successfully conveyed. This article through Goffman’s theory of dramaturgy looks at how teenagers feel about these processes and how they conduct themselves within the two stages.

Methodology and Materials

Introduction

The presented research aims to capture and present the current way teenagers feel about social media, on how they use it, how they construct their content and how they feel about other people’s content. To achieve this, a qualitative methodology and an interpretative analysis was adopted in order to give the respondents a chance to voice their experiences freely and to be able to dig deeper into the process of digital identity construction and self-performance on social media. Details about what specific analysis technique was used is presented in the Data Analysis section.

Instruments

The data collection instrument which was used in this research is a focus group. In order to ensure that the discussion sessions went without any issues a focus group plan and guide were constructed (Hogg et al., 2013). The guide and tools used to ignite a conversation between respondents is based on the one used by Hogg et al., (2013). Similar to their research, this study used two videos with the same subject matter from YouTube whose only difference is that the person presenting the content in one clip is a man, while in the other it is a woman. As mentioned above these clips are used as a conversation incentive and to make meetings more dynamic, while questions from the guide were used to further and go deeper with the

conversation in regards to the subject matter. There were seven focus groups conducted from August 2020 to April 2021, which had as participants both girls and boys, and for each focus group six invitations were sent out, but not all of the participants were present at the time of the meeting, meaning that the number and gender of respondents in each focus group session is irregular. As mentioned above these focus group sessions were organised and took place during the COVID-19 pandemic, therefore in order to ensure the safety of the respondents and researchers, certain measures were taken. Out of the seven focus groups, six took place online on the Google meets platform, while the first took place face to face, during a lift on the restrictions. Before they could participate in the sessions the respondents were required to get the informed consent signed by a parent, tutor or themselves if they were over 18 years old.

Sampling and Data Collection

Focus of this research in terms of population segments are teenagers, both boys and girls, who are between the ages of 15-19 years old and which are located in the North-East region of Romania. The data presented in this article is the data which was collected during the second phase of a bigger longitudinal study. The collected data from the first stage is presented and can be explored in Seserman et al. (2020) article. The respondents during this stage of the research were selected using two strategies. One of them is random stratified sampling which were extracted from the first stage of data collection and the second strategy is that of snowballing, where key teenagers helped gather other respondents.

Data Analysis

In order for this paper to be able to present the collected data in constructive manner and to capture the overarching themes which are presents within the conversations between respondents, it was chosen that the most appropriate form of analysis is 'thematic analysis technique following Bryman (2012) method' (Seserman et al., 2020).

Results and Discussion

The seven focus groups which were conducted ran for approximately an hour each, and had in total 31 respondents out of which 17 were girls and 14 boys. As mentioned above, only one of the sessions was held face to face while the rest were done using the Google Meet platform. At the beginning of the session, the facilitator made sure that the teens understood all of their rights and rules of the research, which were written in the informed consent, and were asked if they agree to the sessions being recorded. At the beginning of each session, the YouTube clips which have the same subject matter – scientific information about the moon landing – were shown, the only difference being the fact that in onc clip this information is presented by a woman, while in the other clip the same is done by a man. Concerning these clips, the youth were asked what their initial responses were and which of the two seemed more reliable in regards to the information they were conveying. The response which was received most often is that the clip presented by the man is more professional and reliable, and that the woman does not seem confident enough in what she is doing or saying. One female respondent, in regards to the YouTube clips, said that "he presented the content in a more credible way and he is a lot more formal than the woman". When asked to describe the content, the words most often used to describe the male lead clip were: "formal", "informative", "concrete" and "useful", while the other was described as: "hard to swallow", "subjective" and "nervous". These binary stark distinctions fit with the literature which states that throughout our

socialization process individuals internalise social norms and they use them as a lens through which they read and interpret reality (Wright, 2018).
Afterwards they were asked what is their most used social media platform, to which 27 of the respondents answered Instagram. Differences were also noticed in the patterns they have when it comes to posting. The majority of the girls stated that they take multiple photos and they put effort in the way the finished product looks, while the boys were stating that they do it rarely and do not put much thought into it. Other distinctions between boys and girls are also highlighter when respondents talked about their experiences in the online space. One of the respondents stated that "I think that girls are a lot more discriminated against in the online space rather than the boys and there is a really big emphasis on how you look, on make-up". This sort of statement has come up in multiple sessions and it was highlighted that, although the type of content the girls would post on social media sites such as Instagram is described by the respondents as being highly preoccupied with physical aspects and aesthetics, it is also mentioned that this type of online performance of the self is often done due to societal pressure to present oneself in a certain way, as break out of the status quo might lead to expulsion from the community and cyberbullying. The male respondents characterized their content as more relaxed, silly and as one respondent states "less contested than the ones posted by girls" meaning that the online content posted by boys is socially more accepted in a lower standards than the ones upheld for girls. This finding also coincides with the ones presented in Åberg et al., (2019) were she states that ,[p]erhaps not surprisingly we found women experience more appearance-related pressures on social media than men' and goes on saying that when it comes to impression management and the way one presents themselves, women are held at a different standard when it comes to the way they look and present themselves (Åberg et al., 2019: 8). Through Goffman's theory we can state the teens are put from the beginning; they enter the online space to adapt to the offline and impose societal norms and to post content which is deemed acceptable under norms. The norms also latch on elements which contribute to the formation of one's identity such as the gender and the norms related to it, according to the research done by Wright (2018) is enforced by the main people and groups responsible of the child socialization process, such as parents, family members, friends and teachers.

Conclusion

Teenagers today grow up in a complex and multilayer environment, where modern liberal ideals clash with conservative ones. These elements can be seen as a challenge to keep the accepted version of the self and perform it on the front stage, as the one who is shown might not be considered acceptable or appropriate for certain social groups and communities the youth belong to. Through the concept of impression management, Goffman shows that teenagers collect information about the world they live in and choose and pick which part of them to show in the front stage, or in the context of this article, on social media platforms. This research shows that there is a stark distinction in the way boys and girls use the digital space, but also in their experiences of it. When it comes to taking and posting a photo, respondents stated that girls put effort into the whole process while boys seem more indifferent to it. This does not mean that boys do not have their own set of rules and standards they need to abide by. Research shows that both boys and girls adopt the ideological norm when they are present in the front stage in order to protect and participate in communities as members.

BIBLIOGRAPHY

Åberg E & Koivula A & Kukkonen I (2019) *A feminine burden of perfection? Appearance-related pressures on social*

Aparicio-Martínez P, Ruiz-Rubio M, Perea-Moreno A J, Martínez-Jiménez M P, Pagliari C, Redel-Macías M D, & Vaquero-Abellán M (2020) Gender differences in the addiction to social networks in the Southern Spanish university students. *Telematics and Informatics*. 46. 101304.

Aran-Ramspott S, Fedele M, & Tarragó A (2018) YouTubers' social functions and their influence on pre-adolescence. *Comunicar. Media Education Research Journal*. *26*(2).

Bryman A (2012) Social Research Methods 4th edn. Oxford: Oxford University.

Burns T (1992) *Erving Goffman*. London: Routledge.
Burns-Stanning K (2020). Identity in communities and networks TikTok social networking site empowering youth civic engagement. *Networkconference. Netstudies. Org*, 1-11.

Chen C P (2016) Forming digital self and parasocial relationships on YouTube. *Journal of Consumer culture*. 16(1). 232-254.

Davis K & Weinstein E (2017) Identity development in the digital age: An Eriksonian perspective. In *Identity, sexuality, and relationships among emerging adults in the digital age*. 1-17. IGI Global.

Deutsch, N. L., & Theodorou, E. (2010). Aspiring, consuming, becoming: Youth identity in a culture of consumption. *Youth & Society*. *42*(2). 229-254.

Elliott A (2016) *Identity troubles: An introduction*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Eurostat (2020) Being young in Europe today. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Being_young_in_Europe_today_-_digital_world#Youth_online:_a_way_of_life. Accessed on 05.05.2021

Ezzat H (2020) Social media influencers and the online identity of Egyptian youth. *Catalan Journal of Communication & Cultural Studies*. 12(1). 119–133.doi:10.1386/cjcs_00017_1.
Goffman, E. (1956). The Presentation of Self in Everyday Life. New York: Doubleday.
Hogg M K & Garrow J (2003) Gender identity and the consumption of advertising. Qualitative Market Research. An International Journal. 6(3). 160–174.

Ichau E, Frissen T & d'Haenens L (2019) From# selfie to# edgy. Hashtag networks and images associated with the hashtag# jews on Instagram. *Telematics and Informatics*. *44*. 101275.
Keresteš G, & Štulhofer A (2020) Adolescents' online social network use and life satisfaction: a latent growth curve modeling approach. *Computers in Human Behavior*. *104*. 106187.
Mascheroni, G., Vincent, J,. & Jimenez, E. (2015).“Girls are addicted to likes so they post semi-naked selfies”: Peer mediation, normativity and the construction of identity online. Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace, 9(1), Article 5.

Sahlström F, Tanner M & Valasmo V (2019) Connected youth, connected classrooms. Smartphone use and student and teacher participation during plenary teaching. *Learning, culture and social interaction*. 21. 311-331.
Seserman C M & Cojocaru D (2020) *An Exploration of Gender Differences in Teenagers' use, Consumption and Digital Production.* NORDSCI. 1(3): 235-254.
Smith G (2006) *Erving Goffman*. Oxon: Routledge.
Tang A L & Armstrong J (2020). Communication and Collaboration through Web 2.0 Affordances on Virtual Online Communities for Expression of Identity: Performance of Identity on Instagram.
Wang K, Frison E, Eggermont S, & Vandenbosch L (2018) Active public Facebook use and adolescents' feelings of loneliness: Evidence for a curvilinear relationship. *Journal of Adolescence*. *67*. 35-44.

Wright M F (2018) Popularity and Social Preference Pressure From Parents, Friends, and the Media: Linkages to Aggressive and Prosocial Behaviors. *Youth & Society*, 52(3): 332–348.

ENHANCING ESP STUDENTS' EMPLOYABILITY SKILLS

Carmen Oprit-Maftei
Assoc. Prof., PhD, „Dunărea de Jos" University of Galați

Abstract: Globalization has indisputably had a major impact on the job market, which has become more competitive as a result of the technological progress. It has also impacted the strategies and objectives of higher education systems, which have had to adapt to meet the rapidly changing demands of the labour market in order to supply highly skilled graduates. However, it is not easy to align the degree content with the demands of the fast-changing work environment and, therefore, higher education systems have strived to be fully effective.
In addition to knowledge absorption, undergraduates are expected to master certain skills when they access the labour market. In this regard, I believe that ESP teachers' small contribution could make a difference in the attempt to reduce the gap between the skills required by the labour market and the skills acquired and developed through training. The role of the ESP teacher has been thoroughly investigated over the years. Certainly their work never ceases to pose tough new challenges. One of them is to constantly adapt the teaching materials to students' needs not only to improve language proficiency but also to develop their employability skills, i.e. the transferable soft skills such as communication, adaptability, negotiation skills, interpersonal skills.
The present paper aims at presenting several activities which I use to improve communication, stimulate analytical thinking, promote teamwork and cooperation and build empathy.
Undergraduates need guidance to develop their innate skills and to acquire new ones which are highly sought after in today's work environment. Similarly, they need support to become more confident and consequently more articulate in the long run.

Keywords: globalization, ESP, employability skills, self-confidence, self-esteem

Introduction to ESP

A lot of research has been written about English for Specific Purposes (ESP). It emerged as a medium of communication across languages in 1960s due to the international development of science and technology and to the significant role played by the U.S. as economic power in the post-war world. Regarded as a revolution in linguistics, the focus being on the use of language in real communication, ESP was explained as a "phenomenon that grew out of a number of converging trends" (Hutchinson, Waters, 1987:6).
It has evolved considerably ever since and its flourishing development is due to the constant demand "for English courses tailored to specific needs" (Hutchinson, Waters, 1987:7). However, the essential role it plays nowadays in our globalized world should be emphasized, being still regarded as a dynamic and changing field.
Even if it is beyond the purpose of the present study to survey the impressive research conducted in this field, we cannot proceed without mentioning Anthony (2018, 10-11), who provided a more recent and comprehensive definition of ESP as "*an approach to language teaching that targets the current and/or future academic or occupational needs of learners, focuses on the necessary language, genres, and skills to address these needs, and assists learners in meeting these needs through the use of general and/or discipline-specific teaching materials and methods*".
And yet the main purpose of ESP is basically the same: how to best meet students' needs. Since at university level, ESP teachers most often design their own ESP courses, they usually face the demanding task of tailoring the material taking into account their students' interests and specialization as well as their level of English proficiency. In addition, they have to identify the most effective teaching methods in order to:

review grammar and elaborate on the most difficult issues since most ESP students are familiar with General English (grammar and vocabulary), at this level they need to delve into the specialized terminology of a certain field and to master the passive, conditionals, wishes, modals and related expressions, logical connectors, nominalization, among other aspects which are frequently used in the scientific discourse;
introduce and strengthen the new vocabulary by choosing relevant texts, investigating the word partnerships, phrasal verbs, idioms and metaphors;
approach translation difficulties and focusing on providing suitable equivalents in the target language;
make students aware of different language registers, teach them about code-switching and how it can work to their advantage in oral presentations,
help them develop their study skills,
make them familiar with discourse, which encompasses, in addition to written and spoken communication, some other aspects required on the labour market such as presenting, persuading, arguing, assessing, debating, negotiating, agreeing, disagreeing and others.

The Role of the ESP Teacher

The complex role of the language teacher who teaches ESP to students majoring in various non-philological fields has also been vastly investigated in the academic community. Basturkmen (2017:48) emphasized that ESP teachers need additional skills and knowledge for the teaching process.
The ESP teacher does not only select the best teaching strategies and exercises in an attempt to improve students' language proficiency but also devises activities which convey relevant information in a manner that makes it easy to remember and which would enable communicative interaction, allowing students to have fun and find out more about themselves at the same time.
The students are "complex creatures with complex needs and desires" as Williams&Williams (2011) put it, whose motivation can be, among other factors, greatly impacted by their teachers.
In order to achieve remarkable results, the ESP teacher must be willing to assume a variety of roles. They should be flexible and able to adapt to difficult situations as extra demands are made on them, as Basturkmen (2010:9) pointed out. Besides being a skilled instructor and material designer, I have always advocated the role of the ESP teacher as a friend and a counsellor (Oprit-Maftei, 2018, 2019). Our students need role models; they need empathetic teachers with real good people skills, who commit wholeheartedly to their work.
This pandemic has had unarguably a severe impact on the educational system worldwide and determined teachers to switch to online teaching. They had to adapt almost instantly and to learn how to use electronic technology. In addition to acquiring and developing technical skills, they had to develop new teaching concepts, select the most appropriate delivery strategies and devise new activities that can be successfully conducted online. Those who were camera shy had to overcome it in order to be able to inspire students in the interactive e-learning system.
Consequently ESP teachers constantly need to reinvent themselves as highlighted by Otto Maderdonner (2018); they are now team members and are willing to learn from their students.

Employability Skills

Employability skills may be defined as "a combination of personal qualities and beliefs, knowledge, skilful practices and the ability to reflect critically and productively on experience, and that need to be frequently renewed during a person's working life (Yorke,

2006) or, for short, as the "core skills and traits needed nearly in every job" (Doyle, 2020). They include soft skills (non-technical skills) and professional skills (also called transferable skills).
In recent years a large shift has been made in tertiary education from fixed curriculum and rote learning to streaming, mixed-ability classes and collaborative activities. Today universities strive to provide programs which develop a wide range of workplace skills. Even if a greater emphasis is placed on acquiring and developing technical skills (knowledge-based skills), employers seek graduates who are able to communicate effectively and to relate well to other people. Companies need inquisitive and innovative people, confident and open-minded, who adjust rapidly to a new working environment. Therefore, it is predictable that graduates are expected to have a combination of soft and hard skills (European Commission, 2017).
Morgan (2021:24-25) compared the results of several surveys regarding the skills that are particularly in high demand in 2019 and 2020 and which range from interpersonal skills, teamwork, communication and motivation, organisation and delegation, forward planning and strategic thinking, problem solving and decision-making to taking responsibility and time management.
In this regard, the ESP teacher should expand the spectrum of targeted skills and focus on the development of personal attributes as well.

Activities
Humphris (2020) highlighted that "students are more likely to be comfortable with technology they understand i.e. their phone and interact with, often preferring 'Learning-by-doing' over traditional pencil and paper methods". In order to reach their full potential students need a *relaxed atmosphere, a stimulating activity, supportive colleagues* and *an understanding and passionate teacher,* who encourages even the shy or reclusive students to share their opinions. Needless to say, those who have been demeaned or derided in the past will be always reluctant to speak and will feel anxious around others.
Thus paying attention to students' personality types is of the utmost importance. It is also important to understand their anxiety perfectly and help them overcome it. As Bolton (2011) put it "teachers with high levels of empathy foster greater academic growth in students than teachers with low level of this quality".
English is among the compulsory subjects to study at "Dunărea de Jos" University of Galați, Romania. Students enrolled in the first year of the undergraduate degree programs offered by the Faculty of Economics and Business Administration, have the possibility to choose between English and French and study it for the first two semesters. Taking into account their interests, I rely on several practical activities in an attempt to boost their self-confidence, self-esteem and assertiveness, which is ranked second in the top 25 most demanded soft skills for 2021 provided by Forbes (Perna, 2021).
To initiate conversation, I usually start with some ice-breaking activities which show them that we are having a relaxed, open conversation where everyone is included and speaks freely with no interruption.

< Tell me something about yourself that I should remember.
In order to build rapport with my students I always devote my first seminar to self-discovery activities, encouraging them to speak about things which are relevant to their lives. From the very beginning I tell them that I am genuinely interested in their passions, interests and talents (other than music, sports and computer games, which are overrated). In an attempt to create a comfortable environment, I first speak about myself to reduce their stress and anxiety and motivate them at the same time. Even if they are reluctant to speak at first, they never cease to

amaze me, and thus I find out that they love walking in the rain, like doing car repairs and see cooking as a fun activity and stress reliever. Others tell me that they prefer to see the beauty in life not be overwhelmed by the bad and the ugly. Some find great joy in helping others, feel the most accomplished when they are able to help even complete strangers or animals in need or like getting involved in environmental protection programmes.

< Tell me something you are good at, bad at and keen on.
For this activity my ESP students need to objectively self-assess their strengths and weaknesses. In most cases, they tend to underestimate themselves and insist on their weaknesses. It enables them to express their own opinions without the fear of being criticized or judged and even encourages a sense of humour, especially self-deprecating humour. However, it is always worth discussing the gap between the way they see themselves and the way they really are. In addition to developing their critical thinking, it also fosters spontaneity, empathy, and respect. Being able to speak about themselves might come in handy in future job interviews.

< If tomorrow all people are like you, what would the world look like?
This activity compels them to evaluate honestly all their qualities and key skills and to decide which the most important one is. Then they should figure out if the quality they choose is not ordinary as it should make a difference. Besides analytical thinking, this activity also develops their spontaneity, strong attention to detail and encourages them to be genuine. Being able to give a spontaneous answer to an unexpected question like this will stand them in good stead in a job interview.
The better I know my students, the more facets of their personality they reveal. When encouraged to speak about themselves and once the fear of embarrassment is overcome, they share amazing things.
Being able to speak about such things increases their confidence and they understand that their interests are taken into consideration. From now on they are more willing to get involved in any kind of self-awareness and self-improving activities, even in more complex projects like the following:

< Compare and contrast two products at your choice.
After familiarizing students with the requirements of an effective oral presentation, the importance of non-verbal communication (such as facial expression, eye contact, body language) and paralanguage (such as intonation), the activity introduces the stages of planning an oral presentation. Moreover, several techniques for managing public speaking anxiety are briefly explained as well as the basic rules of a PowerPoint presentation.
I encourage my students to work independently and to choose a topic they are passionate about and express their opinions. If they have the chance to talk about something they really like, they will convey enthusiasm and thus will engage the entire audience. They will also develop their organizational skills along with time management skills and decision-making skills as they are expected to gather the relevant information from various sources, organize their ideas, decide which information to include on the PowerPoint slides, choose the right pictures as they are more persuasive and more appealing to our brains.
It is a complex assignment, which enables the development of several soft skills in conjunction with transition words and vocabulary acquisition. Due to this activity, some of my students discovered their innate public speaking skills and training skills when speaking about the benefits of origami as a therapeutic activity, presenting the advantages and disadvantages of real versus artificial Christmas trees or discussing cats versus dogs as therapy pets.

Moreover the research and documentation skills are also improved as some of my students were inquisitive about time travelling, solar system, automatic versus manual cars or about the challenges of living in space and devoted a large portion of their time to analysing, evaluating data and selecting the relevant information. Besides developing their presentation skills, they were able to explain information effectively.

Additionally, they develop their creativity and problem-solving skills as in several cases technology posed some challenges, which were overcome by my resourceful students.

What is more important about this activity is that they learn by doing. One of the main requirements of this activity is to objectively assess their colleagues' presentations and give feedback. Even if at the beginning of the presentation they experience a ponding heart and a lot of mixed feelings in addition to shaking, sweating and blushing, after they learn how to apply the breathing techniques, they are able to control their emotions. They especially like their engagement in peer-assessment. Although they wary of their classmates feedback at the beginning, the more presentations they assessed, the better they understood how to deliver one efficiently. It is an excellent way of building their self-confidence as the entire audience applauds when they finish delivering their presentation. In addition, due to this assessment, they are able to motivate and inspire their classmates others, which increases their self-esteem.

Thus, by giving constructive criticism (assessing the strengths and weaknesses) they learn from their colleagues' mistakes. Consequently they become good listeners on the one hand, and hence develop active listening skills i.e. show a supportive attitude, stay focussed, be empathetic and express interest by asking relevant questions. One the other hand they do not repeat the mistakes made in previous presentations, pointed out by their classmates, who offered their comments in a supportive manner.

What is more, this activity helps them understand that empathy is highly important in every work environment; there are students who are introvert and achieve better result by working alone, others achieve full potential working in a team, some are more competitive and need to be constantly challenged but they all must learn to respect each other.

< Job Interview Simulation

It is another complex activity (presented in Opriț-Maftei, 2018), which includes role-paying and simulations. It received a positive feedback from my students as it fosters interaction, teaches them to communicate competently and develops transversal skills.

Activities of such type and a collaborative learning environment better equip undergraduates with skills that are directly relevant to the labour market. In an increasingly competitive labour market being better prepared might give them the upper hand as they will be able to manage stressful situations and deal with life challenges.

Conclusions

The main purpose of these activities is to prepare undergraduates for the world of work on the one hand and to help them believe in themselves, on the other. These activities teach them to accept diversity of ideas and foster empathy and respect.

Undoubtedly, the acquisition of an essential skillset, upskilling and reskilling is a lifelong learning process but it is important to understand that the development of employability skills and knowledge, which can be applied to work, combined with a certain degree of flexibility and self-confidence may be useful in an extremely competitive market.

In the long-term, such activities, which can be diversified without running the risk of boring the students, would reduce stress and anxiety and would increase their self-esteem and self-confidence, which is, in my opinion, by far the most important aspect.

BIBLIOGRAPHY

Anthony, L., *Introducing English for Specific Purposes*, London, New York: Routledge, 2018
Basturkmen, H., *Developing Courses in English for Special Purposes*, Macmillan, 2010
Basturkmen, H., *EST Teacher Education Needs*, 2017. available at https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/esp-teacher-education-needs/94355A07092D3EFDAD6EC5A5D52CCA85
Bolton, R., *People Skills: How to Assert Yourself, Listen to Others, And Resolve Conflicts*, Touchstone, New York, USA, 1986, 2011
Doyle, A., *What Are Employability Skills*, 2020 available at https://www.thebalancecareers.com/employability-skills-list-and-examples-4143571
European Commission, *Skills for the Labour Market*, 2017, available at https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/european-semester_thematic-factsheet_skills-for-labour-market_en_0.pdf
Humphris, C., W., *Employability Skills: Brush Up Your Business Studies*, Portable Learning, Reference and Revision Tools, 2020
Hutchinson, T., Waters, A., *English for Specific Purposes*, Cambridge: Cambridge University Press, 1987
Maderdonner, O., *Preparing for a new generation of learners – Content and Language Integrated Learning*, in English for Specific Purposes: A Multidimensional Challenge, 2018 available at https://www.campus02.at/hochschuldidaktik/wp-content/uploads/sites/20/2019/12/9th-UAS-Language-Instructors-Conference-Proceedings_1-komprimiert.pdf
Morgan, P., *The Business Students' Guide to Study and Employability,* London*:* Sage Publications LTD, 2021
Oprit-Maftei C., *Job Interview Simulation –Developing ESP Students' Communication Skills.* INNO-LSP 2018, The Annals of University Of Constanta: Philology Series Vol. XXX (1/2019):127 –136. Available at http://litere.univ-ovidius.ro/Anale/volumul_xxx_2019-1/12.%20JOB%20INTERVIEW%20SIMULATION%20-%20DEVELOPING%20ESP%20STUDENTS%27%20COMMUNICATION%20SKILLS%20-%20Carmen%20Oprit-Maftei%20-%20pp.%20127-136.pdf[3]
Opriț-Maftei, C. (2018) *Intercultural Communication – Developing Presentation Skills*, IFIASA MCDSARE no. 2/2018, pp. 67-71, ISSN 2601-8403 International Academic and Scientific Association Publishing House, volume 2, year 2, pp.67-71, 2018
Oprit-Maftei, C., *Developing Interview Skills in English: How to Handle Interview Questions,* MCDSARE 2019, available at http://ifiasa.org/gallery/4th.39-2019mcdsare-carmenoprit-maftei.pdf
Perna, M., *The Top 25 Soft Skills Remote Workers Need In 2021 – And Three Ways To Get Them*, 2021, Available at https://www.forbes.com/sites/markcperna/2021/01/12/the-top-25-soft-skills-remote-workers-need-in-2021-and-3-ways-to-get-them/
Williams, K., Williams, C., *Five Key Ingredients for Improving Student Motivation,* in Research in Higher Education Journal, 12 August, 104-122, 2011 available at https://www.researchgate.net/publication/266732946_Williams_Kaylene_C_and_Caroline_C_Williams_2011_Five_Key_Ingredients_for_Improving_Student_Motivation_Research_in_Higher_Education_Journal_12_August_104-122
Yorke, M., Knight, P., *Embedding Employability into the Curriculum*, The Higher Education Academy, 2006

THE BENEFITS OF ONLINE ESP CLASSES FOR MEDICAL STUDENTS

Laura Ioana Leon
Assoc. Prof., PhD, "Grigore T. Popa" University of Medicine and Pharmacy, Iași

Abstract:The aim of this paper is to explore the benefits of the online ESP classes that replaced the on-site ones, once we had to move our whole didactic acitivity in the online medium during the COVID-19 pandemic. Though for a short while, in the beginning, the switch to the online medium was perceived as overwhelming, soon people realized that it was the only way to maintain contact during a period of isolation. Nonetheless, that was not the only benefit as teachers gradually started to discover the advantages brought by the online medium to the teaching and learning processes. The paper is going to address some important paths that have been explored during the online ESP classes for medical students at the „Grigore T. Popa" University of Medicine and Pharmacy Iasi. We are going to see how the online ESP classes have been improved mainly because teachers have found ways to become more effective with time management, students' engagement in classes and last but not least, with the possibility of carrying out extra-curricular activities that have overpassed the boundaries imposed by the on-site didactic activity.

Keywords: online learning, ESP, medical students, discussion. Practice, collaboration

Though perceived as an overwhelming thing in the beginning, the switch of the didactic activity to the online medium as soon as the COVID-19 pandemic began, has gradually started to show its benefits, both teachers and students discovering new things that have helped them in understanding more about the complexities of e-learning. After all, the online learning may not be regarded as just a temporary solution to practice social distancing during a pandemic crisis. One year of online working has fully shown us that there are things that we can still preserve after the pandemic is over and, undoubtedly, this year has shown us so many new things that have enlarged our perspectives on the online medium and its amazing resources. Both teachers and students have gradually become familiarized with all sorts of applications that made their lives easier while teaching / learning online. This has definitely required some deep thinking and skills to adapt, but the whole experience has been worth it. Learning online meant more flexibility and probably even less stress for teachers and students. In the beginning it may have been more stressful, but once people have adjusted, they started to realize that a lot of time is saved and the online learning can bring a lot of creativity into the job, from which both teachers and students may benefit. In other words, a lot of possibilities have been opened to us once we are able to put them to good use.

At the "Grigore T. Popa" University of Medicine and Pharmacy, Iasi, the ESP courses were delivered exclusively online during the academic year of 2020-2021. This meant that a whole new generation of students have exclusively worked online when it came to foreign language classes. The adjustment period that we had starting with March 2020 until the end of the previous academic year (June 2020) helped us to see what needed to be improved for the next academic year. Almost at the end of the 2020-2021 academic year, we can say that things have gone smoothly and, by and large, the online teaching experience has been improved. Looking for tips, sharing experiences, trying to be more organized and getting more feedback from the students have all contributed to the better overall shape of the online ESP classes. Looking for tips and reading about other teachers' experiences has been important. Thus, to give an example in this respect, exploring the database provided by the experts from FutureLearn has proved to be useful, especially since their specialists had been offering, long before the pandemic, 100% online courses with world class university and industry experts.

Courses on online teaching such as *Evaluating your online teaching, Blended and Online learning design, Teaching courses online, Learning from different media – Preparing to learn online at the university, Different ways to communicate online, What is e-learning?, Embracing digital technology, Respecting our differences online* offer a comprehensive look on what it takes today to be well equipped, both as a teacher and a student, with everything needed to have a coherent teaching / learning experience in the online medium. One can read / learn about the technology, the techniques and the skills a teacher / student should focus on as he / she embraces online learning. Things that may be easily overlooked, especially during pandemic times, those related to sensitive issues, are also taken into consideration (see, for example, the idea of netiquette or respecting differences). Then, the idea of a better organization of class materials came as a natural thing as the update of Microsoft Teams made it easier for the teachers to get organized. Likewise, getting feedback – as a form of checking students' understanding of the things discussed in classes – came easy with the use of one of the tools provided by the application, Testportal.

Thus for teachers it soon became obvious that the online medium can provide some more comfort for them (sometimes offered by the very comfort of their own houses), though, indeed, being harder to control the students' level of comfort since they no longer shared the same environment. Nonetheless, for the majority of students, the online classes have proved to be more comfortable as well, as they no longer had to leave the house, consume time in means of transport and getting prepared. Apparently, for teachers there no longer were the usual "distractions" with which we may have been confronted in auditoriums and it became obvious that, in order to keep our students involved in our classes, we had to constantly engage them in appropriate activities that would require their immediate response. We have talked before about the resources that a foreign language teacher can use, so we would rather focus on saying something about the accessibility to class materials that can be uploaded in advance, making it easier for students to print the activities if they want to, before the actual class (sometimes, students prefer to make use of activities in hard copy as a way to avoid spending too much time "looking at screens" – one the disadvantages of online learning). Documents (in pdf format, most of the times) are thus carefully uploaded in advance in the folder entitled *Class Materials*, that can be divided into separate folders for each working week. Activities can be numbered so that students may anticipate the order in which they will be discussed. Useless to say that for students who may encounter troubles in connecting or simply not being able to attend, it is a very way to catch up with things. Likewise, if teachers know in advance they may not be able to deliver the course at one particular time, technology offers us today amazing possibilities by means of which students may not skip any class in the online medium. Though this particular example was not used for the delivery of an asynchronous course, the technique was used for a presentation in a congress at the Faculty of Dental Medicine in April, 2021. Participants were asked to register, either only with narration, or both with narration and video, their Powerpoint presentations in the very application itself. The application offered thus the possibility to record the presentation prior the event itself, a tool that can be used, without a doubt, even for courses when teachers anticipate they may not be able to attend. For a while, these may be stored for students to re-visit, if needed, until teachers decide they may need to change / upgrade the existing course in the database. Of course, this is not the easiest way to deal with things. There is always the downside of such techniques, therefore, while online (no matter if things are performed offline, i.e. asynchronous) teachers need to be very organized and be able to provide their students with the necessary guiding lines. Students should have access to clear instructions that they may follow in order to comprehend and may good use of the shared materials. The FutureLearn experts emphasize upon the same idea: "Offline can also be asynchronous which gives the highest level of flexibility for students. Offline allows students to study at their own pace.

However, it also requires study skills. Personal discipline and a clear structure to follow" (https://www.futurelearn.com/profiles/596225). Though this is not the scope of our paper, as the aim is to give a teacher's perspective upon the idea of working online, students should also try to develop their own skills, with proper guidance, in order to become effective learners even in the online medium. Teachers may orient them during their online classes, but time is never enough for all the class materials, so they may make useful suggestions for their students who want to improve their learning skills online. A good example of a course that they may follow in order to get such useful tips is the one provided by FutureLearn, *Learning from different media – Preparing to learn online at University* (https://www.futurelearn.com/courses/preparing-to-learn-online-at-university/6/steps/1074162).

With this observation we tend to touch another important territory here as no matter if everything is new for us as teachers, and we definitely need to train ourselves to do our best in the new context, we should not forget that at the center of our activities there will always be the student as Simon Rofe rightly put it, "it's about students' learning, not our teaching" (https://www.futurelearn.com/profiles/98933). In other words, whatever we strive to learn in order to embitter our teaching methods, we should not forget that the ultimate purpose is to make our students' learning experience online a good one, and above that, to make them understand the syllabus as smoothly as in the on-site experience. Diana Laurillard, one of the mentor of such FutureLearn courses that provide tips for the online didactic activity emphasizes exactly upon the same idea: "Putting the student learning type at the center of the plan means we are less likely to throw material at them without a clear idea of what they are supposed to do with it, or whether it meets their needs. It should keep students focused and on-task, and is a good starting point for creating teaching and learning experiences that will motivate your students" (https://www.futurelearn.com/profiles/98933). Of course the pandemic is not going to last forever but this has been an experience from which we all have learned a lot, have discovered things that function very well and the immediate thought is why shouldn't we preserve such things for later, when things come back to normal? When the risk of the COVID-19 infection is over, there are still lots of things that we can keep doing online. Sometimes the very idea of delivering an online course could be a better idea. Sharing information, using all sorts of electronic tools may be more appropriate for the online medium. The course may be recorded and, just in case some elements may need further explanations or check-ups, the teacher may re-visit the recorded course at an ulterior time, along with the students, in the auditorium. Any unclarities may be explained in the face-to-face meetings.

No matter how contradictory this may sound, the pandemic has brought people closer, and not in the metaphorical sense that we have all been together in these moments of crises. It has also been that, but we mainly refer here to the fact that we could organize all sorts of extra-curricular activities online, that were more difficult to organize before the pandemic. At the end of the foreign language modules, at the Faculty of Dental Medicine, at the "Grigore T. Popa" University of Medicine and Pharmacy, Iasi, we used to invite guests to speak to our students about any topic that had been discussed in our courses. They very much relied on the topics we used to deal with in our foreign language courses (our ESP courses are divided into four modules, each trying to focus on one major theme: *culture as part of foreign language teaching* – touching upon ideas related to the way in which language and culture are interconnected, in order to understand the principles of intercultural communication, *communication in healthcare settings* – introducing now, a new topic devoted to electronic communication and a doctor's online presence, *academic writing* – starting from application forms and going all the way to dissertations and long essays, and *medical humanities* – a rather new territory that still needs to be explored in order to get all the benefits from it). Thus

guests, experts in any of the above-mentioned fields, used to be invited to talk about their experiences in these fields. These activities were very much appreciated by the students who had the opportunity to meet writers, artists, scholars, digital marketing experts. When we switched to the online medium, we immediately realized that, in order to meet such people, we no longer depend on their physical presence in the auditorium and thus, such activities can be easily organized online. Moreover, we were no longer restricted by the limited number of seats in an auditorium. This has probably been one of the major gains of the online activities. During the pandemic, the number of such extra-curricular activities has increased (before that we could only afford one such meeting per academic year), students getting to meet and attend more than two such activities per academic year. Now Microsoft Teams offers us the possibility to record these meetings and consequently the upcoming generations can also watch these recordings. Moreover, as it happened with our latest meeting in March 2021 (when we had the writer Ioana Nicolaie as a guest), questions that were addressed by students in the meeting chat (more than 250 questions per 170 attendees) could not possibly be all answered during the actual meeting, but our guest was kind enough, in the following days, to reconnect in Teams and give an answer to a number of questions that she considered more interesting.

The above-mentioned kind of extra-curricular activities, besides their educational role, they also set good examples of how to develop rapport while we carry out our courses and seminars online. Creating rapport online can definitely be more challenging than in a face-to-face environment, in the absence of nonverbal cues, mainly, but also because we do not share the same environment. These kind of activities give the opportunity to the students to get to know each other, guests can become models of online interaction (as they offer models for good communication skills). Students may learn how to look at camera when they attend such meetings – it is the best way to show the guest that they are there, listening. Likewise, a certain degree of nonverbal feedback can be obtained if the message of the guest might be amusing, would require a yes / no answer – all these gestures could be shown on camera. So it is important for students, when they have their camera on, not to forget that they can still show their emotions, offer non-verbal feedback and even to know that sometimes, just because it is harder to show all these through a screen, you have to be doubly expressive.

Online communication can be challenging and teachers should have this thing in view when it comes to their way of addressing themselves to the students, but they should also be able to train students to express themselves coherently and prepare their contribution in advance so that they are more organized when they get to speak. Being polite is of the utmost importance. Requests should be addressed politely, students should talk in turn, respecting their colleagues' times (and also knowing that in the online medium there is a slight delay of the response) and whenever they send messages (be they in chat or whether they take the form of an email), they should introduce themselves and leave a short message in which they should explain, in a concise and clear manner, their request. When uploading documents, likewise, they should explain their purposes, that is they should not leave the teacher to guess the purpose of the files. Netiquette (the etiquette we should apply when we are online) should be a topic of address in any online classroom: "When people meet in person for the first time, there are certain unwritten rules of behavior. Online communication works in a similar way. 'Netiquette' is the framework of accepted behaviours when communicating online. In many ways, the importance of netiquette exceeds that of in-person etiquette, because the internet creates a permanent record of communications which can haunt people and businesses that have been ineffective or offensive previously. /…/. When communicating via faceless channels, such as emails or social platforms, remember that there is a real person on the receiving end. This will also ensure you are also using human language, rather than writing with a robot receiver in mind. Be as polite as you would in offline encounters. Acknowledge

other people's privacy and respect their time. You can also include simple greetings and salutations to make correspondents feel safe and respected". (https://www.futurelearn.com/courses/respecting-our-differences-online/1/steps/907807).
Making our students aware of the importance of paying attention to such details in the online medium, they will probably become even more responsible in face-to face interactions.
Another good thing that came with the switch to the online medium was the possibility to use the Testportal application found in Microsoft Teams. The purpose of the application is to test students, teachers having the possibility to design their tests the way they want. However, we did not want to use the application solely to test students. Moreover, the type of the final assessment recommended by our institution is an asynchronous submission of a portfolio based on the topics discussed in our courses and seminars. At first, the idea of using Testportal as a tool in the ESP class was to actually check students' attendance and participation in the class but, as we started to use it on a regular basis (as students were supposed to fill in weekly tests based on the knowledge acquired on the previous class), we came to realize that was a good way of getting an accurate feedback of the way students understood the topics and managed to keep in mind useful information from the previous class. Results were given automatically and instantly, as they submitted their tests, they could also see their progress and, by and large, the teacher could compare the progress of various groups with which they focused on similar topics. Students also got very motivated to obtain higher scores, and they also tested the way in which online assessment can take place in good conditions. Tests may be designed in such a way that cheating methods are very much diminished: questions may be answered in a specific amount of time, students cannot use their microphones during the test, nor can they open other pages while working on the test. So, even though the final score in the ESP course did not rely on the grades obtained by the students, as part of the seminar requirements they had to have all the test completed by the end of the semester, and the technique proved its effectiveness in terms of providing an accurate feedback of the students' acquired knowledge and in checking the students' real participation and involvement in the online class (tests were started spontaneously, never at an established moment during the class). Using these tools we definitely followed Catherine Shea Sanger's idea that "sometimes we spend more time thinking about how to minimize cheating than how to embrace learning" (Sanger 2020), which is accurately true as we can see many teachers' reluctance to the idea of the online testing. Online tests actually work and we have by now enough strategies to secure them as much as possible, but the ultimate goal is to make our students become aware of the importance of learning, no matter the circumstances, providing them with all the necessary tools to facilitate their proper adjustment to the new context. After all, this e-learning period has also meant for them the discovery of a completely new territory that needs to be explored. The Internet can provide students with unlimited resources by means of which they can start to learn on their own as Suzie Williams said: "When you are improving your online teaching skills, it is important to remember that your focus should always be on what will engage students" (Williams 2020) or, as some Chinese researchers rightly pointed out, emphasizing this new role of teachers in the online medium: "in addition to the features of online EFL teaching the change in role of teachers is also one of the major themes emerging from the data /…/. The role of the teacher changed from the traditional knowledge imparter and the classroom activity organizer to the resource integrator and the supervisor for students' autonomous learning in online teaching mode" (Gao 2020). They can start researching at a very early age, being able to discern, quite quickly what constitutes good and useful material. They will also learn to communicate better, as online communication is by far more challenging: ït has been frequently suggested that computer-mediated-communication can help learners improve their oral proficiency" (Abrams 2003). Moreover, in the context of bringing all these discussions in healthcare settings, they can

foresee the future of telemedicine, a quite unexplored field in the Romanian context, before the pandemic. Last but not least, this online period has allowed them to learn more about the possibilities offered by technology and the electronic devices, the importance of building a professional profile online, understanding the importance to permanently keep themselves updated with the new economy of things.

This has been a brief overview of the benefits of the online ESP classes that we have experienced so far. It would be too much to say that we want this situation to last for long, no matter the benefits we have taken advantage of. However, good things should be kept and even improved once the pandemic is over. We are likely to need an adjustment period when we come back to our face-to-face didactic activity so maybe the transition should be smoothly done, taking into account our students' needs and showing empathy and patience towards those who do not have yet a full on-site experience. At the "Grigore T. Popa" University of Medicine and Pharmacy Iasi ESP courses and seminars are constantly updated and adapted to respond to students' needs and to keep the pace with all the challenges that are brought about either by the rapid technological development or some exterior factors that may come along and temporarily interfere with our lives by and large.

BIBLIOGRAPHY

https://www.futurelearn.com/courses/preparing-to-learn-online-at-university/6/steps/1074162

https://www.futurelearn.com/courses/respecting-our-differences-online/1/steps/907807

Abrahams, Z.I. **The effect of synchronous and asynchronous CMC on oral performance in German** in *Modern Language Journal* 87 (2), pp 157-67, 2003.

Gao, Lori Xingzhen & Lawrence Jun Zhang. **Teacher learning in difficult times: examining foreign language teachers' cognition about online teaching to tide over Covid-19**, September 2020 https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.549653/full

Laurillard, Diana on FutureLearn https://www.futurelearn.com/profiles/596225

Rofe, Simon on FutureLearn. https://www.futurelearn.com/profiles/98933.

Sanger, Catherine Shea. **Teaching intelligence: how to take your classes online**, March 2020 https://www.timeshighereducation.com/career/teaching-intelligence-how-take-your-classes-online

Williams, Suzie. **7 tips for teaching languagesremotely**, June 2020 https://blog.pearsoninternationalschools.com/7-tips-for-teaching-languages-remotely/

THE INFLUENCE OF THE "COVID -19" PANDEMIC ON QUALITY ASSURANCE IN EDUCATION

Remus Chină
Assoc. Prof., PhD,"Dimitrie Cantemir" University, Bucharest

Abstract:The impact of the pandemic caused by Coronavirus on educational environments around the world is extremely serious and, for the time being, difficult to assess. The measures taken by most governments around the world to suspend courses (cessation of direct - face-to-face interactions between teachers and pupils / students) have not shown real effectiveness in preventing disease with this virus (SARS-COV-2). Credible analyzes and written reports on the effectiveness and efficiency of school closures in controlling the transmission of the disease did not reveal a significant percentage in stopping the transmission process. These studies recorded that only 2-4% of the number of deceased people fall into the prevention zone due to school closure[1][1], practically insignificant compared to other prevention measures on physical (social) distancing. However, the scenario of reopening schools, in the conditions before the "pandemic era" is far from feasible, as the induction of the current pandemic on educational processes (generically known as "teaching - learning - assessment") is much more deeper than it really seems! In these conditions, to what extent are we talking about ensuring the quality of education? Under what conditions and how can this goal be achieved? In this article we aim to analyze the perspectives of "quality assurance" of education in the "new normal", through a direct connection between the influences caused by the pandemic on the functioning of the educational environment and, especially, on the process of quality education - so necessary in these difficult times!

Keywords: education, COVID-19, system, quality assurance

INTRODUCTION

"On March 18, 2020, the WHO[2] estimated that 107 countries had implemented the school closure program."[3] These measures affected 862 million students (about half of the world's student population), according to the same source. An analysis of the closure process leads to different conclusions about the influence of this decision on the virus transmission process. For example, the decision to close schools can significantly limit the transmission of the virus SARS-COV-2 simultaneously with the reduction of the workforce in the health environment (as a reverse effect)! At the same time, studies conducted in the UK[4] have shown that school closures have translated the process of transmitting the virus to other social environments attended by students who do not attend classes: family, interactions with other colleagues, student-adult interactions, etc. Also, the economic effects on students' families, by forcing parents to work from home (the famous "telework") are often devastating and, inherently, with strong negative effects on children's education. Even older studies[5][2] have suggested that "school closures (3-4 weeks) during flu outbreaks" minimized the rate of clinical attack but significantly increased the economic cost, with percentages ranging from 0.2 to 3% of gross domestic product of those countries!

[1] Source: https://www.thelancet.com/journals/lanchi/article/PIIS2352-4642(20)30095-X/fulltext
[2] WHO - World Health Organization, https://www.who.int
[3] Ibidem
[4] Ibidem
[5] Keogh-Brown MR; Smith RD Edmunds JW Beutels P. Macroeconomic impact of pandemic influenza: estimates from models in the United Kingdom, France, Belgium and the Netherlands.Eur J Health Econ. 2010; 11: 543-554 CrossRef PubMed Purpose (41) Google Scholar

From these perspectives, selective local closures were much more economically efficient than system-level closures, according to the studies mentioned!

In this context, where is the quality assurance of education? The translation of the courses totally or partially, in the online environment, implies a drastic reanalysis of this approach because, the support of the courses in the virtual space, drastically affects the classic paradigm of the educational process "teaching - learning - evaluation"!

A waiver to maintain or improve the quality of education provided in the institutionalized educational environment (schools, universities, etc.) would amplify the negative effects induced by the preventive measures against pandemiac, including nullifying the progress made so far in the efforts of educational environments to implement quality management of education !

Therefore, the "reset" of the education *quality assurance process* becomes an essential measure in the "pandemic era" generated by the virus SARS-COV-2.

II. CONCEPTS, TERMS, REFERENCES

"**Quality Assurance in Education" / "Quality Assurance of Education" are relatively recent concepts for the Romanian educational environment, in the sense that their introduction and regular employment started only 15 years ago, with the adoption of a legislative-normative package dedicated to the implementation within the Romanian education system of "quality assurance of education" processes[6][3]. The legislative framework necessary for the implementation of this approach was adopted, starting with year 2005 - considered to be the start time $\mathbf{t_0}$ of the implementation process.

During the implementation process, the concept "quality assurance of education" was more and more frequently employed, although, in most normative acts regarding this approach, its references and intentions were intended only to develop this process at system level. Sporadically, another concept – i.e. *"quality assurance in education*" - was also more and more frequently employed, apparently with the same meaning, although, from our point of view, the differences relative to signification and meaning between these two concepts are considerable and unmistakable!

The result was an unwanted and counter-productive "mixture" of these two concepts as well as an inherent confusion regarding their correct meaning and employment. It should be known that the concept "quality assurance of education" refers to quality assurance of an educational product / service, provided by an educational entity (school, university, etc.) or of a direct teacher-student interaction, while "quality assurance in education" refers to quality assurance within the whole educational system of a country. This concept, involves strict references to the efficient and effective operation of a national educational system – including thousands of educational entities, all being interconnected within appropriate synergetic subsystems.

In reality, the legislative-normative package elaborated in Romania, in 2005, for quality assurance of education, refers only to the education provided / offered by an educational entity (school, university) and much less to the effects of this approach at system level or at the teacher-student interface!

We found that most of the confusions related to the employment of these concepts were generated primarily by the incorrect adoption and definitions of concepts/ terms specific to the field of quality management[7][4]. Another cause of these confusions is, in our opinion, the

[6] AN: We refer, first of all, to GEO no. 75/2005 (approved by Law no. 87/2006, with subsequent amendments and completions) which constitutes the "basic" normative act for the implementation of the approach

[7] AN: I have pointed out these aspects in several works elaborated by the author or in co-authorship with specialists in the field. We launched the first "signal" through a considerable article in volume (30 pages), published in the Magazine "Quality Access to Success", 2010, in 4 consecutive issues: Drăgulănescu, N., China, R. 2010. Actions corrective and timely corrections in the current Romanian approach to ensuring the quality of

refuse of authors of legislative-normative package to collaborate with Romanian existing quality management/ assurance specialists. Considering the mentioned aspects, we appreciate as essential the problem of establishing and the correct use of the concepts specific to the field of quality, in the process of "quality assurance" of education. These concepts are clearly defined in global (referential) standards: ISO 9000: 2015[8], ISO 21001: 2018[9] etc. Therefore, it is necessary and sufficient to use the definitions correctly and not to reinvent them!

III. PROBLEM STAGE: QUALITY ASSURANCE OF EDUCATION BEFORE AND DURING THE PANDEMIC

At European level, before the pandemic

Quality assurance of education is a step taken in the Community space and considerable efforts are being made at the level of the European institutions for its success. The European approach to quality assurance of education subsumes: "school self-assessment, external assessment (including school inspection), teacher assessment, school managers and student assessments."[10] [7]

There are two declared directions for quality assurance of education: the development of a high quality education (one direction -NA) and the development of an inclusive education (the second direction - NA) (in line with the projections formulated in the Europe 2020 Strategy). Quality assurance has significant effects in creating conditions "to facilitate student mobility in the European space"[11] and, at the same time, plays a "key role in supporting the mutual recognition of higher secondary qualifications and learning outcomes abroad"[12].

In order to strengthen and streamline the approach to ensuring the quality of education, a working group "ET 2020" for schools[13][7] has been set up at the level of the European Commission, consisting of representatives of EU countries and interested organizations[14].

The group meets regularly with the objectives of: "examining specific aspects of policies related to quality assurance of education, common challenges and for exchanges of experience and good practice". The group produced a report on supporting school self-assessment as ***a key mechanism for school development[15]***, which helped the European Commission to produce an expert report "Better learning for young people in Europe: Developing coherent quality assurance strategies for school education ".[16]

It is noted that, at the level of the European institutions, special emphasis is placed on the development and improvement of mechanisms specific to the process of quality assurance of

---

education. Magazine "Quality Access to Success" (SRAC), no. 4, 5, 6, 7-8 / 2010. Other representative works in the field followed: China, R. 2015. Quality management in pre-university education. Bucharest University Publishing House. Drăgulănescu, N. 2017. Assuring the quality of European education and Romania's position in the European Higher Education Area. Quality Magazine Access to Success, apr. 2017.

[8] ISO 9000: 2015, Quality management systems - fundamentals and vocabulary, ISO.org, https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:9000:ed-4:v1: enISO 21001:2018(en) Educational organizations — Management systems for educational organizations — Requirements with guidance for use, https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:21001:ed-1:v1:en

[9] ISO 21001:2018, Educational organizations — Management systems for educational organizations — Requirements with guidance for use , https://www.iso.org/standard/66266.html

[10] Source: Quality assurance Building strong quality assurance systems is key to providing high-quality education for all and to facilitate learner mobility throughout Europe, https://ec.europa.eu/education/policies/school/quality-assurance_en

[11] Ibidem

[12] Ibidem

[13] ET 2020 Working Group on Schools (E03003), source: https://ec.europa.eu/transparency/regexpert/index.cfm?do=groupDetail.groupDetail&groupID=3003&NewSearch=1&NewSearch=1

[14] AN: Romania has 2 members appointed in the respective working group

[15] Source: " https://ec.europa.eu/education/policies/school/quality-assurance_en

[16] Ibidem

education in education systems. In addition, considerable efforts are being made at the level of these institutions to move towards a culture of quality17[9] in education and training systems.

The most important initiatives, launched at the level of the European institutions, in order to support the implementation and evolution of the quality assurance process in the European educational space were realized, in our opinion, by two extremely important documents, fundamental references for the trajectory of the quality assurance process. *The first benchmark* was the European Qualifications Framework (EQF)[18][10] launched in the form of a European Parliament recommendation in 2008 and revised in 2017[19][11]. The framework is structured on the 8 levels of qualifications that can be acquired in the contexts of the existing education and training systems in each country of the European Union. The express recommendation on the need to ensure the quality of education is set out in Annex IV to the new EQF (2017), in the form of principles, stating: *"All qualifications at EQF level should be subject to a quality assurance process to increase confidence in quality and level."*[20]

The second framework, extremely important for the process of implementing quality assurance in European education systems, is the *European Framework of Reference for Quality Assurance in Education and Training* (EQARF)[21][13]. This document was launched in the public space by the Council Recommendation of the European Parliament of 18 June 2009. A clear statement of the purpose of this important document is detailed in point (11): *"The framework should be applied at the level of the VET system, of VET providers and at the level of qualifications. It provides a systemic approach to quality, covering and interrelating important levels and actors. The framework should seriously focus on quality monitoring and improvement, by combining internal and external evaluation, review and improvement processes, supported by measurement and qualitative analysis. The framework should be a basis for future development through cooperation at European, national, regional and local level. "*

It follows that the framework should be applied at the level of all ***vocational education*** *and training providers: formalized education systems, vocational* ***training providers*** *(both formal and informal) and at the level of qualifications - a systematic application of the training methodology. quality assurance established on the basis of the Deming Cycle (plan - do - check - act22[14]) including in the processes of awarding qualifications!23*

In Romania, before the pandemic

---

[17] AN: A good reference in this regard is the article by Sattler C. and Sonntag K.2018. Quality Cultures in Higher Education Institutions — Development of the Quality Culture Inventory, source: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-75593-9_9

[18] European Qualifications Framework for Lifelong Learning (European Parliament Recommendation) of 23 April 2008, source: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/HTML/?uri=CELEX: 32008H0506 (01) & from = EN

[19] AN: This is the Council of the European Union recommendation of 22 May 2017 on the European Qualifications Framework for lifelong learning and repealing the Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on establishing the European Qualifications Framework for lifelong learning of life, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32017H0615%2801%29

[20] AN: Annex IV to the EQF(2017), source: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/HTML/?uri=CELEX:32017H0615(01)&from=EN

[21] EQARF - European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training, sursa: file:///C:/Users/remus.china/Downloads/gp_eudor_WEB_NC31092223AC_002.pdf.de_en_fr.pdf

[22] PDCA Cycle: Plan –Do- Check –Act (planning-implementation –evaluation –correction / improvement). Read, for example, WHAT IS THE PLAN-DO-CHECK-ACT (PDCA) CYCLE ?, source: https://asq.org/quality-resources/pdca-cycle

[23] An: For inexplicable reasons, in Romania the "message" regarding the application of EQARF has been translated as being only for the vocational and technical education system! I explained this error in detail in the paper China, R. 2015. Quality management in pre-university education. University Publishing House, Bucharest

The approach quality assurance of education in Romania has materialized in several essential actions: the adoption of a legislative framework - normative dedicated to this approach, the establishment of two agencies to manage the process for each of the two major subsystems: ARACIS[24][15] - for university education and ARACIP[25][14] - for pre-university education, adoption of standards (authorization, accreditation and periodic evaluation) and methodologies on the evaluation of educational entities (schools, universities) for authorization, accreditation, periodic evaluation, registers of expert evaluators used in external evaluation processes, etc.
There is, in both components of the quality assurance process in education (university education and pre-university education) a part dedicated to internal evaluation, provided by the educational entity concerned. A serious analysis of the internal evaluation perspective shows us that its evolution is quite incipient - far from establishing a true culture of quality based on self-evaluation!
Based on the official reports in this regard, it can be concluded that quality assurance of education in Romania in both component subsystems (university and pre-university) focused on external evaluation, with the main purpose of ***accrediting*** *educational entities. This was the main element generating trust in the stakeholders: the educational entity concerned achieved quality assurance of education - meeting the requirements of the accreditation standard! With the important specification that, by law, the accreditation standard describes* ***a minimum level of quality****!*

IV. RESEARCH AND APPROACHES IN THE STUDY FIELD. ENSURING THE QUALITY OF EDUCATION DURING THE PANDEMIC

The COVID-19 pandemic has had an overwhelming impact on education systems around the world. The spread of the high-speed pandemic globally has forced most countries in the world to resort to drastic measures in terms of school activity. Most countries have resorted, first of all, to the total cessation of courses (banning the access of pupils / students and teachers in school spaces!). After about 7-8 days, it was resorted to a sequential transition, in a sudden manner, of the development of the courses, in the online environment. Obviously, their efficiency and effectiveness, in relation to the classical educational process, did not even come into question, especially in the first part of the process of conducting online courses! The main goal of conducting courses in the online environment was, at least in the first phase, to keep students *in touch with the educational process and not to achieve remarkable performance*! The following significant aspects were found regarding the development of the educational process in the new conditions:
- A large part of the children were not prepared for online courses;
- A large part of the children, although they had the necessary skills to access online courses, did not have the necessary tools to actually participate in these courses, because they did not have the necessary means: tablet, computer, stable internet connection, etc .;
- A large part of the teachers were not trained to teach in this way;
- The offer of secure IT platforms was, at the beginning of the pandemic, in the "Romanian educational market", almost non-existent. Subsequently (at high speed!) The ZOOM[26] platform became practically, in less than 30 days, the most used and best known platform in terms of conducting courses in the online environment;
- Most schools were not prepared to transfer the educational process to a "virtual" classroom so that the negative effects on that process are diminished;

[24] ARACIS (RAQAHE) - Romanian Agency for Quality Assurance in Higher Education, https://www.aracis.ro/
[25] ARACIP (RAQAPE) - Romanian Agency for Quality Assurance in Pre-University Education, http://beta.aracip.eu/
[26] ZOOM, https://zoom.us/

- The whole education system could not offer better alternatives to the enormous pressure exerted by the pandemic on children;
- The whole society failed to identify better solutions, at the maximum moment of the pressure exerted by the pandemic, to continue, in conditions of efficiency and effectiveness, the educational process.

The sudden transition of the whole educational process, in the online environment, has radically changed the way of thinking and approaching the educational processes inside what we usually call "school"!

Simply put, the use of classical psycho-pedagogical methods in conducting online lessons, under the pressure of the mentioned elements, is no longer relevant, as they must be changed / adapted to the new conditions.

And yet, a considerable "advantage" had the institutions of university education that have managed over time to develop IT platforms for distance learning, with an online component!

As previously mentioned, the quality assurance of education in the European space, had as a central element, the external evaluation of educational entities in order to accredit or re-accredit them (through the process of periodic evaluation).

Such a process included, as main activity, the direct visit to the educational entity, of the evaluators of the specialized agencies in this respect. The abrupt cessation of "face-to-face" courses has forced all assessment agencies to reconfigure their work in whole or in part, especially the fundamental one on "on-site visits".

An analysis of the activities of the agencies specialized in external evaluations of educational entities shows that there has been either *a flexible approach* to the external evaluation of educational institutions or an *online evaluation* of these entities[27][18]. Another approach, the external evaluation process, is the *full online* access to the standards, procedures and documents specific to the evaluation process, so as to eliminate almost completely the papers in the interactions with the educational entities involved in external evaluation processes!

At the initiative of QAA[28][20] - Agency for Quality Assurance for University Education in the UK, an important forum of specialized agencies in the field of quality assurance in education was organized on May 28, 2020. The exchange of experience between the agencies participating in the forum revealed 5 key issues regarding the perspectives of ensuring the quality of education during the pandemic:

1. "The impact of the pandemic on university education providers around the world;
2. The impact caused by the pandemic on students' experiences;
3. The impact of the pandemic on (quality assurance) agencies and their reactions,
4. The activity of international experts in quality assurance;
5. Which of the existing good practices will be kept by the quality assurance agencies in the "new normal" ??[29][21]

The report, developed following discussions at the QAA forum, "brought to light" important issues, all caused by the COVID-19 pandemic[30]:

"A negative impact on the mobility of foreign students enrolled in universities in countries other than their home country. The restrictions imposed by the pandemic strongly affected the business plan of the universities involved in the process of attracting students from other countries;

[27] Elmas, M. 2020. Adapting quality assurance to the grand switch online, source: https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200604151732377

[28] QAA- THE UK'S QUALITY BODY FOR HIGHER EDUCATION, https://www.qaa.ac.uk/en/home

[29] ASSURING HIGHER EDUCATION QUALITY DURING COVID-19: A GLOBAL VIEW, source: https://www.qaa.ac.uk/news-events/news/assuring-higher-education-quality-during-covid-19-a-global-view

[30] Ibidem

Last but not least, the restrictions generated by the pandemic have strongly affected the economic potential of foreign students, with universities being forced to identify alternatives to the digital delivery of specific educational products, through the sudden expansion of distance learning;
For many higher education institutions, technology, connectivity and access to digital platforms have been major issues that have led to the need for additional investment to solve these problems, but also to train staff to use new technologies;
It was found, almost quasi-unanimously, that the sudden transition to online teaching highlighted a certain "digital poverty" in the sense of lack of connectivity or consistency of a good connection to digital networks;
The quality problems are reflected also in the rethinking, from digital perspectives, of the pedagogical methods to be used, the design of the courses, the evaluation and the academic integrity, the involvement of the students, the assurance of the quality of the transnational education ".
The conclusions of the forum showed that:
The evaluation process will become more and more consistent in the online environment;
New digital technologies for this process must be adopted by high-speed education systems;
Serious investment is needed in digital infrastructure and training of experts in the use of new technologies;
It is necessary to adapt the standards and their requirements to the new situations;
Rapid adaptation of *quality assurance legislation* to new challenges is needed;

V. PERSPECTIVES, PROPOSALS, SOLUTIONS, CONCLUSIONS

The pandemic generated by COVID-19 suddenly translated the whole of humanity into an *entropic state* clearly superior to the one before the pandemic, characterized by *doubts, uncertainties, economic, educational and social pressures*. Like any environment in society, the educational one was severely affected by the impact of the pandemic, stating that the effects on that environment are far from calculable or intuitive!
As we have seen, quality assurance of education is an essential component of the efficiency and effectiveness of the educational processes carried out, especially in the new conditions! It is obvious that this approach must be completely reset in order to cope with the new educational paradigms.
But what will the process of reviewing the quality assurance of education look like?
In our opinion, several elements will be needed to be applied in a serious review process of this extremely important approach for the educational environment. Some of these elements will be discussed in this article. These will in turn be adapted and revised, depending on the dynamics and evolution of educational systems in an unknown dynamics of the pandemic generated by COVID - 19.
Thus, one of the most important aspects is, in our opinion, the "cleaning" of the entire current approach to quality assurance of reinvented concepts, terms not validated in the literature.
Rethinking the types of standards used in the education system, in the conditions of the "new normal", becomes an absolute priority from the perspective of quality assurance, because the current structure and philosophy of existing standards no longer corresponds to the realities induced by the COVID - 19 pandemic.
An obvious conclusion shows us that the development of educational processes translated, to a large extent, into the online environment, through the use of increasingly sophisticated technologies, *will become an accelerated process to the maximum*.
Under the new conditions, these aspects can no longer be found in the evaluation process, as they are no longer relevant for the development of educational processes in the virtual space.
For example:

- The evaluated educational institution implements and uses appropriate mechanisms and methods to protect and maintain the mental health of those who "can be isolated from peer contact, especially for those with special educational needs"[31][22];
- Appropriate means are used to protect platforms used for cybercrime[32];
- It is demonstrated by the evaluated educational institution that the process of online evaluation of students is carried out safely "against incorrect academic conduct while protecting the privacy of those evaluated"[33];

The impact of the pandemic on all segments of education systems is much greater than is partially seen now, as most of the effects of this impact are yet to be measured!

The "new normal" obliges the decision-makers of today's society to quickly have adequate measures to maintain the "waterline" of educational systems and improve the performance of educational entities - schools and universities, components of these systems. Quality assurance is a very powerful "tool" for achieving educational performance, in relation to the pre-established standards for this field (providing high quality education and inclusive education, acquiring qualifications appropriate to current standards, etc.).

The process of external evaluation of educational entities, part of the quality assurance) of education, must become flexible, "reliable, useful, predefined, constantly implemented and published. Quality assurance of education should include: a self-assessment, external evaluation (with a visit to the educational institution's website), a report resulting from the external evaluation and consistent monitoring ".[34]

As we mentioned in this article, the need to reset the evaluation standards on the new "philosophy" becomes extremely urgent and, last but not least, the training of new generations of external evaluation experts, based on the new standards, in a virtual environment.

The prospects of returning to the classroom for a direct (face-to-face) educational process are distant and uncertain, but education cannot wait, which means that we will have to adapt, by force and speed, all the tools specific to quality management to new types of educational processes.

BIBLIOGRAPHY

Russel M W., Russel, J.S., et al. 2020. School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review, sursa: The Lancet: Child &Adolescent Health vol 4, iss. 5, p 397-404 (acces provided by Constantin Brâncusi University, Tg Jiu), https://www.thelancet.com/journals/lanchi/article/PIIS2352-4642(20)30095-X/fulltext;

Keogh-Brown MR; Smith RD Edmunds JW Beutels P. Macroeconomic impact of pandemic influenza: estimates from models in the United Kingdom, France, Belgium and the Netherlands.Eur J Health Econ. 2010; 11: 543-554 CrossRef PubMed, Scopus (41) Google Scholar

GEO no. 75/2005, regarding the quality assurance of education, approved by Law no ,. 87/2006, with subsequent amendments and completions;

[31] Farrington, D. 2020. The consequences of COVID-19 on the education system: the legal perspective, source: https://www.coe.int/en/web/education/article-the-consequences-of-covid-19-on-the-education-system-the-legal-perspective

[32] Ibidem

[33] Ibidem

[34] Considerations for quality assurance of e-learning provision. Source: https://enqa.eu/indirme/Considerations%20for%20QA%20of%20e-learning%20provision.pdf

Drăgulănescu, N., China, R. 2010. Corrective actions and timely corrections in the current Romanian approach to ensuring the quality of education. "Access to Success Quality" Magazine (SRAC), no. 4, 5, 6, 7-8 / 2010, https://www.srac.ro/calitatea/;
China, R. 2015. Quality management in pre-university education. Bucharest University Publishing House;
Quality assurance Building strong quality assurance systems is key to providing high-quality education for all and to facilitate learner mobility throughout Europe, https://ec.europa.eu/education/policies/school/quality-assurance_en
ET 2020 Working Group on Schools (E03003), sursa: https://ec.europa.eu/transparency/regexpert/index.cfm?do=groupDetail.groupDetail&groupID=3003&NewSearch=1&NewSearch=1;
Sattler C. și Sonntag K.2018. Quality Cultures in Higher Education Institutions—Development of the Quality Culture Inventory, sursa: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-75593-9_9 ;
European Qualifications Framework for Lifelong Learning (European Parliament Recommendation) of 23 April 2008, source of: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/HTML/?uri=CELEX:32008H0506(01)&from=EN;
EQF 2017, COUNCIL RECOMMENDATION of 22 May 2017, on the European Qualifications Framework for lifelong learning and repealing the recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32017H0615%2801%29;
Anexa IV la CEC EQF (2017), sursa: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/HTML/?uri=CELEX:32017H0615(01)&from=EN;
EQARF - European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training, sursa: file:///C:/Users/remus.china/Downloads/gp_eudor_WEB_NC31092223AC_002.pdf.de_en_fr.pdf;
WHAT IS THE PLAN-DO-CHECK-ACT (PDCA) CYCLE?, sursa: https://asq.org/quality-resources/pdca-cycle ;
ARACIS - Romanian Agency for Quality Assurance in Higher Education, https://www.aracis.ro/;
ARACIP - Romanian Agency for Quality Assurance in Pre-University Education, http://beta.aracip.eu/;ZOOM, https://zoom.us/
Elmas, M. 2020. Adapting quality assurance to the grand switch online, sursa: https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200604151732377;
QAA- THE UK'S QUALITY BODY FOR HIGHER EDUCATION, https://www.qaa.ac.uk/en/home;
ASSURING HIGHER EDUCATION QUALITY DURING COVID-19: A GLOBAL VIEW, sursa: https://www.qaa.ac.uk/news-events/news/assuring-higher-education-quality-during-covid-19-a-global-view;
Farrington, D. 2020. The consequences of COVID-19 on the education system: the legal perspective, sursa: https://www.coe.int/en/web/education/article-the-consequences-of-covid-19-on-the-education-system-the-legal-perspective

MAKING THE PARTNERSHIP MORE EFFICIENT IN THE EDUCATIONAL SYSTEM

Arina Modrea
Assoc. Prof., PhD, UMFST Târgu Mureș

Abstract:This article aims to address the issue of partnership in the education system by looking for ways to make it more efficient. Against the background of profound and complex political, social, economic change, the Romanian society in a continuous change and an overflowing dynamic through all its components seeks its identity. The school has a role in restoring social identity and enhancing human potential. Thus, directions of action in the field of education become a priority, such as supporting the partnership of all social factors that are interested in the development of education. The school is an institution that operates in a community made up of several educational factors: family, authorities, governmental and non-governmental organizations, economic agents, police, church, health units, etc. which in turn have an explicit and / or implicit educational offer by providing a social service. The school is part of society. In this context, the society had to expand the educational field from the school institution to other educational agents, to diversify the educational offer and the partnership to become an increasingly important factor in defining the strategy and personality of a school institution of any level. the Romanian educational system.

Keywords: educational system, partnership, efficiency, education factors, society, community

Pe fondul schimbării politice, sociale, economice profunde şi complexe, societatea românească, prin toate componentele sale îşi caută identitatea. Instiuția şcolară are un rol de refacere a identității sociale şi de valorizare a potențialului uman. [7]
Devin astfel prioritare direcții de acțiune în domeniul Educației, cum ar fi:
- stabilirea setului de valori după care trebuie să se orienteze evoluția societății şi a educației sale;
- identificarea factorilor implicați în domeniul educațional şi stabilirea rolului şi a responsabilităților fiecărui factor;
- susținerea parteneriatului tuturor factorilor sociali care sunt interesați în dezvoltarea educației.
Societatea a fost nevoită să extindă câmpul educațional de la nivelul instituției şcolare la nivelul altor agenți de educație, să diversifice oferta educațională. Astfel, organizația şcolară este: o instituție care oferă un serviciu social; este direct influențată de ceea ce se întâmplă în mediul social; transmite cunoştințe, dezvoltă abilități, norme, valori recunoscute şi acceptate social; are o logică internă de dezvoltare, reproduce propriile norme şi valori, are propriul sistem de organizare; este o instituție care funcționează într-o comunitate alcătuită din mai mulți factori de educație: familie, autorități, organizații guvernamentale şi neguvernamentale, agenți economici, poliție, biserică, unități sanitare etc. care au la rândul lor o ofertă educațională explicită şi/sau implicită. [1]
Parteneriatele între o instituție şcolară, indiferent de nivelul la care funcționează, pot fi încheiate cu mai mulți factori ce fac parte intrinsecă din societate şi de care într-un fel sau altul depinde buna funcționare a unei instituții de învățământ. În acest articol ne vom referi cu precădere la parteneriatul instituție şcolară - comunitate. [2,3]
Instituțiile şcolare depind de mediul în care funcționează în ceea ce priveşte: obținerea resurselor materiale, resursele umane, resursele financiare, resursele informaționale etc. Funcționează într-un context social imediat, într-o comunitate locală şi zonală, care furnizează elevii/ studenții dar care are un set de aşteptări cărora instituția şcolară trebuie să le răspundă. Influențele sunt manifestate din ambele părți, atât comunitatea influențează organizația

şcolară cât şi aceasta influenţează comunitatea. Tonnies (1887) realizează o abordare a comunităţii în raport cu societatea făcând distincţii clare între aceste două entităţi. Astfel comunitatea este caracterizată prin:
- „voinţa" şi „sentimentele" celor care trăiesc în ea;
- legăturile dintre oameni ce se nasc din „relaţiile dintre voinţe umane" şi se pot exprima în forme „vii", adică în comunităţi;
- „viaţă reală şi organică" fiind „un organism viu";
- individul trăieşte, în comunitate încă de la naştere şi se leagă de ai săi „la bine şi la rău, în timp ce în societate se duce ca într-o ţară străină";
- este întemeiată nu pe contact, ci pe înţelegere, care este „un mod de a simţi comun şi reciproc, asociativ" în cadrul unei „voinţe" colective care este expresia unei unităţi;
- legăturile dintre membrii comunităţii se bazează pe valori precum: respectul, afecţiunea, bunăvoinţa;
- este unitatea întemeiată pe familie şi pe legăturile de sânge, pe vecinătăţi şi pe viaţa în comun pe acelaşi teritoriu, pe prietenie şi pe „comunitatea minţilor";
- comunitatea depăşeşte contextul strict economic.
Societatea, la rândul ei are următoarele caracteristici:
- are forme pur „mecanice" de comunicare între oameni;
- este „o formaţiune ideală şi mecanică'';
- oamenii, deşi trăiesc şi locuiesc unii alături de alţii sunt fundamental separaţi;
- fiecare trăieşte pe cont propriu urmărindu-şi propriile interese.
Max Weber abordează ideea de comunitate în opoziţie cu asociaţia în cadrul viziunii sale asupra acţiunii sociale. Comunitatea se caracterizează, prin faptul că acţiunile se sprijină „pe o apartenenţă comună, resimţită subiectiv (afectiv sau tranzacţional), a indivizilor care participă la aceasta". Asociaţiile sunt bazate pe acţiuni sociale care „se sprijină pe o identitate de interese sau pe o legătură bazată pe interes, motivată raţional în privinţa valorii şi a scopului". Dar, Weber spune că în realitate „marea majoritate a relaţiilor sociale au parte caracterul unei comunităţi şi în parte caracterul unei asociaţii".
Sintetizând concepţiile lui Tonnies şi Weber - comunitatea este caracterizată prin:
- interdependenţa sistemelor de relaţii dintre persoane;
- gradul ridicat de omogenitate în raport cu unele valori şi norme împărtăşite de comunitate;
- prezenţa lor mai mult ca elemente puternic interiorizate decât ca elemente formal exprimate;
- ansamblul unor culturi şi a unor moduri de viaţă comune, existenţa unui puternic sentiment de ingoup în raport cu un outgroup înconjurător.
În enciclopedia Larousse întâlnim câţiva termeni care caracterizează o comunitate: ceea ce este comun, similitudini, identitate, ansamblu, supunere la reguli. Asfel, comunitatea poate fi: localitate rurală; un grup de localităţi (comunitate teritorială); grupare profesională; familie lărgită; membrii unei rezidenţe (cămin, spital, internat); vorbitorii unui dialect (comunitate lingvistică); asociaţie; un tip de organizare socială într-un spaţiu delimitat (cartier, bloc, mahala); un ansamblu de interese; structurată ierarhic.
Caracterizarea relaţiei de parteneriat instituţie şcolară – comunitate poate fi explicată plecând de la definiţia parteneriatului. Astfel, din punct de vedere juridic, parteneriatul se defineşte ca o înţelegere legală în care partenerii definesc împreună scopul general al parteneriatului. Parteneriatul autentic presupune, cel puţin în teorie, colaborarea strânsă şi combinarea avantajelor specifice pentru ambii parteneri. Din punctul de vedere al beneficiilor pe care le aduce, parteneriatul poate fi definit ca o modalitate eficientă în realizarea reformei managementului fie prin schimbarea practicilor manageriale, fie prin schimbarea modului în care sunt abordate problemele publice, astfel încât soluţionarea lor să devină fezabilă prin parteneriat. [4,5]

Parteneriatul poate fi o soluție pentru alocarea şi folosirea resurselor locale la nivel comunitar, pentru atragerea altor resurse externe pentru rezolvarea problemelor comunitare. Ideea de parteneriat între instituția şcolară şi comunitate trebuie să se bazeze pe principiul complementarității serviciilor sociale oferite de către diversele organizații care activează în comunitate.

Construirea parteneriatului este un proces deliberat ce implică aptitudini specifice, strategii şi cunoştințe pe care părțile implicate trebuie să le cunoască şi să le folosească. Parteneriatul implică adoptarea unui management bazat pe colaborare şi schimbare, comunicare şi conştientizarea diversității. Într-o relație de parteneriat fiecare partener trebuie să-şi definească aşteptările, scopul şi limitele. În relația de parteneriat dintre instituția școlară şi agenții comunitari cei implicați trebuie să definească şi să conştientizeze: care sunt agenții comunitari implicați în relația de parteneriat, care sunt motivele parteneriatului, care sunt modificările vizate în situația actuală, ce probleme majore pot fi rezolvate prin parteneriat, care sunt rolurile specifice pe care fiecare partener trebuie să le respecte. Parteneriatul este bazat pe încredere, crează responsabilitate pentru parteneri şi implicare reciprocă. Parteneriatul trebuie să fie o modalitate mai eficientă de a obține rezultate bune, o schimbare în bine. [8]

Principiile care stau la baza parteneriatului instituție școlară – comunitate, stipulate în Legea educației naționale, Art. 3 sunt:

Principiul echității — în baza căruia accesul la învățare se realizează fără discriminare;

Principiul calității — în baza căruia activitățile de învățământ se raportează la standarde de referință şi la bune practici naționale şi internaționale;

Principiul relevanței — în baza căruia educația răspunde nevoilor de dezvoltare personală şi social-economice;

Principiul eficienței — în baza căruia se urmărește obținerea de rezultate educaționale maxime prin gestionarea resurselor existente;

Principiul descentralizării — în baza căruia deciziile principale se iau de către actorii implicați direct în proces;

Principiul răspunderii publice — în baza căruia unitățile şi instituțiile de învățământ răspund public de performanțele lor;

Principiul asigurării egalității de şanse;

Principiul transparenței — concretizat în asigurarea vizibilității totale a deciziei şi a rezultatelor, prin comunicarea periodică şi adecvată a acestora;

Principiul incluziunii sociale;

Principiul centrării educației pe beneficiarii acesteia;

Principiul participării şi responsabilității părinților;

Principiul fundamentării deciziilor pe dialog şi consultare;

Principiul respectării dreptului la opinie al elevului/studentului ca beneficiar direct al sistemului de învățământ.

Necesitatea existenței parteneriatului instituție școlară – comunitate s-a dovedit, în secolul nostru a fi indispensabilă pentru o bună funcționare a instituțiilor de învățământ oriunde ar funcționa în lume. Ideea de a folosi instituțiile şcolare în beneficiul comunității a apărut în Statele Unite prin 1935. S-a admis atunci faptul că instituțiile şcolare pot sta la dispoziția locuitorilor comunității respective dincolo de programul obişnuit, chiar pe durata unei zile întregi şi pot furniza servicii în domenii diferite: cultural, sănătate, asistență socială, pregătirea forței de muncă, recreere etc. În Europa, mai ales după anii 90, instituțiile şcolare şi-au diversificat activitatea desfăşurând diverse activități şi programe: cursuri de computere, de tradiții locale, sportive, concerte, cluburi pentru, pensionari, controale medicale, conferințe, festivaluri, concursuri, conferințe, cursuri de croitorese etc. destinate locuitorilor din localitățile respective şi nu numai. În anii ’80, în lumea educației, s-a afirmat un curent bazat

pe idea implicării factorilor comunității locale în luarea deciziilor privind predarea şi învățarea, finanțarea şi angajarea de personal în instituțiile şcolare care deservesc comunitatea locală respectivă ("management bazat pe comunitatea locală", "site-based management"). [10]

Tendința deschiderii instituțiilor şcolare către comunitate este evidentă în majoritatea țărilor occidentale. În contextul în care, resursele acordate educației, sunt în descreştere, parteneriatul poate fi o formă prin care se realizează o mai bună gestionare a resurselor locale, o modalitate de atragere a resurselor către instituțiile şcolare şi de valorificare a resurselor acestora în beneficiul comunității. [6]

Instituția şcolară are o misiune şi roluri bine stabilite iar frontiera de deschidere a instituției şcolare către mediul său poate fi variabilă. Instituțiile şcolare sunt organizații puternic ancorate în comunitate, statutul organizației şcolare, funcțiile sociale ale acesteia precum şi competențele specifice ale resurselor umane implicate în sistemul educațional fac din instituția şcolară promotorul parteneriatului comunitar. Instituția şcolară şi comunitatea trebuie să-şi asume noi tipuri de relații, fără a renunța la elementele de fond care le definesc identitatea. Considerăm că instituția şcolară nu-şi pierde identitatea într-o rețea de parteneriate, ci oferă servicii care să răspundă unor părți a nevoilor beneficiarilor, se dezvoltă, devine o organizație care "învață".

Parteneriatul organizațiilor şcolare cu agenții comunitari poate funcționa în mai multe feluri:

punerea în comun a resurselor (materiale, umane, financiare, logistice, de timp, informaționale etc.) pentru binele comun;

activități / proiecte / programe comune;

alocarea de resurse din partea agenților comunitari către şcoală;

voluntariat şi implicare în acțiuni la nivel comunitar;

testarea nevoilor locale;

formarea resurselor umane;

atragerea de resurse către comunitate, etc.

Blocajele care pot interveni în relația de parteneriat dintre organizația şcolară şi comunitate pot fi: cei implicați în relația de parteneriat se raportează la valori diferite, instituția şcolară nu are o politică în ceea ce priveşte relația cu comunitatea, dezinteresul părinților, lipsa educației pentru valorile democrației, sărăcia, neidentificarea avantajelor şi a finalităților; rezistența cadrelor didactice care pot opta sau nu pentru colaborarea cu agenți sau organizații exterioare instituției şcolare (efort suplimentar neremunerat), învățământul este considerat de cele mai multe ori ca o practică privată iar cadrele didactice au de prea puține ori inițiativa sau deschiderea de a împărți rolurile pe care le dețin sau de a învăța de la alții. Munca de echipă este un obstacol permanent în cadrul unui parteneriat. Un parteneriat va fi cu atât mai complex cu cât cei implicați nu au competențe şi abilități de a lucra astfel. Este necesară pregătirea celor implicați. [6,8]

Instituția şcolară trebuie şi ea să se adapteze la nevoile comunității. Din perspectiva noastră această adaptare presupune un set de schimbări, şi anume:

adoptarea unui management participativ – instituția şcolară trebuie să fie un inițiator al parteneriatului cu reprezentanții comunității dar şi un partener activ în programele comunității;

schimbarea mentalităților reprezentanților instituției şcolare;

adaptarea curriculară la nevoile elevilor/ studenților şi ale comunității locale;

îmbunătățirea ofertei educaționale către comunitate;

multiplicarea şi îmbunătățirea calitativă a ofertei de activități extracurriculare;

centrarea pe elevi/studenți şi pe nevoile acestora;

să implice elevi, studenți, părinți, reprezentanți ai diverşelor instituții, organizații etc. în procesul de dezvoltare organizațională al instituției şcolare.

Instituțiile școlare trebuie să adopte ca obiective: dezvoltarea spiritul comunitar, formarea unor buni locuitori ai comunității cărora să le pese de cei din jur şi de comunitatea în care trăiesc şi care să contribuie la creşterea calității vieții în comunitatea respectivă.
Managementul unei instituții şcolare trebuie proiectat bazându-se pe comunitatea locală. Instituțiile școlare văzute ca organizații instituționale pentru a-şi atinge obiectivele, au nevoie de un sistem managerial adecvat definit prin funcții specifice: proiectare, decizie, organizare, coordonare, evaluare etc. Managementul educațional trebuie să asigure funcționarea şi dezvoltarea unităților de învățământ ca sistem deschis, aflat în relație permanentă cu mediul său exterior, cu comunitatea în care funcționaează şi nu numai. Pentru a-şi realiza obiectivele propuse o instituție şcolară este nevoită să atragă, aloce, folosească o gamă diversă de resurse: materiale, financiare, umane, informaționale şi de timp. Din perspectiva văzută de noi, managementul unei organizații şcolare proiectat şi bazat pe comunitate vizează următoarele aspecte:
- măsuri de pregătire a persoanelor implicate în relația de parteneriat;
- atragerea reprezentanților comunității locale în echipa managerială a şcolii;
- responsabilizarea diverşilor reprezentanți comunitari;
- conştientizarea agenților comunitari asupra rolului pe care îl au în educație şi
"avantajele" proprii care decurg dintr-o bună colaborare
Tot în parteneriatul existent între organizația şcolară şi comunitate se încadrează parteneriatul instituției şcolare într-un program. Acest aspect al parteneriatului este extrem de important deoarece el se referă de fapt la implicarea unei organizații şcolare de a atrage finanțări/fonduri externe din diferite programe oferite de Uniunea Europeana, Banca Mondială, etc. Aria de acoperire a parteneriatului în cadrul unui program este extrem de mare. Programul este un ciclu sau set de activități (proiecte) în general fără un termen de încheiere precis delimitat, care este planificat şi controlat, cu un aspect dinamic, care constituie o abordare integrată pentru îndeplinirea misiunii şi obiectivelor organizației şcolare (PHARE, POSDRU, POS CEE, POCU, etc.) Parteneriatele în cadrul unui proiect reprezintă de asemenea un rol important, deoarece proiectele reprezintă un ansamblu de activități planificate care se adresează unei probleme specifice, îşi propune să atingă obiective specifice, în limite de timp bine definite şi beneficiază de fonduri limitate. Proiectele sunt făcute în etape distincte, identificabile. Proiectele pot fi implementate de către o instituție şcolară, eventual în colaborare cu alți parteneri (alte instituții şcolare, ONG-uri, autorități etc.). Instituția şcolară poate fi, la rândul său solicitantul de fonduri şi prin urmare, cea care implementează proiectul, alături de alte şcoli/universități, organizații neguvernamentale, instituții. De asemenea, parteneriatul poate să funcționeze şi în cadrul unor activități punctuale, inițiate în plan local de către organizațiile şcolare sau de către alți agenți comunitari, care vizează derularea unor activități punctuale, cu resurse locale, în care sunt implicați cei care au interese comune la un moment dat. [9]
În concluzie, putem afirma cu certitudine că parteneriatul între o organizație şcolară şi comunitate este extrem de important şi benefic pentru ambele părți, iar în opinia noastră putem vorbi în România de:
comunități locale în mediul rural – indivizii stabilesc relații interpersonale frecvente, intervine controlul social asupra comportamentelor individuale (abaterile sunt discutate, catalogate, sancționate „te ştie lumea");
comunitățile locale din mediul urban din oraşele mici – spiritul comunitar este prezent, majoritatea oamenilor se cunosc între ei, controlul social al comportamentelor funcționează dar nu este atât de sever ca în comunitățile săteşti. Numărul mai mare de locuitori face ca acest control să fie mai difuz.
comunitățile din marile oraşe – considerăm că nu putem vorbi de comunități locale în cazul oraşelor mari în cadrul cărora există comunități diverse (comunități academice, comunități ale

persoanelor cu o anumită orientare socială, comunități gen „găşti de cartier” etc.) normele sociale sunt complexe şi multe dintre caracteristicile tradiționale de bază se pierd.

BIBLIOGRAPHY

[1] Jeanne S. (2000) “Emotional intelligence development”, Editura Teora]
[2] Rădulescu, E., Tîrcă, A.,(2002), „Şcoală şi comunitate Ghid pentru profesori”, Colecția educația 2000+, editura Humanitas Educațional, Bucureşti
[3] Sandu, D.,(2005), „ Dezvoltare comunitară Cercetare Practică Ideologie”, Editura Polirom, Iaşi
[4] Stăiculescu, C.,(2006), „Managementul parteneriatului şcoală – comunitate” în Managementul grupului educat, Editura ASE, Bucureşti
[5] Stăiculescu, C.,(2008), „Managementul parteneriatului şcoală – organizații neguvernamentale”, în Studia Universitatis, nr. 5/2008, Seria Ştiințe ale educației,Universitatea de Stat din Moldova, Chişinău;
[6] Stăiculescu, C., Rasnoveanu A., „Influența dezvoltării comunitare asupra instituției scolare”, în „Stabilitate și securitate regională, Secțiunea 11 – Management și educație, subsecțiunea management educațional”, Editura Universității Naționale de Apărare;
[7 http://www.isjilfov.ro/files/fisiere/Suport_de_curs_Scoala_si_comunitatea.pdf
[8] Zani, B., Palmonari, A., (coordonatori 2003), „Manual de psihologia comunităţii”, Editura Polirom, Iaşi
[9].http://www.frpe.ro -Motivaţii şi obstacole ale asigurării calităţii]
[10].http://www.competente-it.ro/content/despre-e-learning-general%E2%80%A6]

THE IMPACT OF MI ON LEARNING STYLES

Claudia Leah
Assoc. Prof., PhD, University of Oradea

Abstract: Starting from the idea that all individuals possess multiple intelligences to some extent, the present paper deals with the impact of MI upon students' learning styles and aims at highlighting the fact that most of the combinations of their intelligences are different and they seldom operate independently. Since students have multifarious learning styles and multiple intelligences, this fact makes teachers think of these as equally important and aim to reach a wide range of talents and skills. Moreover, taking into account the various learning styles and intelligences of learners demands that teachers select instructional techniques that engage most or all of the intelligences and learning styles.

Keywords: learning style, multiple intelligences, teaching, ability

Intelligence has been defined by **Armstrong (1993)** as "the ability to respond successfully to new situations and the capacity to learn from one's past experiences."Consequently, **Karen Denard Goldman** and **Kathleen Jahn Schmalz (2003:87)** highlight the logical conclusion that a certain situation doesn't need the most intelligent person to solve a problem but the person who has the intelligence that matches the situation. **Armstrong (1993)** supports this idea and considers that intelligence depends on the context, the tasks, and the demands of our life rather than on a college degree, an IQ score, or a renown.

Sometimes, a student's success or failure is explained by teachers in term of *intelligence*. Therefore, a high level of intelligence is ascribed to students who achieved good results in tests or exams, while students who achieve poor results, even if they worked hard, are not considered to have enough intelligence to succeed, the teachers having little to do with their failure. This over- simple explanation is contradicted by real life evidence. There are students who don't do very well at school, but later, they become extremely successful in life. This is the case of Einstein who didn't speak until he was four years old, being described by his teacher as 'mentally slow, unsociable and adrift forever in his foolish dreams' or of Beethoven who was said to have been a poor violinist, 'hopeless as a composer',etc.

According to **Howard Gardner (1983)**, one of the first to research the human intelligence, there is no such thing as a single, unitary mental capability that can be called *intelligence*, but there are multiple intelligences and he identifies eight distinct intelligences to reveal human capabilities:

Intrapersonal intelligence (self-smart)

According to **Puchta (2005:5-6)**, when you are in this intelligence you are focused in(you are in what NLP calls 'down-time'). "People experience this state of mind when they first wake up in the morning or on the way into sleep at night. A person who is strong in this intelligence needs time alone and will suffer if they have to socialise too much. Writing a diary no one else sees, getting deep into a book, or thinking much more than they ever say are some of the hallmarks of this intelligence. Intra-personally sharp students will often seemto be absentminded, and they might also seem slow. It is easy not to notice that they are involved in deep thinking while they just seem totally inactive to their teachers."

Interpersonal intelligence (people-smart)

Gardner (1993:238-239) considers that: 'The core capacity here is the ability to notice and make distinctions among other individuals and, in particular, among their moods, intentions.

Examined in its most elementary form, the interpersonal intelligence entails the capacity of the young child to discriminate among the individuals around him and to detect their various moods. In an advanced form, interpersonal knowledge permits a skilled adult to read the intentions and desires, even when these have been hidden, of many other individuals, and potentially, to act upon this knowledge, for example, by influencing a group of disparate individuals to behave along desired lines. We see highly developed forms of interpersonal intelligence in political and religious leaders (as Mahatma Gandhi), in skilled parents and teachers, and in individuals enrolled in the helping professions, be they therapists, counselors, or shamans."

Logical–Mathematical intelligence (number-and-reasoning-smart)

This intelligence can be associated with what is called 'scientific thinking'. It is oftenused in the analytical part of problem solving, when we make connections and establish relationships between pieces of information that seem separate, when we discover patterns and when we are involved in planning, prioritising and systemic thinking.

Linguistic intelligence (language-smart)

We use our verbal–linguistic intelligence when we write poems, create stories and are involved in conversations. Metaphors, similes, homophones and all kinds of linguistic jokes and puns give great pleasure to the linguistic intelligence. **Chomsky (1986:185-191)** conceives the goal of linguistics to be a description of the internalized grammar of native speakers, i.e. their mental grammar. This is the knowledge of rules and principles that underlies their ability to speak and understand their language. It is an unconscious knowledge and it is to be distinguished from the conscious knowledge that we obtain if we study grammar. **Chomsky** hypothesizes that human beings have a language faculty separate from other mental faculties. This faculty, referred to as universal grammar, is species-specific (limited to human beings) and innate.

Musical intelligence (music-smart)

For a person with a well-developed musical intelligence, it can be tedious to be awayfrom the world of beat, rhythm, tone, pitch, volume and directionality of sound for long. Therefore, if teachers want to meet the needs of this intelligence, they need to use jazz chants in their classrooms, sing the grammar, occasionally play music to help students relax, and evenallow students to listen to music on their MP3 players while they are engaged in a writing activity.

Visual–spatial intelligence (picture-smart)

This intelligence is related to an architect's ability to picture a building in the mind'seye, and the ability to see a structure from all sides without difficulty. We can also expect air traffic controllers, sculptors, landscape gardeners and civil engineers to have highly developed spatial awareness. In children, the visual intelligence is about daydreaming, pretending to make themselves invisible, and making journeys to magical places and times in their imagination.

Bodily-Kinesthetic intelligence (body-smart)

This intelligence is about precision and perfection of movement. Ballet dancers, mime artists and athletes have a lot of this intelligence. The kinesthetic intelligence is often about skills unknown to our conscious minds, like those used when we ride a bike, catch a ball, park a car, type on a keyboard, and so on.

Naturalistic intelligence (nature-smart)

This intelligence has been proposed later by **Howard Gardner** to be added to an initial list of seven. It has to do with being in harmony with nature in the way that many early peoples were. It is about observing, noticing and understanding the rhythms and changes of nature.

Gardner has also considered other two additional intelligences: an *existential intelligence*, thecapacity to pose and ponder large philosophical questions, the ability to contemplate the meaning of life and death, and a *pedagogical intelligence*, the capacity to impart knowledge

effectively to others. *Moral intelligence* involves making of value judgments and because intelligence is value-free **Gardner** chooses not to credit this capacity as a full-blown intelligence. Similarly, *spiritual intelligence* enables us to grasp cosmic and transcendent truths but ultimately it depends on affective capacities. He believes that the eight, however, provide a far more accurate picture of human capacities than do previous unitary theories. **Gardner** also notes that each intelligence contains several sub- intelligences. For example, there are sub-intelligences within the domain of music that include playing music, singing, writing musical scores, conducting, critiquing, and appreciating music. Each of the intelligences also contain numerous facets.

Referring to the way in which multiple intelligences are used in teaching language, **David Lazear (1991)** considers that whatever task we set our students, they will use different ways of thinking and getting to the answer.

Intelligence is a multiple reality that occurs in different parts of the brain/mind system. Having many forms of intelligence, we have different ways of knowing, understanding and learning about the world. In problem solving, all of our intelligences work together in a well-orchestrated, integrated way. The stronger intelligences tend to 'train' the weaker ones to do their part in accomplishing an outcome.

On the other hand, intelligence is not an innate endowment, fixed at birth. It can be enhanced and amplified. Limits to our intelligence are often self-made and are related to our beliefs about what is possible. Not only can intelligence change, it can also be taught to others. At any age, and at almost any level of ability, one's mental functioning can be improved.

In any classroom there is always a wide range of different intelligences present and teachers are supposed to identify and use the best type of intelligence of every student. Teachers of young learners might say that they are already activating various intelligences in their classrooms, using pictures, songs, TPR activities and other 'motivators' .Teachers of lower-secondary students, might feel that they hardly have time to cover what the syllabus requires them to teach. Work on multiple intelligences is not part of the syllabus, and teaching teenagers with all their behavioural problems is challenging enough.

Teachers of young adults, might feel that they need to prepare their students for their school-leaving exams and that it might be easy to find multiple intelligences activities for younger students, but a lot more difficult for students whose language level is upper-intermediate or above.

Even if teachers have never thought of applying the concept of MI to their teaching at all, their students have been using their various intelligences freely all the time, regardless of teacher's intentions. Therefore the classroom has always been a multiple intelligences one.

Drawing on students' various intelligences more systematically and in a more reflective and purposeful way, may be very rewarding for both teachers and students.

Teachers who regularly do MI activities become aware that their students feel 'more addressed' in their lessons, discover that language teaching offers an ideal opportunity to facilitate the development of thinking skills alongside linguistic skills and help students acquire social skills which are important for living together in harmony with others, and for using the language more efficiently and communicatively. Therefore, using MI activities is likely to activate a wider range of intelligences in our students than if language is only taught 'linguistically'. Consequently, more students are likely to feel 'addressed' in the class, and their level of interest in language learning is likely to rise, even if they do not belong to the group of people with a strong linguistic intelligence.

One of the most important tasks that teachers have to perform is that of organising students to do various activities, such as giving the students information, explaining them how they are going to do the activity, asking them to work in pairs or groups, etc.

Speaking about the roles of a teacher, **Harmer** points out **(2007:108-110)** that a teacher is

the *facilitator* of the educational process, "one who is democratic rather than autocratic, and one who fosters learner autonomy through the use of group work and pair work and by acting as more of a resource than a transmitter of knowledge."

Teachers work with students, and, in order to get good results, they have to be receptive to students' needs. It is usually said that if a child can't learn the way we teach, maybe we should teach the way they learn. This means that teachers should be aware of the fact that a class is composed of individuals with different identities **(Harmer, 2007:85)** and try to use various tools, procedures and materials to find out useful data about students' needs for learning a language **(Scrivener, 2011:89-90),** including their present language level, current problems, what learners would like to learn (which may be different from what they need) or how they want to study it.

Describing learners and their needs, **Harmer (2007:81)** thinks that the *age* of the students is of utmost importance in the decisions about how and what to teach. People of different ages have different needs, competences and cognitive skills; young learners acquire much of a foreign language through play, whereas adolescents and adults use the abstract thought. On the other hand, **Penny Ur (2012:256-257)** considers the older the students are, the more they will benefit from instruction.

Speaking about individual variations, **Harmer (2007:89-90)** considers that if some people are better at some things than others , this would indicate that there are differences in the ways individual brains work and that people respond differently to the same stimuli. Therefore, by observing different individuals, teachers can direct them to learning activities which are best suited to their own inclinations.

In his study of intellectual capacities, Gardner (1983) established criteria to measure whether a talent was actually an intelligence. Each intelligence must have a developmental feature, be observable, provide some evidence of localization in the brain, and support a symbolic or notational system. All of us possess each of the intelligences, but no two individuals exhibit exactly the same profile of intellectual strengths and weaknesses.

While most people possess the full spectrum of intelligences (MI), each reveals distinctive cognitive features. We possess varying amounts of the eight intelligences and combine and use them in highly personal ways. MI theory is not a 'type theory' for determining the one intelligence that fits. It is a theory of cognitive functioning, and it proposes that each person has capacities in all eight intelligences and the eight intelligences function together in ways unique to each person.

Therefore, **Campbell (2004:xx)** thinks that restricting educational programs to a preponderance of linguistic and mathematical intelligences minimizes the importance of other forms of knowing. Thus, many students who fail to demonstrate the traditional academic intelligences are held in low esteem and their strengths may remain unrealized and lost to both the school and society .

Although individuals may bewail their deficiencies in a given area and consider their problems innate and intractable, **Gardner s**uggests that virtually everyone has the capacity to develop all eight intelligences to a reasonably high level of performance if given the appropriate encouragement, enrichment, and instruction. **(2011:137-161).**

There is no standard set of attributes that one must have to be considered intelligent in a specific area. MI theory emphasizes the rich diversity of ways in which people show their gifts within intelligences as well as between intelligences.

Studying the multiple intelligences and students' learning styles, **Barbara Manner (2001:390-393)** claims that students exhibit different learning styles and multiple intelligences, and only by accommodating these various abilities can instructors properly plan instructional techniques that work best with students' respective learning traits, conduct assignments and assess what students have learnt, so that students derive maximum

educational benefits from it.
Speaking about students' various learning styles, Manner points out that how students process information - how well they learn and how well they retain knowledge - is directly related to the learning style of the individual. Teachers have long felt that if they lecture and tell students the same thing over and over again, the student will learn and understand a particular science concept. This learning style and instructional technique were traditionally thought of as the way that the majority of people learn. Nowadays, this idea no longer functions. Not everyone learns best with a single instructional technique. Students actually learn best through various styles: *personal meaning, conceptual learning, how things work,* and *self-discovery*.
Students who learn best through *personal meaning* process information according to its relationship to the individual. They learn by listening and sharing ideas, they perceive information concretely and process it reflectively, they tackle problems by reflecting alone and then brainstorming with others, and they view experiences from many perspectives. These learners are usually insightful and have a need to become personally involved with their learning. Those who acquire knowledge best through *conceptual learning* are goal-oriented, solitary learners who tackle problems with logic. They perceive information abstractly and process it reflectively, form theory and concepts by integrating observations into what is known, and think sequentially. Then, students who are actively involved in their own learning thrive during manipulation of objects or when presented with a problem to be solved. These are the *how things work* learners. They love a challenge and will cut right to the heart of the matter. They perceive information abstractly and process it actively, excel in down-to-earth, hands-on problem solving, and tackle problems by acting without consulting others. The last of the learning styles is *self-discovery*. The person who learns best in this way is stimulating, impulsive, and enthusiastic: avoids isolation, and seeks to energize others. However, the drawback to all of this enthusiasm is that he or she will often take on too many responsibilities and as a result will often not complete a task. These learners perceive information concretely and process it actively, are impulsive and intuitive, and thrive on challenges and crises.
Manner (2001:391-392) sustains Gardner's opinion, according to which besides differences in learning styles, not everyone is smart in the same way . Individuals are intelligent to some degree in each of the following areas:
verbal-linguistic: facility in producing language;
musical: sensitivity to components of music as well as to emotional implications;
logical/mathematical: ability to reason deductively or inductively and recognize and manipulate abstract relationships;
spatial: ability to create visual representations of the world and transfer them mentally or concretely;
kinesthetic: use of one's body to solve problems, make things, and convey ideas and emotions;
interpersonal: ability to work effectively with others and understand their emotions, goals, and intentions;
intrapersonal: ability to understand one's own emotions, goals, and intentions; and
naturalistic: capacity to recognize and make distinctions in the natural world and use the ability productively; has keen sensory skills.
As **Barbara Manner** suggests, individuals possess each of these eight multiple intelligences to some extent. The combinations and degrees of their intelligences are all different and very rarely operate independently. Rather, they are used concurrently and typically complement each other as individuals develop skills and solve problems. Since students have different learning styles and multiple intelligences, this has implications for the design and

execution of any teaching situation,and teachers should think of these as equally important and aim to reach a broader range of talents and skills. This philosophy contradicts the traditional educational systems of teachingthat typically emphasize the development and use of verbal and mathematical intelligences.By activating awide assortment of intelligences, a teacher can facilitate a deeper understanding of the subject material, and a student's ability to observe, memorize, and recall facts will besignificantly higher. Although each learner has his or her own characteristics, it is important to realize, just as Gardner did, that some of these characteristics overlap. One instructionaltechnique may address the needs of more than one learning style or intelligence and students must learn to think about how they think and learn.

Multiple Intelligences Theory was intended for an audience of psychologists when **Howard Gardner** first introduced it in 1983 in his book *Frames of Mind* **(1993a)**. Although it said little about classroom practice, the theory was received primarily and enthusiasticallyby educators, who saw in the theory the variety of abilities they regularly observed and recognized in their students.

Since its introduction, MI theory has been used by educators to plan and support programs that draw on an understanding of students as uniquely able individuals. But because it is neither a learning theory nor a curricular model, MI theory does not come with a prescription or set of directions for practice. As a result, its implementation varies widely among the thousands of individuals who use it. The MI theory challenges traditional ideas about whatit is to be smart. **Gardner(1999)** claimed that "people have all of these intelligences" to different degrees, and we can develop all of them to reasonable levels of mastery. He also clearly highlighted that a type of intelligence is not the same as a learning style: "MIclaims that we respond, individually, in different ways to different kinds of content, such as language or music or other people. This is very different from the notion of learning style."

The basic difference between learning style theories and multiple intelligences theories is that learning styles are concerned with the differences in the process of learning and multiple intelligences centre on the content and products of learning. Until recently, neither theory had much to do with each other. **Silver, Strong,** and **Perini (Snyder Finley,1999:11-20)** believe that by integrating the theories, the classroom teacher will be provided with some very practical suggestions that will prove to benefit the students. **T**eachers that are concerned with learning styles and multiple intelligences "bring an approach and attitude to their teaching of focusing on how students learn and the unique qualities of each student."

BIBLIOGRAPHY

Armstrong, T., 2009, *Multiple Intelligences in the Classroom*, Third Edition, USA, ASCD Member Book;

Chomsky, N., 1986, *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*, USA, Greenwood Publishing Group;

Harmer, J., 2007, *The Practice of English Language Teaching*, Fourth Edition, England, Pearson Longman;

Scrivener, J., 2011, *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching*, Third Edition, England, Macmillan Books for Teachers;

Ur, Penny, 2012, *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*, U K, Cambridge University Press;

E-BOOKS:

Armstrong, T., 1993, *7 Kinds of Smart: Identifying and Developing Your Many Intelligences*, SUA, PLUME Penguin Group;

Campbell, Linda, Campbell, B. & Dickinson, D., 2004, *Teaching and Learning Through*

Multiple Intelligences, Third Edition, SUA, Pearson Education, Inc.;
Gardner, H., 1993a, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Tenth-Anniversary Edition, USA, BasicBooks, a Division of HarperCollins Publishers, Inc;
Gardner, H., 1993b, *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, SUA, Basic Books, A Member of the Perseus Books Group;
Lazear, D., 1991, *Seven Ways of Knowing: Teaching for Multiple Intelligences. A Handbook of Techniques for Expanding Intelligence*, 2 nd Edition, SUA, IRI/Skylight Training and Publishing, Inc.;

E-MAGAZINES AND ARTICLES:

Gardner, H., 1983, *Artistic Intelligences*, Art Education, vol. 36, no. 2, pp. 47-49,www.jstor.org/stable/3192663 ;
Gardner, H. & Hatch, T., 1989, *Multiple Intelligences Go to School: Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences*, Educational Researcher, vol. 18, no. 8,pp. 4–10, www.jstor.org/stable/1176460 ;
Goldman Denard, Karen & Jahn Schmalz, Kathleen, 2003, *MIT: Multiple Intelligences Tips for Tailored Teaching*, Health Promotion Practice, vol. 4, no. 2, pp. 87–90, www.jstor.org/stable/26735081;
Manner, Barbara M., 2001, *Learning Styles and Multiple Intelligences in Students: Getting the Most Out of Your Students' Learning*, Journal of College Science Teaching, vol.30, no. 6, pp. 390–393, www.jstor.org/stable/42992159;
Puchta, H., 2005, *Making the Most of Multiple Intelligences*, English Teaching Professional, issue 41, pp. 4-7, www.herbertpuchta.com/wp-content/files_mf/1337009220MI_1.pdf;
Snyder Finley, Rebecca, 1999, *The Relationship between Learning Styles/Multiple Intelligences and Academic Achievement of High School Students*, The High School Journal, vol. 83, no. 2, pp. 11–20, www.jstor.org/stable/40364506.

ELECTRONIC SOURCES:

https://www.youtube.com/watch?v=E561SwIbOoY;
https://lyricstraining.com/;
https:/www.sporcle.com/games/AuroraIllumina/do-not-press-pause ;
https://ourpastimes.com/gossip-game-ideas-8540539.html;
https://icebreakerideas.com/memory-games/;
https://www.animalgame.com/ ;
https://theconversation.com/by-studying-animal-behaviour-we-gain-an-insight-into- our-own-20001;
http://www.bgfl.org/bgfl/custom/resources_ftp/client_ftp/ks3/ict/multiple_int/questions/questions.cfm;
http://clipart-library.com/student-learning-cliparts.html;
https://theowlteacher.com/how-to-meet-all-students-needs/;
https://fairborndigital.us/2020/03/11/8-types-of-intelligence-howard-gardners-theory- of-multiple-intelligences/;
https://edtechreview.in/dictionary/473-what-are-multiple-intelligences.

ARTIFICIAL VS. NECESSARY IN DIDACTIC COMMUNICATION, IN THE CURRENT ROMANIAN LANGUAGE

Larisa Ileana Casangiu
Assoc. Prof., PhD, „Ovidius" University of Constanţa

Abstract: This article aims to specify a series of situations in which, in didactic communication, there are sometimes artificial, unnatural, unnecessary and even harmful expressions, pronounced with time-consuming endeavor. Each such situation is exemplified, arguing why it is felt as such. At the same time, we propose a series of possible solutions, likely to avoid such situations, through positive discipline and assertive communication.

Keywords: (un)desirable communication, teaching, pragmatics, empathy, avoidance.

Comunicarea didactică – delimitări conceptuale şi valenţe

În orice domeniu de activitate, dar mai cu seamă în cel educaţional, valoarea comunicării este axiomatică, aşa cum a sesizat şi Edward de Bono: „Comunicarea este o valoare atât de evidentă încât aproape că nu mai trebuie menţionată."[1]

Una dintre cele mai simple definiri ale comunicării didactice o prezintă *drept un tip de comunicare umană instituţionalizată vizând educaţia elevilor, utilizată în cadrul procesului didactic, având drept caracteristici: abordarea instituţională, abordarea interpersonală şi de grup, intenţionalitatea perfectivă, participarea, managerierea şi ordonarea raţională, abordarea prescriptivă, realizarea la un nivel intermediar între spontaneitate şi formalizare, bidirecţionalitatea (emitent – receptor; receptor - emitent) şi comprehensibilitatea de către subiecţii învăţării*[2].

Viziunea lui Mihai Stanciu asupra comunicării didactice face din aceasta drept un loc comun reunind elemente de artă dramatică şi pragmatică. Astfel, în opinia sa, „Comunicarea didactică poate fi imaginată cu o *imensă scenă* pe care se desfăşoară un adevărat ritual paideutic. Spre deosebire de actorul de la teatru, actorul-profesor nu are pe lângă el un scenarist, un regizor, o persoană care să-i construiască decorul. Mai presus de toate, el nu joacă un rol oarecare: este vorba despre VIAŢA sa!"[3]

Dorina Sălăvăstru realizează o delimitare conceptuală a termenilor comunicării didactice şi comunicării educaţionale, arătând că „o comunicare, pentru a fi didactică, trebuie să îndeplinească simultan o serie de condiţii:

comunicarea trebuie să fie un act intenţionat, iar intenţia să vizeze schimbări în cunoaşterea, afectivitatea, comportamentul sau acţiunea celui ce receptează comunicarea;

comunicarea trebuie să se desfăşoare într-un cadru organizat şi să se deruleze după anumite principii de eficienţă paideică (în privinţa formării celuilalt);

în general, dar nu exclusiv, o astfel de comunicare se desfăşoară în instituţii specializate (şcoală, universitate), preocupate şi de buna organizare a comunicării în cadrul lor;

eficienţa comunicării trebuie să fie supusă evaluării în raport cu un ideal stabilit de modul de organizare a actului."[4]

---

[1] Edward de Bono, *Șase medalii ale valorii*, trad. Oana Maria Popescu, Ed. Curtea Veche, Bucureşti, 2008, p. 117

[2] adaptare după Margarita R. Rodríguez Gallego, *Didactic communication and classroom environment*, https://www.researchgate.net/publication/269463684_Didactic_communication_and_classroom_environment (accesat: 29.03.2021)

[3] Mihai Stanciu, *Didactica postmodernă. Fundamente teoretice*, Editura Universităţii Suceava, 2003, p. 16

[4] Dorina Sălăvăstru, *Psihologia educaţiei*, Iaşi, Editura Polirom, 2004, pp. 190-191

Ca orice comunicare verbală interumană, pentru a fi eficientă, se cuvine să provoace o schimbare dezirabilă, la modul plăcut, receptorului căruia i se adresează mesajul. Persuadarea se poate realiza în diverse moduri, începând de la identificarea profilului preponderent de receptare al celui căruia ne adresăm (vizual, auditiv, senzorial, kinestezic)[5], până la încercarea de sincronizare cu o serie de elemente implicate în emiterea (sugerând receptarea) mesajului verbal (fluenţa vorbirii, rapiditatea realizării, tempo, forţa pronunţiei, grad de melodicitate, intonaţie etc.). Chiar şi sincronizarea cu ritmul respiraţiei celui pe care dorim să-l persuadăm poate conduce la rezultate dezirabile în acest sens! Totodată, pe lângă eficienţă, comunicarea didactică ar trebui să aibă caracter paradigmatic pentru subiecţii învăţării, fiindu-le astfel utilă nu doar prin mesajul transmis, ci şi prin expresia formală în care se concretizează.

Este evidentă importanţa deţinerii unor bune abilităţi de comunicare în predarea oricărei discipline şcolare, precum şi a conştiinţei că tactul pedagogic se obţine preponderent prin comunicare (atât verbală, paraverbală, cât şi nonverbală). Prin urmare, ceea ce le transmitem subiecţilor învăţării se cuvine să fie riguros ştiinţific, util, motivant, educativ, într-o manieră plăcută, dătător de satisfacţii estetice şi sufleteşti, conştientizând faptul că „Într-o mare măsură, limbajul celor mari determină destinul unui copil.”[6], deoarece „comunicarea influenţează comportamentul, iar acesta dă aspectul său pragmatic”.[7]

Exemple concrete de comunicare *artificială*

Multă vreme am fost tributari credinţei că vorbirea în enunţuri se poate subsuma idealului educaţional oricărei epoci şi că un cadru didactic era îndreptăţit să îi solicite preşcolarului şi şcolarului mic să realizeze acest lucru. Pe vremea aceea însă, nici în grupa din grădiniţă, nici în clasa şcolară, nu erau mai mult de douăzeci şi cinci de subiecţi ai învăţării şi nici nu se încerca realizarea unor obiective educaţionale la aceste niveluri vizând conţinuturi care se predau uneori în învăţământul liceal sau chiar superior!...

De peste două decenii, având săptămânal prilejul unor asistenţe la activităţile didactice desfăşurate în grădiniţe de copii şi în învăţământul primar, am constatat că, la ambele niveluri de învăţământ, uneori, **solicitarea formulării răspunsurilor la întrebări „în enunţuri”** (desigur, complete!) este cronofagă, vetustă şi conduce la o exprimare profund artificială. Interacţiunile numerice cu preşcolarii/elevii scad la jumătate (cel mult), în condiţiile în care răspunsul unora dintre ei trebuie reformulat „în enunţ”/„în propoziţie”, solicitare care este şi ea cronofagă într-o măsură variabilă, în funcţie de formulare. Astfel, un cadru didactic preocupat de acest deziderat îi poate cere copilului reformularea/completarea unui enunţ eliptic printr-un enunţ scurt („Răspunde în propoziţie, te rog, *Cutare*!”) sau printr-unul lung şi inhibitor („Aşa v-am învăţat eu să răspundeţi la întrebări?... Ia să vedem, cine ştie să răspundă frumos, într-un enunţ?... [pauză] Ia loc, *Cutare*, şi fii mai atent, ca data viitoare să răspunzi corect!”)… În cea de-a doua situaţie, se pot înregistra trei tipuri principale de comportamente: 1. se ridică/este numit un alt copil, care spune repede răspunsul aşteptat (într-un enunţ complet); 2. se ridică/este numit un alt copil, care spune lent şi sincopat răspunsul aşteptat (într-un enunţ complet); 3. se ridică/este numit un alt copil, care uită răspunsul, inhibat de responsabilitatea uriaşă de a deveni model de emitent dezirabil de mesaj verbal oral, pentru colegul/colega/colegii săi… Evident că se mai poate ridica şi un elev care să nu fi fost atent şi să reia răspunsul eliptic anterior dat, iar cadrul didactic să o ia de la capăt cu solicitarea… Astfel, în loc să se faciliteze receptarea unui text/conţinut, se insistă asupra unui singur aspect

[5] Charvet, Shelle Rose, *Cuvinte care schimbă minţi. Stăpâneşte limbajul de convingere*, trad.: Bogdan Mihăilescu, Editura Almatea, Bucureşti, f.a.

[6] Haim Ginott, apud Faber, Adele; Mazlish, Elaine, *Comunicarea eficientă cu copiii. Acasă şi la şcoală*, Ed. Curtea Veche, Bucureşti, 2013, p. 5

[7] Paul Watzlawick; Beavin Bavelas, Janet; Jackson, Don D., *Comunicarea umană. Pragmatică, paradox şi patologie*, trad. de Bogdan Boghiţoi, Ed. Trei, Bucureşti, 2014, p. 22

care, fiind pus într-un context indezirabil, este uitat (o uitare fiziologică, firească sau de protecţie…).
Într-o conversaţie familială, la întrebări de genul „Ce mâncăm azi la prânz?", câte cadre didactice răspund aşa cum le cer elevilor săi – „Noi, astăzi, la prânz, mâncăm/vom mânca următoarele: …." – sau „La ce oră vii acasă diseară?, respectiv: „Eu voi ajunge diseară acasă la ora…" ??!
Tot vetustă, cronofagă şi lipsită de consecinţe dezirabile apare şi **solicitarea adresată elevilor de a scrie, după fiecare problemă de matematică propusă spre rezolvare, următoarele cuvinte:** ***date, rezolvare/întrebări; răspuns***. În condiţiile în care se solicită şi sublinierea lor, cele trei/patru cuvinte scrise şi subliniate îi răpesc şcolarului mic minimum două minute. În plus, utilizarea lor în condiţii de concurs, poate duce la anularea răspunsului, dacă cel care le utilizează este singurul dintre subiecţi. Este binevenită verbalizarea orală/în gând a etapelor rezolvării unei probleme, însă consemnarea/ scrierea, mai ales când tema este consistentă (adică, se rezolvă de către elevul cu performanţe medii în mai mult de oră), constituie o cerinţă nejustificată, chiar indezirabilă, iar înlăturarea unui comportament indezirabil este greu de realizat în clasele gimnaziale!
„Datele" unor probleme sunt consemnate şi ele deficitar uneori. Astfel, am întâlnit: „mama = 70 de kg/ 30 de ani/ 8 lei". Sub nici un motiv, nicio persoană nu poate fi redusă la o mărime fizică sau la o cantitate numerică, nici măcar convenţional!
Tot la matematică, am auzit uneori expresia **„1 (sau 2, 3 etc.)** ***la minte*****",** utilizată de elevi atunci când, la o adunare obţineau un rezultat cu trecere peste ordin. Dacă se doreşte economia de vorbe şi de timp, recomandăm substituirea prepoziţiei „la" cu „în".
Cu adevărat „păguboase" se pot dovedi **exerciţiile de selectare a cuvintelor corecte alăturate unor cuvinte incorecte şi inexistente în limbă** (sau de eliminare a acestora din urmă), în condiţiile în care această sarcină îi este adresată şcolarului mic, mai ales când se este dată frecvent. Chiar elevul care utilizează corect cuvinte precum *geamantan, traversa, minge, a plăcea*, văzând scrise cuvintele inexistente în limba literară precum *geamantal, trasversa, mingie, a place* (sic!), există riscul să se lase impresionat (vizual) de ele şi să le actualizeze la un moment dat… Textul tipărit încă exercită o anumită „charismă" asupra cititorului, mai cu seamă asupra celui lipsit de experienţă vastă în domeniu! În plus, procesul învăţării este dezirabil să fie axat pe ceea ce este corect din punct de vedere ştiinţific, nu pe opoziţia faţă de ceea ce este incorect.
La fel de inoportună se dovedeşte a fi **utilizarea denumirilor tehnicilor activizatoare de către elevi**. În asistenţele numeroase efectuate la diverse clase în învăţământul primar, s-a întâmplat, uneori, să constatăm că elevilor li se cerea să precizeze denumirea tehnicii prin care se putea realiza o activitate/sarcină de învăţare, de parcă ar fi fost didacticieni.[8] Pe lângă faptul că această activitate este cronofagă, ea încarcă inutil activitatea elevului şi nu poate fi cuantificată în cadrul unui examen (cel puţin nu în învăţământul preuniversitar, cu excepţia liceelor pedagogice, dar, în acest caz, având în vedere pregătirea de specialitate a viitoarelor cadre didactice!).
Tot artificială sau nenaturală este şi **pronunţarea termenilor** ***eu, ea, el, ei, ele, este, eram, eraţi, erau*** **… fără** ***i*** **semivocalic** (care nu apare în scris, ce-i drept, constituind o abatere de la principiul fonetic al scrierii în limba română). Pe lângă aspectul neromânesc pe care îl capătă vorbirea, se solicită în mod superior şi nejustificat aparatul fonator (în cadrul pronunţiei). Scuza că este încurajată această abatere fonetică *pentru a-i învăţa pe copii să scrie corect* (adică prejudicierea comunicării orale spre avantajarea celei scrise) nu poate fi acceptată în condiţiile în care, pe de o parte, comunicarea verbală orală este preponderentă (faţă de cea scrisă), iar, pe de altă parte, limba română are doar câteva astfel de abateri de la principiul

[8] Iată un exemplu în acest caz: „Copii, prin ce metodă putem noi caracteriza personajul ….?". Răspunsurile agreate au fost: *Ciorchinele, Metoda Horoscopului, Copacul ideilor, Diagrama Venn-Euler* …

fonetic, în vreme ce în alte limbi notarea grafică a cuvintelor se îndepărtează mult de rostire. Ce s-ar întâmpla dacă anglofonii, utilizând aceeaşi „scuză", ar înlocui formele numeroase de pronunţie ale cuvintelor care se notează diferit cu rostirea „pe litere"?!...

Neromânească este şi **calchierea sintagmei *It smells good*, în *Miroase bine,*** în ciuda prezenţei acestei aproximări pe pagini web specializate în traduceri (de exemplu: https://context.reverso.net/traducere/)[9].

Cronofagă, nocivă chiar şi inutilă ne apare şi **mustrarea elevilor care întârzie din pricina tutorilor care le asigură transportul sau în cazul în care elevul nu poartă uniformă din cauza adultului care nu i-a asigurat-o**[10]. Cu siguranţă, putem empatiza cu aceste cazuri, în care nu este vina elevilor! Pe lângă faptul că aceste „mustrări" sunt cronofage, afectând din timpul preţios alocat lecţiei, se cuvine să avem în vedere că, „Dacă vrem ca elevii noştri să fie nişte fiinţe amabile, e nevoie să reacţionăm faţă de ei cu amabilitate./ Dacă preţuim demnitatea copiilor noştri, e nevoie să modelăm metodele care afirmă demnitatea lor."[11]

Tot păguboase sunt şi **ameninţările cu măsuri punitive despre care se ştie clar că nu vor fi aplicate sau că încalcă normativele în vigoare**. Iată un exemplu: „Dacă mai vii fără caiet/manual/instrument de scris la şcoală, nu te mai primesc la oră/te dau afară!". În majoritatea covârşitoare a cazurilor, aceste ameninţări erau folosite doar pentru intimidare, chiar şi înaintea stipulării interzicerii unor măsuri punitive de acest gen în acte legislative şi regulamente!

Posibile soluţii pentru evitarea situaţiilor semnalate

Pentru prima situaţie prezentată (a cerinţei ca elevii să răspundă doar în enunţuri), atât în învăţământul preşcolar, cât şi în cel primar, în ideea economiei de timp şi a oferirii unui model lingvistic de exprimare în enunţuri, recomandăm reformularea[12] răspunsului primit de către cadru didactic, neînsoţită de niciun comentariu. Exemplu: Cadrul didactic: *Cu cine s-a întâlnit Scufiţa Roşie în pădure?* Răspuns (eliptic) dat de un preşcolar: *Cu lupul*. Cadrul didactic reformulează ca pentru sine (adică fără apostrofare): *Scufiţa Roşie s-a întâlnit în pădure cu lupul*.

Pentru învăţământul primar, se va atrage atenţia că, în vreme ce comunicarea verbală orală permite, în anumite situaţii, răspunsurile eliptice, nu la fel stau lucrurile în cea scrisă, unde, pe de o parte, normele sunt ceva mai riguroase, iar pe de alta, în cazul echivocului, nu există posibilitatea dialogului cu emitentul de text, în scopul solicitării unor lămuriri, în vederea înţelegerii mesajului.

În cazul chestiunilor prezentate de noi cu privire la limbajul utilizat la matematică, dacă se doreşte respectarea unor recomandări metodice apărute în lucrările de specialitate cu câteva decenii în urmă privitoare la marcarea etapelor rezolvării unei probleme de matematică, este suficient ca termenii menţionaţi să fie verbalizaţi în fiecare situaţie în care se impune acest lucru, fără însă a fi şi notaţi. Scrierea lor, cum am arătat, este cronofagă, inutilă şi chiar,

---

[9] https://context.reverso.net/traducere/engleza-romana/it+smells+good (accesat: 5.04.2021)

[10] avem aici în vedere doar situaţiile în care purtarea uniformei este stipulată în contractul încheiat la începutul şcolarizării/anului şcolar cu părinţii. În absenţa unei astfel de prevederi, nici nu se pume problema unei astfel de discuţii!

[11] Faber, Adele; Mazlish, Elaine, *Comunicarea eficientă cu copiii. Acasă şi la şcoală*, Ed. Curtea Veche, Bucureşti, 2013, p. 40

[12] recomandăm reformularea nu doar pentru clarificare şi oferire de model comunicaţional, ci şi pentru două dintre efectele acesteia, stipulate în ghidul *Comunicarea profesională:* „Interlocutorul, dacă se recunoaşte în reformulare, se simte înţeles şi va fi mai deschis în continuare; Cel care reformulează mesajul face dovada că a ascultat şi a înţeles ceea ce i se comunică". - Capotă, Valentina; Hănţulie, Cătălin ş.a., *Comunicarea profesională. Un ghid util pentru comunicarea în afaceri*, Ed. Akademos Art, Bucureşti, 2012, p. 30

uneori, aducătoare de prejudicii, cu atât mai mult cu cât practica este extinsă şi la alte materii[13].

În loc de semnul egalităţii după cuvântul „mama” (sau oricare persoană/nume), recomandăm să se pună fie două puncte, fie liniuţă sau săgeată.

În locul pronunţării termenilor notaţi, în limba română, prin abatere de la principiul fonetic, este util şi chiar necesar să li se explice elevilor că nu întotdeauna este fiecărui sunet din pronunţie îi corespunde, în scris, o literă, situaţie evidentă în cazul sunetelor redate prin grupuri de litere. Dacă în acest ultim exemplu, un sunet este redat convenţional prin două sau trei litere (în funcţie de sunetul respectiv), există situaţii în care un sunet nu este redat deloc (precum *i* semivocalic din exemplele discutate mai sus) sau când o literă poate reda sunete diferite (*x* transcrie atât grupul de sunete *cs*, cât şi grupul de sunete *gz*), după cum, grupul de sunete *cs* poate fi transcris ca atare (cs) sau prin *x*. De altfel, o situaţie similară o prezintă utilizarea lui *k* şi *c*, a lui *chi* şi *ki*. Desigur, pentru că aceste exemple nu sunt posibile în scrierea normată a aceluiaşi cuvânt (nu există decât rarisime cazuri de scriere corectă a unui cuvânt utilizând semne grafice diferite), elevii vor fi ajutaţi să le reţină ca atare, în spiritul acestei facilităţi a asocierii corecte putând veni cu exemple din alte limbi, în care lucrurile stau similar (de exemplu, litera *o* geminată, în engleză, îl poate reda pe *u*, pe *a* sau pe *o*).

Aşadar, nu vom sacrifica pronunţia firească, de dragul scrierii corecte, ci le vom avea în vedere pe ambele aspecte!

Ne arătăm favorabili menţinerii expresiei româneşti „miroase frumos” şi nu „miroase bine” (ultima poate agreată doar în cadrul enunţului *Ceva nu miroase a bine aici*, dar, deja în acest caz, apare prepoziţia lexicală *a*, care schimbă radical situaţia!).

Am introdus, între aceste exemple, după un alt criteriu (al inutilităţii, al nocivităţii, cronofagiei) situaţia *mustrării elevilor care întârzie din pricina tutorilor care le asigură transportul sau în cazul în care elevul nu poartă uniformă din cauza adultului care nu i-a asigurat-o* doar pentru că poate constitui un exemplu de patogenie a limbajului didactic, propunându-ne, astfel, conştientizarea şi evitarea ei! Din aceleaşi motive se regăseşte semnalat şi cazul în care se recurge la „ameninţări cu măsuri punitive despre care se ştie clar că nu vor fi aplicate sau că încalcă normativele în vigoare”. Orice critică (fie că are în vedere persoana, fie că are în vedere performanţa), constituie un tip de pedeapsă[14], important fiind „ca atenţia cadrului didactic să fie orientată către elevii care respectă regula ascultării, şi nu către cei care o încalcă. Comportamentele care primesc atenţia cadrului didactic sunt cele care se vor repeta în situaţiile viitoare.”[15]

Concluzii

Desigur, majoritatea covârşitoare a cadrelor didactice respectă principiile învăţării comportamentale, posedând, totodată, şi foarte bune abilităţi de comunicare eficientă, conştientizând atât importanţa conciziei, a preciziei, cât şi a exprimării nuanţate (atunci când acest lucru se impune), în cadrul procesului didactic (dar şi în întâlnirile nonformale şi informale cu elevii), ştiind că, folosită cu măsură, „lauda este o alternativă mai bună din perspectiva dezvoltării motivaţiei intrinseci a copilului”[16] şi un „proces complex de comunicare socială”[17], mai cu seamă dacă mesajul este receptat ca sincer şi centrat pe aspecte controlabile de către copii. Uneori însă, tributare unor recomandări metodologice din vremuri în care clasele nu erau supradimensionate numeric, iar limbajul a fost etichetat drept „de

[13] Ni se apare absurd că găsim, după teme precum „Alcătuiţi o compunere cu titlul ……/ Răspundeţi la următoarele întrebări:…… / Caracterizaţi personajul ….”, precizarea autorului (elevului) „***Răspuns***: / ***Rezolvare***”! Cu toate acestea, le-am constatat colportate chiar şi în învăţământul superior!

[14] conform Domnica Petrovai, Sorina Petrică, *Cum îi ajutăm pe copii să meargă pe fericiţi la şcoală,* Ed. Miniped, Bucureşti 2013, p. 13

[15] ibidem, p. 45

[16] ibidem, p. 67

[17] idem

lemn", iar mustrarea considerată o cale reglatoare de succes, s-au colportat până astăzi elemente precum cele semnalate mai sus. Considerăm aceste abateri drept situaţii de exprimare „artificială", din perspectiva actuală, care ar trebui conştientizate şi remediate.
Totodată, reliefăm necesitatea unei exprimări cât mai dezirabile (din perspectiva pragmaticii lingvistice, a ortoepiei, a idealului educaţional actual, a disciplinării pozitive, a inducerii plăcerii participării la activităţile propuse), în cadrul comunicării didactice (şi chiar extradidactice, dacă dialogul se realizează între profesori şi elevi).

BIBLIOGRAPHY

Botiş Matanie, Adina; Axente, Anca, *Disciplinarea pozitivă sau cum să disciplinezi fără să răneşti*, Ed. ASCR & COGNITROM, Cluj-Napoca, 2009
Capotă, Valentina; Hănţulie, Cătălin ş.a., *Comunicarea profesională. Un ghid util pentru comunicarea în afaceri*, Ed. Akademos Art, Bucureşti, 2012
Charvet, Shelle Rose, *Cuvinte care schimbă minţi. Stăpâneşte limbajul de convingere*, trad.: Bogdan Mihăilescu, Editura Almatea, Bucureşti, f.a.
De Bono, Edward, *Şase medalii ale valorii*, trad. Oana Maria Popescu, Ed. Curtea Veche, Bucureşti, 2008
Faber, Adele; Mazlish, Elaine, *Comunicarea eficientă cu copiii. Acasă şi la şcoală*, Ed. Curtea Veche, Bucureşti, 2013
Guilane-Nachez, Érica, *Transa, hipnoza şi autohipnoza. Magia comunicării*, trad. de Marius Roman şi Iulian Toma, Ed. Polirom, Iaşi, 2004
Pânişoară, Ion-Ovidiu, *Comunicarea eficientă,* Ediţia a III-a, revăzută şi adăugită, Ed. Polirom, 2007
Pease, Allan & Barbara, *Abilităţi de comunicare*, trad. Sanda Aronescu, Ed. Curtea Veche, Bucureşti, 2007
Petrovai, Domnica; Petrică Sorina, *Cum îi ajutăm pe copii să meargă pe fericiţi la şcoală,* Ed. Miniped, Bucureşti 2013
Sălăvăstru, Dorina, *Psihologia educaţiei*, Iaşi, Editura Polirom, 2004
Stanciu, Mihai, *Didactica postmodernă. Fundamente teoretice*, Editura Universităţii Suceava, 2003
Watzlawick, Paul; Beavin Bavelas, Janet; Jackson, Don D., *Comunicarea umană. Pragmatică, paradox şi patologie,* trad. de Bogdan Boghiţoi, Ed. Trei, Bucureşti, 2014

WEBOGRAPHY
https://context.reverso.net/traducere/engleza-romana/it+smells+good (accesat: 5.04.2021)
https://www.researchgate.net/publication/269463684_Didactic_communication_and_classroom_environment (accesat: 29.03.2021)

A LOOK INSIDE ACADEMIC COMMUNICATION DURING THE PANDEMIC

Lavinia Suciu
Assoc. Prof. PhD, Politehnica University of Timişoara

Abstract: In this paper we intend to highlight some aspects of verbal exchanges in academic environment over the past year, on the background of the global socio-medical crises caused by the COVID-19 pandemic. Starting from a number of reflections generated by findings and observations regarding the professional activity of this period, we aim to analyse some verbal and nonverbal behaviours that attracted our attention, investigating the opinion and position of students related to the learning experience. First of all, we specify that our study does not aim at a comparative approach between pre- and post-pandemic communication, although the approach involves references to the way of conducting academic communication before the pandemic. Our interest lies in trying to examine and explain the relational component of communication in this specific context, on the basis provided by theoretical notions and investigative tools in the field of communication sciences.

Keywords: academic context, online interaction, relationship, connection, cultural gap

Evenimentele bulversante din contextul socio-medical, survenite în 2020 au afectat profund întreaga planetă, viața noastră, sub toate aspectele ei, inclusiv modul în care comunicăm. Este incontestabilă contribuția noilor tehnologii la menținerea contactului dintre indivizi, la informare și schimbul de idei, la desfășurarea activităților profesionale, dar și la consolidarea solidarității și coeziunii interumane.

Pe de altă parte însă, starea de lucruri a produs unele devieri în ceea ce privește maniera de derulare a comunicării, în raport cu obișnuințele până în acel moment. Intenționăm, în cele ce urmează, să analizăm și să explicăm câteva comportamente surprinse în activitatea profesională din această perioadă.

Contextul academic actualizează o relație caracterizată de distanță socială între interlocutori. Acest tip de relație reprezintă consecința poziționării interlocutorilor în interacțiune, marcată de diferența de status, status-ul superior deținându-l cadrul didactic, datorită legitimității asigurată de aspectul cognitiv. Totuși, decalajul din planul cognitiv poate fi compensat și distanța socială diminuată prin realizarea unei echilibrări la nivel cultural, ceea ce implică eliminarea decalajului cultural și împărtășirea, de către protagoniști a unui fond cultural comun (L. Suciu, 2014, p.4001). În cazul de față este vorba despre cunoașterea și însușirea culturii academice. Considerăm că evenimentele organizate la fiecare început de an universitar în orice așezământ de învățământ superior – deschiderea festivă, vizita planificată cu proaspeții intrați pe băncile facultăților în campusul universității, în biblioteca și săli de curs, prima întâlnire cu tutorul de an, destinată înmânării carnetelor de student ori descifrării orarului – constituie un prim contact, semnificativ cu ceea ce înseamnă cultura universitare, înlesnind asimilarea ei. Afirmarea apartenenței la grup, delimitarea identitară și reiterarea lor le instituie și le statornicește în chip de rit modern, un ritual de inițiere și de instituire totodată, în derularea căruia obiectele și reperele spațiale dobândesc valoare simbolică (M. Segré, 2000), contribuind la asumarea rolului de student și, în consecință, la adoptarea comportamentelor verbale și nonverbale corespunzătoare acestuia.

Odată cu transferul activității didactice în mediul virtual am putut constata o serie de inadvertențe, de nepotriviri între mesaj și contextul socio-normativ în comunicarea online din mediul academic: paricipareа studentului la curs/seminar în pijamale, în pat, postarea de fotografii ludico-indecente ca interfața la întâlnirea pentru curs sau seminar de pe platforma online, feedback-ul redus, interactivitate scăzută (până la refuzul interacțiunii), ignorarea unor

reguli exprimate explicit privind desfășurarea unor activități, neglijarea momentului de interpelare a cadrului didactic, fuzionarea cadrului formal cu cel informal în comunicarea scrisă din mediul digital (e-mail) adresată cadrului didactic.
Unele comportamente verbale – cum este substituirea cadrului formal al comunicării cu cel informal – au apărut în e-mailurile destinate cadrelor didactice în ultima perioadă de timp, prin utilizarea Internetului și a rețelelor de socializare; o serie de factori ca dinamica schimburilor verbale online, particularitățile și normele interacționale specifice mediului de transmitere a comunicării concură la „relaxarea"mesajului (Suciu, L., 2018). Celelalte comportamente menționate anterior sunt conjuncturale, fiind relative la ultimul an calendaristic.
Reflecțiile stimulate de constatarea comportamentelor menționate au revendicat validarea printr-un demers investigativ, în intenția de a cunoaște opinia studenților cu privire la experiența educațională trăită în această perioadă, la provocările întâmpinate. Am făcut apel la sondajul de opinie prin utilizarea chestionarului, pe care l-am aplicat studenților din anul I la specializarea Comunicare și relații publice (programul de licență), în luna aprilie 2021. Întrucât activitatea didactică s-a desfășurat exclusiv online pe întreg parcursul anului universitar 2020-2021, studenții din anul I nu au experimentat contactul direct cu reperele fizice, spațiale ale culturii universitare, și nici posibilitatea de interacțiune față-în-față, cu profesorii și colegii deopotrivă. Disponibilitatea studenților de a-și exprima opinia cu privire la subiect s-a materializat prin contribuția izolată a unei studente din anul I, constând în detalierea dificultăților de învățare resimțite în plan personal, a cărei furnizare deliberată a întregit tabloul percepției studenților.
O discuție realizată online cu un grup de studenți din anul al II-lea de la ciclul master coroborează interpretarea rezultatelor obținute prin sondaj, urmărind relevarea modului în care aceștia au perceput transpunerea activității didactice în mediul digital, oportunitățile, dar și limitele decelabile în forma adoptată de desfășurare a procesului didactic.
Chestionarul comportă șase întrebări închise și deschise, disociate, după funcție, în întrebări bifurcate (întrebările 2, 4, 5) și întrebarea „de ce?", ultima având rolul de a oferi subiecților posibilitatea de explicare a răspunsului dat. Redăm mai jos conținutul chestionarului.
Cum ați descrie pe scurt experiența de învățare din anul 2020-2021?
Sunteți mulțumit de modul în care s-a desfășurat interacțiunea cu colegii?
Da
Nu
Nu m-a interesat
Cum ați participat la cursuri?
Cu camera oprită
Cu camera pornită
Nu am participat
Cu camera oprită, dar când am răspuns, am pornit camera
Ați întâmpinat dificultăți în desfășurarea online a activității didactice? Dacă da, precizați-le (pe scurt)
Ați prefera ca orele să se desfășoare față-în-față? (motivați pe scurt răspunsul)
Da
Nu
La prima întrebare, cea mai mare parte a răspunsurilor conțin o caracterizare devalorizatoare a activității didactice din anul 2020-2021, indicată de utilizarea adjectivelor *obositor, solicitant, bulversant, dificil*, față numărul de răspunsuri (cca. 10 răspunsuri) care califică procesul didactic drept *interesant, util, în regulă, comod,* o *perspectivă realizabilă în viitor, la care ne-am putea adapta*, iar experiența trăită ca fiind *destul de bună,* o *noutate adaptabilă.*

La întrebarea 2 au fost înregistrate 31 răspunsuri afirmative (51,7%), 24 negative (40%) şi 5 răspunsuri cu „Nu m-a interesat”, adică 8,3% (v. Fig. 1).

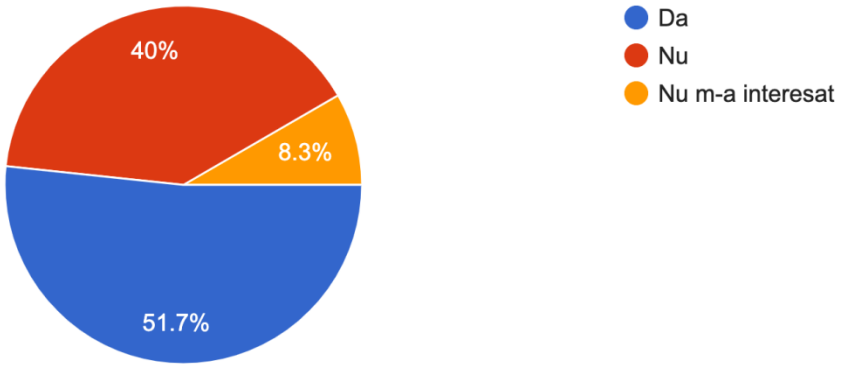


Fig. 1

Deşi situaţia atestă o satisfacere a modului de interrelaţionare a studenţilor, remarcăm diferenţa procentuală redusă dintre cei care se declară mulţumiţi şi cei aflaţi pe poziţia opusă. Ilustrarea dificultăţii de interacţiune cu colegii am gasit-o în expunerea amănunţită oferită de studenta din anul I: „nu cunoşteam pe nimeni, că nu mi se părea că rezonez cu cineva, că nu mă puteam consulta cu vreunul dintre colegii aflaţi în aceeaşi cumpănă ca şi mine”, „...de ecranele negre pe care le numeam *colegi* şi de vocile ascunse după un nume”.

Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 3 oglindeşte starea de lucruri reală constatată (v. Fig. 2).

Fig. 2

Dacă prima parte a întrebării 4, referitoare la prezenţa unor obstacole în învăţarea online, generează disocierea poziţiilor antagonice în rândul respondenţilor (v. Fig. 3), a doua parte concretizează perspectiva, revendicând precizarea dificultăţilor.

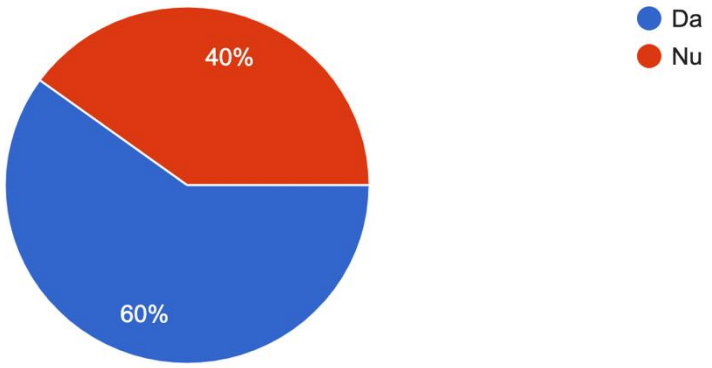


Fig. 3

În urma explicitării solicitate, în cele 33 răspunsuri obținute am identificat următoarele categorii:
inconveniente de natură tehnică (23 răspunsuri), celelalte (10)
dificultăți de înțelegere materiei: „Este foarte greu sa intelegem ce ne este explicat online", „Înțelegerea profesorului și a temelor", „nu se înțelege la fel de bine ca si cum am fi fost fizic" (7 răspunsuri)
dificultate de relaționăre cu profesorii/colegii: „Proastă colaborare, neînțelegeri și probleme din cauza aceasta cu cadrele didactice" (2 răspunsuri)
lipsa reglementărilor interacționale (succesiunea în schimbul de replici în dialog) : „Nu am putut sa răspund la intrebarile profesorilor si sa fiu pe cat voiam de activa, deoarece mereu se bagau alti colegi peste mine" (1 răspuns).
Răspunsurile la întrebarea 5 revelează superioritatea netă a preferinței pentru desfășurarea activității didactice față-în-față (55 răspunsuri) în raport cu mediul virtual (5 răspunsuri), după cum se observă în figura 4.

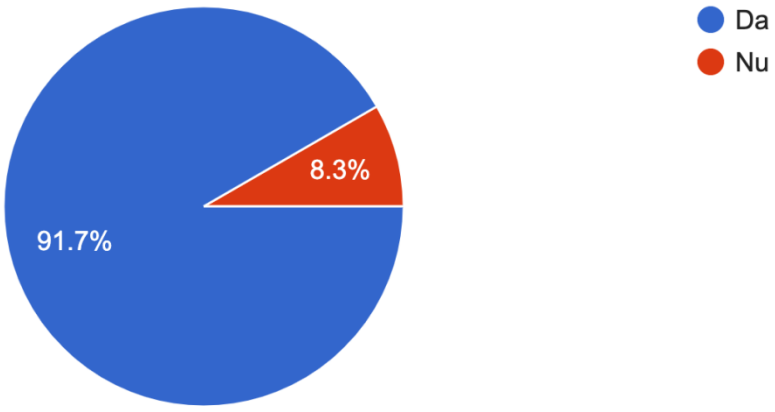


Fig. 4
Detalierea răspunsurilor dezvăluie preeminența calitativă a învățământului în interacțiune directă comparativ cu cel mediat, contactul direct și perceperea energiei interlocutorului/interlocutorilor fiind considerate o garanție a receptării și comprehensiunii:

„aș vrea desfășurarea orelor față în față, deoarece vreau sa ma simt conectata cu atmosfera pe care o aveam la orele față în față. o înțelegere mai bună a profesorului. conexiunea cu colegii de grupă și cu activitățile față în față."
„În cazul învățării față-în-față persistă o mai mare motivație și interes față de materie, chiar dacă online-ul oferă un program mai flexibil, remote, și un mod de viață de multitasking."
„Eu pot invata foarte repede vizual, cat si auditiv. In prezenta profesorului e mult mai usoara intelegerea materiei."
„Față-în-față si cadrul didactic vede dacă avem nelămuriri și ne explică mai clar la nevoie cursul".
O categorie distinctă se formează în jurul ideii de autenticitate a relației, a experienței în condițiile prezenței fizice în spațiul universitar, prezentă în câteva răspunsuri, pe care le redăm în cele ce urmează:
„Mi-aș dori ca orele să se desfășoare față în față pentru că îmi lipsește interacțiunea umană, băncile dure din sala de clasă, holul Facultății și tot ce reprezintă experiența de a fi student."
„sa experimentez orele în facultate fizic decât online și să mai important sa descopăr tot ce e ține de facultate"
„deoarece orele online în cameră/pat mă adorm"
(În mediul virtual, n.n.) „ma distrag foarte multi factori externi."
„pentru a simți cu adevărat studența"
„Pentru a stabili un contact social mai autentic cu colegii sau cadrele didactice".
În expunerea experienței personale care ne-a fost pusă la dispoziție este reperabilă aceeași nevoie de contact *in praesentia*, de „a-i vedea pe toţi oamenii noi din jurul meu, prin a-i avea efectiv în cercul meu de apropiaţi destul de des şi prin a le deprinde obicieiurile". Efectul de prezență, ca surogat al interacțiunii față-în-față oferit de noile tehnologii determină destabilizarea încrederii în propriile capacități: „drept căreia nu aparţin acestui grup social ce ar fi trebuit să-mi reprezinte a doua familie, m-a împins tot mai mult spre a crede că nu sunt suficient de bună, că nu am toate capacităţiile necesare pentru a face parte din acest grup, acest mediu universitar".
Relativ la experiența de învățare în anul 2020-2021, studenții din anii mai mari, fără a minimaliza oportunitățile mediului virtual de comunicare (posibilități de compensare/transfer cu succes a unor acțiuni sau activități, existența de programe specializate, de baze de date, accesarea facilă a cursurilor, economisirea timpului) subliniază importanța contactului direct cu profesorul atât în predare, cât și obținerea feedback-ului în timp real pentru aplicații.
În pofida faptului că asupra gradului de formalitate al unui mesaj își pune amprenta decisivă contextul interacțional imediat (S. Herring 2001: 618) – în cazul de față interacțiunea online – regulile care apar în și prin interacțiune stau sub influența aspectului cultural (Suciu, L., 2014: 168-171). Prin urmare, realizarea adecvată a schimbului verbal este condiționată de cunoașterea și aplicarea normelor culturale. Din acest punct de vedere, în universitate se manifestă o cultură cu norme, valori, simboluri, iar interacțiunile dintre membrii ei se petrec în conformitate cu acestea și, totodată, contribuie la transmiterea și perpetuarea lor.
Cultura universitară, academică este reflectată în comportamentele verbale și nonverbale ale interlocutorilor: existența anumitor formule de adresare, atât în aspectul scris, cât și în cel oral ale comunicării, utilizarea registrelor standard și elevat ale limbajului, comportamente nonverbale cuviincioase, participarea la activități în ținută decentă, amplasarea spațială specifică a protagoniștilor (catedra, băncile, amfiteatrul, cabinetele cadrelor didactice săli de lectură, săli de recreere, o diviziune a muncii și un program de activitate specifice etc.).
Încă de la intrarea pe porțile unei universități studentul este îndrumat în deprinderea culturii, a normelor acesteia prin sesiuni de instruire și informare, prin exemplul personal oferit de profesori sau de colegii din anii mai mari, prin intermediul „folclorului" studențesc (acele informații ce se transferă de la o generație la alta), întocmai cum copilul, atunci când vine pe

lume, se spune că intră într-o baie informațională, începând să recepteze stimuli și semnale din mediul înconjurător. Desigur, studentul nu este pe deplin ignorant în ceea ce privește contextul academic, fiind familiarizat cu școala ca instituție de educație și cultura acesteia. Totuși, nota distinctă vine drept consecință a poziționării interlocutorilor în interacțiune[1], oglindind o altă manieră de a se privi unul pe celălalt decât cea caracteristică învățământului preuniversitar și care implică instituirea unui alt tip de interrelație.

Rolul sistemului informațional amintit în transmiterea culturii universitare și crearea *habitus-ului academic* al nou-venitului este foarte important însă considerăm că reperele concrete ale contextului spațial înlesnesc substanțial *îmbăierea* informațională. Stilul impunător al construcției ce adăpostește instituția, holurile largi, spațioase, compartimentarea anume a spațiului, sălile de curs, seminar sau laborator, dar mai ales amfiteatrul, cu arhitectura purtând pecetea timpului, biblioteca universității, cu sălile de lectură, săli multimedia, dar și cu rafturi înțesate de cărți reprezintă elemente ce compun sistemul referențial comun participanților la interacțiune, jucând un rol determinant în asimilarea culturii universitare.

Reperele spațiale funcționează ca mărci, însemne ale locului (universitatea), ale culturii universitare; ele sugerează, transmit semnificații, ghidând receptorul către un sens global (reprezentarea pe care fiecare și-o face despre mediul academic) și, totodată, ele concură la construirea fondului cultural comun (common cultural background). Împărtășirea de către protagoniști a unui fond cultural asigură transgresarea barierei culturale, care alături de cea cognitivă sunt caracteristice situației de comunicare din mediul educațional (Ph. Meirieu, 2010: 200). Strategiile lingvistice și non-lingvistice semnalate în lucrarea *The Role of Communication in Building the Pedagogical Relationship* (L. Suciu, 2014), prin care profesorul, în calitate de emițător, determină diminuarea decalajului cultural și contribuie la crearea fondului cultural comun. Cunoașterea și împărtășirea aceluiași sistem referențial care definește spațiul respectiv, relevându-i particularitatea, înseamnă înțelegerea culturii locului, poarta de integrare în acel univers și însușirea normelor lui. În aceste condiții rolurile pot fi asumate în mod corect, adecvat de către actorii sociali.

Conectarea la oră din pat, în ținută potrivită pentru somn, fără să constituie o abatere gravă dat fiind caracterul accidental, reflectă un grad redus de cunoaștere a culturii universitare, transpus în neglijarea normelor și a rolului deținut în interacțiune. Situația reflectă diferențierea similară între audierea unui spectacol de operă în sala operei în raport cu audierea lui din spațiul privat al propriei locuințe. Mersul la operă pune în scenă un adevărat ritual: pregătirea ținutei, primenirea, realizarea machiajului și a coafurii (în cazul femeilor), ținută elegantă (în care, la femei, se includ tocurile), parfum. Sala operei conține un ansamblu referențial tipic: scena, lojele, dispunerea în amfiteatru, candelabre, arhitectura specifică grație căreia dispune de o acustică aparte, coloane, scări, decoruri opulente, culori și sunete particulare; toate au menirea de a da naștere unei atmosfere specifice și de a reflecta cultura acelui loc. Pășind în sala de operă, se produce accesarea culturii, respectarea normelor și asumarea rolului adecvat.

Din aceeași categorie face parte și exemplul referitor la postarea unei imagini autoreferențiale, ca interfață pe platforma în care se derulează activitatea didactică. Fotografia surprindea persoana respectivă scoțând limba, o ipostază ludică și, în același timp, indecentă, care demonstrează non-asumarea rolului corespunzător în interacțiunea dată. Rolul de student presupune seriozitate, responsabilitate și actualizează comportamente verbale și nonverbale care transmit aceste semnificații. Ori, fotografia postată exprimă cu totul alte semnificații (joc, nestatornicie, indecență), ce trimit la un alt rol, specific în alt tip de interacțiune.

Refuzul de a participa la oră cunoaște grade diferite de realizare, de la interacțiunea cu camerele oprite și afișarea unei fotografii sau doar a numelui, până la ieșirea de pe platformă /

[1] Adoptăm accepțiunea lui A. Mucchielli referitoare la contexul pozițiilor relative actorilor, care este dat de felul în care se vede unul pe celălalt în interacțiune (A. Mucchielli, 2002: 34).

din aplicație. Interpretarea semnificațiilor transmise prin aceste comportamente suportă o dublă perspectivă, a cadrului didactic și a studentului. Consecința acestei stări de lucruri rezidă în feedback redus: răspunsuri care întârzie să apară, tăcere, absența operatorilor nonverbali.

Din poziția cadrului didactic, schimbul verbal în care partenerul la procesul de comunicare (studentul) participă cu camera oprită, pe ecranul calculatorului apărând reprezentarea acestuia printr-o imagine încremenită într-o fotografie sau prin nume, pare inechitabil, atâta timp cât se schimbul petrece în timp real și camera profesorului este în funcțiune. Activitatea didactică presupune prezentare, explicație, dialog, iar nevoia resimțită de cadru didactic de receptare a feedback-ului din partea studenților este realmente imperioasă. Ca profesor, semnalele primite prin mimică, limbajul ochilor – chiar dacă sunt destul de dificil de urmărit pe ecranul calculatorului – conferă în primul rând garanția că este acceptat ca partener de discuție și apoi că este ascultat și înțeles. Implicarea inegală a interlocutorilor conduce la un dezechilibru relațional al schimbului verbal; propunerea de a intra în relație, pe care profesorul o adresează studentului, se lovește de un refuz al acestuia, lăsându-i impresia că se află într-un monolog, ceea ce creează incertitudine și demotivează.

Pe de altă parte, din perspectiva studentului, implicarea în activitatea didactică în mod pasiv (camera oprită, afișarea fotografiei sau numelui) ar putea însuma diferite semnificații, în funcție de cauze distincte. Ceea ce profesorul privește drept refuzul dialogului, al schimbului de idei, al propunerii de interrelaționare ar fi justificabilă prin prisma distincției spațiu social – spațiu privat (M. Dinu, 2000, 221-224). Derularea activităților didactice în mediul virtual generează convertirea spațiului personal în spațiu social. Pentru a-și putea desfășura activitatea studentul plasat în spațiul personal (aflat în fața calculatorului de acasă, în general) și nu în cel social (sala de curs, amfiteatrul, laboratorul de la facultate), este pus în situația de a-și expune spațiul personal, privat (camera, casa etc) și de a-l face public. Din acest punct de vedere, intrarea în contact cu camera oprită ar reprezenta respingerea ideii de „socializare" a spațiului personal.

O altă cauză care ar motiva comportamentul în discuție ar fi bariera psihică impusă de condiția izolării și de-focalizarea atenției de la vorbitor, de fapt, glisarea focalizării de la cel care vorbește la toți participanții, prin opțiunea view all oferită de calculator. Lipsa interacțiunii, izolarea, limitarea diversității mediilor de interacțiune cu semenii sunt factori care contribuie la apariția unei bariere de exprimare, prin restrângerea varietății lexicale și a multiplelor posibilități de combinare a semnelor, prin cantonarea stilului, a registrelor lingvistice, prin îngrădirea exersării asocierilor, analogiilor. Un astfel de obstacol mental este susceptibil de a bloca exprimarea, comunicarea, în orice ipostază a ei.

Una dintre facilitățile oferite de mediul în care are loc schimbul verbal, ca pe ecranul calculatorului să se deschidă o galerie de ferestre corespunzătoare fiecărui participant, pe tot parcursul sesiunii online, aduce o modificare comparativ cu interacțiunea față-în-față, unde profesorul se situează în fața studenților. Pozițiile, din punct de vedere spațial, sunt relativ fixe într-o schemă de poziționare care sugerează distanța socială dintre cele două categorii de participanți. De aici, asumarea adecvată a rolului de către fiecare categorie și, în consecință, a registrului de limbă, a limbajului. În interacțiunea din mediul digital toți protagoniștii ocupă poziții pe același nivel în galerie, nu există acea demarcare, delimitare a poziționărilor actorilor în interacțiune. De asemenea, funcția permite opțiunea ca vorbitorul să fie în prim plan sau sa se pastreze perspectiva view all, fapt care poate crea un disconfort pentru oricare dintre cei prezenți, neștiind dacă se află atenția nu se îndreaptă asupra lui, deși vorbește altcineva.

Concluzie

Pornind de la digresiunile comunicaționale remarcate pe parcursul activității didactice din anul universitar 2020-2021, am dat curs unui demers analitic intenționând relevarea și explicarea posibilelor cauze ale manifestării lor, demers în care interpretarea, întemeiată pe concepte specifice științelor comunicării, este confirmată prin metode de cercetare cantitativă. Considerăm determinant, în virtutea celor semnalate, contactul nemijlocit cu elementele constitutive ale spațiului, obiectele simbolice ale culturii universitare, care funcționează în asumarea în mod corect a rolului, în inițiereași instituirea ritualică.
Situația examinată ilustrează importanța pe care o capătă existența sistem referențial comun protagoniștilor unui schimb verbal, ale cărui componente constitutive concrete contribuie neîndoielnic la crearea unei reprezentări comune a contextului și, în consecință, la asumarea rolului adecvat, actualizat în congruența dintre discurs și context. Observarea abaterilor comunicaționale cu precădere la studenții din anul I, care nu au experimentat poziția de student în spațiul specific destinat activității (universitatea), arată relevanța lucrurilor aparent nesemnificative din jur (obiecte, amplasare în spațiului) în asumarea adecvată rolului și, implicit, a comunicării academice. Asemenea arhetipurilor din structura inconștientul colectiv din teoria filozofică a lui Jung, care asigură însușirea anumitor roluri și, astfel, guvernează relațiile interumane, reperele spațiale concrete ale sistemului referențial din contextul academic contribuie la cunoașterea și asimilarea culturii academice. Amfiteatrele, sălile de seminar, laborator sau din incinta bibliotecii universitare, ca elemente ale contextului fizic, spațial contribuie decisiv la crearea semnificațiilor ”universitate”, ”facultate”, ”student” și funcționează în crearea identității de rol a studentului. Prin urmare, indiferent de cadrul interacțional al schimbului verbal, construirea unei reprezentări comune, prin cunoașterea și împărtășirea unui fond cultural comun, condiționează asumarea adecvată a rolului, poziționarea corectă în interacțiunea dată și, în cele din urmă, crearea unei relații potrivite.

BIBLIOGRAPHY

Dinu, Mihai, *Comunicarea*, ed. a II-a, Algos, 2000
Herring, Susan C , „Computer-mediated Discourse”, în *The Handbook of Discourse Analysis*, D Schiffrin, D Tannen, Heidi E Hamilton editors, Blackwell Publishers Ltd, Oxford, 2001, p 612-634, disponibil http://www google ro/books?hl= ro&lr=&id=6RfarwereacC&oi=fnd&pg=PR7&dq=schiffrin+d +approaches+ to+discourse&ots=wDIW0eUI7n&sig=KXQR5K05_DEUc7AQxAJGf8XP3 yg&redir_esc=y#v=onepage&q=schiffrin%20d %20approaches%20to%20 discourse&f=false [accesat 04 / 2014]
Meirieu, Philippe, „Formatorii şi comunicarea”, în Ph. Cabin & J-Fr. Dortier (Eds.), *Comunicarea*, (pp. 198-202), Iaşi: Polirom.
Mucchielli, Alex, *Arta de a influența. Analiza tehnicilor de manipulare*, Ed. Polirom, Iași, 2002
Segré, Monique (coord.), Mituri, rituri, simboluri în societatea contemporană, Amarcord, 2000
Suciu, Lavinia, „The Role of Communication in Building the Pedagogical Relationship”, in Procedia - Social and Behavioral Sciences, Volume 116, 2014, p. 4000-4004, disponibil la https://www.sciencedirect.com/journal/procedia-social-and-behavioral-sciences/vol/116/suppl/C?page=8
Suciu, Lavinia, *În căutarea sensului. De la analiza discursului la design-ul comunicării*, Ed. Casa cărții de Știință & Orizonturi Universitare, 2014

Suciu, Lavinia, „Interactional practices between real and virtual worlds”,in *The Proceedings of the International Conference Communication, Context, Interdisciplinarity,* Volume no. 5, Arhipelag XXI Press, Tîrgu-Mureş, 2018, p. 54 – 64.

GENERATION X IN ROMANIA

Maria Alexandrescu
Assoc. Prof., PhD, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași

Abstract: This study has as a premise the results of the field survey "Relationships between school education and family education", conducted within the Doctoral School of Sociology at UAIC, Iasi.
In conducting this study, we used Karl Mannheim's theory of generations: the generational situation, the generational ensemble and generational unity. If in the first part of this paper we defined the concept of generation and reviewed several similar studies (especially those of Mannheim and Vulcănescu), in the second part, we analysed the field data in order to build a typology of generation X, highlighting especially the inter and intragenerational relationship regarding the transmission of the cultural capital.
We conducted several semi-directive interviews with people from Iași, including students, parents, "specialist" institutional actors who intervene in the educational process.
Following the performed research, we find that our study rather describes the social generation (social cohort), being close to the microsociology of the family than to generational unity.

Keywords: generation X, generational unity, inter and intragenerational ratio

Definirea generațiilor

Cel care abordează pentru prima dată problematica generațiilor din perspectiva sociologiei cunoașterii[1] este Karl Mannheim, în opinia căruia „spațiul de experiență" (mai ales experiența emoțională) reprezintă punctul de plecare pentru teoretizarea generațiilor. Urmând modelul clasic, Mannheim expune critic, în această carte, cele două abordări (pozitivistă franceză și romantico-istorică germană) ale problematicii generațiilor, delimitând, astfel, obiectul de studiu al sociologiei generațiilor: situația de generație (definită prin analogie cu clasa socială/ situația de clasă), ansamblul generațional (participarea la destinul comun al unității istorico-sociale) și unitatea de generație, „o legătură mult mai concretă, de exemplu, cea a unui grup care, din interiorul unui ansamblu generațional, își însușește experiențele diferite, comune întregii generații și le dă o expresie proprie" (Perivolaropolou, 1992, p. 167; Zarca, 1992, p. 131; Coavoux, 2011).
Pentru Mauger, problema generațiilor are o dublă perspectivă: prima face referire la generația „sacrificată" (prin șomaj în masă, devalorizarea diplomelor etc.), iar a doua vizează conflictul de generații (Mauger *apud* Coavoux, 2011).
În limba română, tema *generației* este abordată mai mult în științele umaniste (în *Istoria literaturii române*, G. Călinescu) decât în științele sociale (cu excepția literaturii psihologice sau psihopedagogice) comparativ cu alte țări. Demografii utilizează termenul „generație" sau „cohortă de vârstă", iar filosofii sau unii sociologi (C. Schifirneț) definesc generația în raport cu propria cultură.
În viziunea lui M. Vulcănescu, generația reprezintă, mai degrabă, o relație de conjunctură a grupului, care s-a lăsat influențat de evenimentele istorice și sociale și se remarcă prin poziția față de realitățile care i-au generat unitatea, dar alcătuiește mai mult o unitate psihologică, cu rădăcini istorice și biologice, decât o unitate propriu-zis spirituală (Vulcănescu, 1934, pp. 5-6).

[1] Eseul „Problema generațiilor", apărut în limba germană (1928), a fost tradus mai întâi în engleză, în 1952, la Editura Routledge *din Londra,* apoi în franceză, în 1990, la Editura Nathan din Paris. În acest articol, ne vom referi la traducerea efectuată de către Gérard Mauger și Nia Perivolaropou (1990).

V. Trebici menționează că, pe lângă cohorta reală sau concretă, într-o populaţie dată, există şi cohorta fictivă sau ipotetică (construită după anumite reguli, al cărei efectiv iniţial este echivalent cu 1000, 10 000 sau 100 000 de persoane), şi cohorta specială, *generaţia* care include persoanele născute în acelaşi interval de timp de un an şi a cărei durată sau distanţă medie este de 30 de ani (Trebici, 1975, p. 54). Unii cercetători contemporani explică prin ce se diferenţiază generaţia de cohortă: „cohortele sunt compuse de indivizi care nu au nimic în comun decât faptul de a fi născuți în același an sau perioadă", în timp ce generația se definește printr-o unitate și o „intensitate a legăturilor care nu se reduce la contemporaneitatea naşterilor" (Peugny, De Velde, 2013, pp. 641-647). Generația este definită drept elementul motor al schimbărilor sociale şi culturale, afirmă Mannheim. După Peugny și De Velde, „conştiința de generație" se cristalizează de la primele experiențe de tinerețe și se accentuează odată cu transformările sociale, permițând astfel apariția mișcărilor generaționale, care asigură schimbarea socială şi culturală, necesare reînnoirii unei societăți. Reprezentările sociale joacă un rol fundamental în moştenirea generațională. Ele se transmit de la o generație la alta fie pe căi informale (de pildă, socializarea prin intermediul practicilor cotidiene, memoria colectivă, comportamentele individuale), fie pe căi formale (limba, educația, sistemele legale) (Markova *apud* A. Neculau, 2004, p. 37).

În concluzie, generația ca grup de vârstă cuprinde două direcții: prima, de ordin formal (statistic), care dezvoltă relația mecanică dintre faptul existenței grupului social şi vârsta membrilor care îl compun, și a doua direcție, de ordin psihologic și istoric, care are în vedere relația calitativă, ce leagă oamenii de aceeași vârstă, adică solidaritatea grupului respectiv (Vulcănescu, 2004, p. 45).

Cercetări cu privire la generație

Așa cum am amintit mai sus, Mannheim este primul sociolog german de origine iudeo-maghiară, care concepe generația ca pe un *Cerc de Duminică*, un model în materie de „unitate generațională", pe care îl vom prezenta în cele ce urmează (Perivolaropolou, 1992, pp.180-185). În timpul studiilor doctorale în Filosofie, tânărul Mannheim a fost inspirat de *Cercul lui Georg Lukács* (lider spiritual) unde cunoaște și alți membri, printre care Béla Balázs, Anna Lesznai etc. Evoluția acestui cerc este generată de schimbările socio-politice din Ungaria și, în mod special, de Război, care au antrenat accelerația „dinamicii sociale", condiționând apariția „noilor impulsuri colective" într-o situație de generație. Astfel, criteriul apartenenței la acest cerc nu a fost altul decât gradul de identificare cu grupul „cu o anumită înclinare spre metafizică". În prima etapă, cercul se autodefinește în opoziție cu pozitivismul secolului al XX-lea, „al materialistului depășit, prin refuzul tuturor vulgarizărilor științei", adoptând astfel „noul spiritualism și idealism" (p. 184). Miza întâlnirii membrilor era aceea de „a întări conştiința de sine a unei noi comunități de generație", unitate ce acționează ca o constelație puternică asupra indivizilor pe care îi include în cerc prin determinare. Schimbul intensiv și regulat, manifestat prin reuniunile săptămânale, colorează reflecțiile și concepțiile teoretice ale membrilor *Cercului de Duminică*, determinându-le, în parte, orientarea căutărilor lor. În sfârșit, grupul devine o „putere creativă", care se exercită dincolo de grupul concret, luând poziție față de realitatea social-academică marcată de concepția crizei culturale (Perivolaropolou, 1992, pp. 184-185) .

În 1917, se înființează *Școala liberă în științele spiritului* (număra în jur de 70 de auditori per curs) datorită căreia *Cercul de Duminică* s-a extins în mod considerabil între anii 1917-1918, parțial îndeplinind și funcția de compensare a exilului. Comparativ cu participanții, membrii cercului s-au implicat în procesul de transformare a societății maghiare. Din cauza forței de represiune, care a urmat la conducere (Hitler) după căderea Republicii Germane, mai multe familii de evrei au fost nevoite să emigreze în diverse țări europene, marcând prima etapă a istoriei *Cercului de Duminică*. În mare parte, acesta s-a reconstituit în

exil, la Viena, și întâlnirile membrilor au continuat mai mult sau mai puțin regulat până în 1933. Însă, după ce liderul lor spiritual, Lukács, a aderat la Partidul Comunist, opțiunea politică a devenit o condiție eliminatorie de apartenență la cerc, desemnându-i astfel pe membrii acestuia. Autoportretul oficial al *Cercului de Duminică* a fost realizat de către Mannheim odată cu publicarea broșurii conferinței ,,Suflet și cultură".

În România interbelică, ne oprim la două cercetări despre generații. Astfel, în cadrul *Istoriei literaturii române* (1941), Călinescu dedică un capitol ,,Noii generații", iar Vulcănescu publică un articol pe aceeași temă în Revista ,,Criterion" (1934). Călinescu observă la noua generație că ,,sărind cu totul peste băncile de origine junimistă ale claselor de filosofie, și-a luat drept coordonate pe Mihai Eminescu, pe Nicolae Iorga, pe Vasile Pârvan, pe Nichifor Crainic, pe Lucian Blaga, pe Nae Ionescu" și admite ,,că toți refac vechea problemă a misiunii în viață prin întrebarea asupra sensului, a destinului și caută să concilieze salvarea spiritului cu viața în națiune" (2003, p. 861). În apărarea tinerei generații vine Manifestul ,,Crinul alb", publicat în Revista ,,Gândirea" (1927) de către trei tineri entuziaști (Sorin Pavel, Ion Nestor și Petre Marcu-Balș), care aduc în prim-plan ,,un element interesant, acela că, la fiecare etapă a istoriei politice (în 1840, 1860, 1867, 1900), tânărul român suferă de prestigiul culturii naționale în afară și se leagă s-o ducă la apogeu" (p. 867). În acest context, e bine să amintim și revistele ,,noii generații", care apar în perioada când scade numărul de cititori, aspect cauzat de ,,hotărârea de a publica orice obiecție", care nu recenzează cărțile scriitorilor merituoși (p. 881). Sau, cum afirmă Călinescu în altă carte,

,,sunt puțin preocupați de problema creației pentru că politicul îi absoarbe" (Călinescu, 1963, p. 387).

În studiul său, Vulcănescu prezintă pe larg factorii care au influențat ,,tânăra generație", trăsăturile prin care se evidențiază față de alte generații, curentele pe care le-a dezvoltat, precum și misiunea pe care a manifestat-o pentru umanitate. *Generația tânără* reprezintă a șasea generație din istoria socială a României moderne și a doua de după Primul Război Mondial, care oferă o puternică influență în conturarea gândirii, formând-o în respectul libertății și al vieții omenești. Aceasta este marcată de un moment spiritual (1925- 1929) de descoperire de sine (*Itinerariul spiritual* al lui Mircea Eliade, în care sunt expuse treptele prin care tineretul se ridică) și de un moment de decădere spirituală, de înfrângere (1929-1932), în care se înscriu Manifestul ,,Crinului Alb" (datorat lui Sorin Pavel, Ion Nestor și Petru Marcu-Balș), ,,Pe culmile disperării" al lui Emil Cioran, ,,Negativismul tinerei generații" al lui Mihail Ilovici (Vulcănescu, 2004, p. 66). Un alt factor ce contribuie definitoriu la lansarea unei noi generații este dat de influența puternică a două personalități: Vasile Pârvan și Nae Ionescu. Dacă primul le-a oferit tinerilor gândul universalității, al veșniciei asupra efemerității oricărei creații omenești, gând sintetizat în nostalgia spiritualității și a pesimismului eroic, al doilea le-a insuflat dorința de concret, de autenticitate organică, lecții reduse la o serie de termeni precum realism, autohtonism, ortodoxie, monarhism (p. 68). De asemenea, un alt factor îl constituie influențele modei din afară, cum ar fi: influența misticismului german și al celui rusesc; influența comunismului rusesc și a marxismului german, precum și influența fascismului italian și a național-socialismului german (p. 69). Asociațiile de tineret constituie și ele un alt factor de influențare a generației tinere, una dintre ele fiind Asociația ,,Criterion". Pe lângă acești factori, Vulcănescu prezintă și o serie de caracteristici ale *Generației tinere*, printre care amintim: setea de experiență, autenticitatea, spiritualitatea, criza care constituie punctul crucial al experienței trăite în comun de către aceasta (p. 71). Ea s-a remarcat prin curentele spirituale și politice ce au fost condiționate de atitudinea față de istorie și de viața socială, curente care, la rândul lor, s-au divizat în grupuri, care practicau izolarea (refuzul preocupărilor politice și sociale), activismul prin disperare, istorismul prin resemnare, misticismul ortodox, umanismul neoclasic. Dacă un grup are o tendință spre o politică de centru a tineretului, caracterizată prin apariția conștiinței de

generație la tineretul partidelor politice zise de guvernământ, altul îmbrățișează curentele extreme ca naționalismul integral, care a strâns în jurul lui majoritatea tineretului studențesc român, și comunismul marxist, care a reunit mai ales tineretul hetero-etnic (p. 72). În sfârșit, misiunea tinerei generații, după Vulcănescu, este să asigure unitatea sufletească a românilor, să exprime în forme universale particularitățile ce definesc acest suflet românesc și să pregătească populația pentru momentele grele care pot apărea.

Observăm că cei doi sociologi (Mannheim și Vulcănescu) identifică factorii care determină gândirea grupurilor sociale, ,,conștiința generațională", în formarea cărora ar trebui să se pornească de la ,,modelele religioase"[2]. ,,Situația de generație", afirmă Mannheim (spațiul național unde se înfruntă clasele sociale pentru problemele economice și de putere), devine o condiție necesară pentru ansamblul generațional, unde întreaga generație participă la destinul comun al unității ,,istorico-sociale" sau ,,împărtășesc o comunitate de context obiectiv sau simbolic și sunt conștienți de asta" (Chauvel, 2010, p. 28). Ei identifică ,,firele de legătură" între formele intelectuale, culturale și fenomenele sociale, în scopul conturării unității generaționale.

De-a lungul timpului, au existat desigur mai multe generații: *Generația tăcută* (1925); *Generația baby-boomers* (1945-1960), care își dorea un echilibru în oferirea unei anumite situații financiare; *Generația X* (1960-1980) își dorea o reconciliere între viața personală și cea profesională; *Generația Y* (1980-1995) aspira la un loc de muncă pentru a-și asigura libertate și flexibilitate; *Generația Z* (1995-2010) care își dorea un loc de muncă menit să îi asigure stabilitate (de la Forest Divonne, 2018, trad. 2019, p. 5 și p. 62).

Problematica generațiilor X, Y și Z este abordată preponderent din perspectiva sociologiei aplicate, mai exact d i n cea a studiilor de mass-media sau de marketing. De pildă, ,,conceptul de generație Y-Z provine din marketing, încă din anii '90, fiind preluat de literatura managerială și vocabularul RH" (Cuny, Chatelain, 2019). Plecând de la rezultatele mai multor cercetări din Franța (Roberson et Kulik, 2007; Pauget și Dammak, 2012 și Casoinic, Perry și Hanvongse, 2013; Millennial Branding, în colaborare cu Randstad US, 2014), Casoinic identifică o serie de asemănări și deosebiri între generațiile Y și Z: ultimele două generații se disting prin dependența față de tehnologia informației, de unde și prezența lor într-o pondere mai mare în media sau în conversațiile cotidiene pe teme conexe; tinerii generației Z tind să afișeze un spirit antreprenorial mai pronunțat (17%) decât tinerii generației Y (11%) (Casoinic, 2016, p. 31). Dacă tinerii generației Y acordă prioritate vieții personale în detrimentul dimensiunii profesionale și caută flexibilitatea la locul de muncă, cei din generația Z au stimă de sine ridicată, acceptă cu ușurință diversitatea în învățarea rapidă și manifestă o bună capacitate de adaptare. Pentru ei, școala nu reprezintă altceva decât un canal de învățare printre altele (pp. 32-33).

Referitor la interacțiunile dintre generații, doi autori francezi compară parcursul a două generații într-un studiu (aceea a primilor născuți din perioada *baby-boom* și aceea născută în anii '60, adică Generația X), luând ca variabilă de analiză a structurii sociale ,,inegalitățile între generații", alături de cele clasice, precum sexul sau mediul social. Plecând de la ipoteza lui P. Bourdieu (1978), conform căreia ,,tinerii licențiați sunt dezamăgiți ca urmare a creșterii aspirațiilor pe baza democratizării educației", cei doi cercetători contemporani ajung la concluzia că această „criza economică" a prelungit perioada celor „Trei decenii glorioase",

[2] Cei doi sociologi au avut ca mentori pe unii dintre fondatorii sociologiei. Mannheim a fost elevul lui Max Weber (dar s-a lăsat influențat și de ideile lui Georg Simmel, Wilhelm Dilthey etc.) și Vulcănescu, un colaborator fidel al lui Dimitrie Gusti, se numără printre membrii activi ai Școlii Sociologice de la București. Dacă Mannheim a activat la fundația lui Béla Balázs, într-un grup baptist numit după ziua lor obișnuită de întâlnire „Cercul de Duminică", Vulcănescu este influențat de ortodoxie, în sensul că ,,activează în cadrul cercurilor de studii și dezbateri creștine, coordonate de către filosofii Jacques Maritain și Nikolai Berdiaev" (Butoi, 2017).

astfel încât a apărut figura socială a tinerilor din Generația X ,,declasaţi" din punct de vedere socio-economic (Bourdieu apud Peugny și Van de Velde, 2013, p. 644).
Schifirneț, în cartea ,,Generație și cultură", face o radiografie a modului în care se raportează tinerii anilor '80 la cultura socialistă din România. Sociologul român abordează raporturile între și intragenerații din cadrul familiei, evidențiind totodată rolul familiei în transmiterea experienței și a culturii de la o generație la alta, moștenire generațională ce este influențată de discontinuitatea temporală prezentă în fiecare moment al vieții unui om și de modul cum se implică instituțiile educative în instruirea profesională și în formarea intelectuală a adolescenților (Schifirneț, 1985, p. 76). De asemenea, autorul menționat observă că fiecare generație vine cu modul propriu de gândire și acțiune, arătând că, în receptarea culturii de către tineri, ,,esențială nu este asimilarea pasivă, ci capacitatea de autoeducare și de autoinstrucție întemeiată pe solide cunoștințe" (p. 142). În sfârșit, continuitatea generațiilor se regăsește cu precădere în cultură, în munca pentru producerea valorilor materiale și spirituale, în implicarea tinerilor nu în mod pasiv, ci în mod activ, și orientarea spre viitor, afirmă Schifirneț.
Subscriem opiniei lui Chauvel, conform căreia discursurile cercetătorilor despre generația socială sunt mai apropiate de microsociologia familiei, care preferă ,,să vorbească despre cohorta nașterii, adică să descrie materia primă a generației sociale" mai degrabă decât de unitatea generațională (Chauvel, 2010, p. 28).

Generația X

Prima decizie politică a Partidului Muncitoresc Român (PMR–ului) viza Decretul-lege nr. 178/1945 pentru înfăptuirea reformei agrare, având ca obiectiv colectivizarea, ce s-a desfăşurat în perioadele 1949-1953 şi 1953-1962, proces supervizat în mare parte de către Ana Pauker. Pe lângă această reformă, Partidul Comunist Român (PCR) a demarat și alte acțiuni: începând cu abdicarea forțată a Regelui Mihai din decembrie 1947 și continuând cu destructurarea societății civile prin ,,epurarea" actorilor sociali, care reprezentau voci importante anticomuniste; naționalizarea care a debutat în 1948; industrializarea forţată şi dezvoltarea ei masivă, inițiată din 1951 de către Gheorghiu-Dej și continuată, din 1965, de către Nicolae Ceaușescu; Decretul 770/1966 cu privire la creșterea natalității și cele trei legi ale educației (Tismăneanu, coord., 2006, pp. 130-478). Tot în acest raport este amintit și faptul că după 1945 a avut loc desfiinţarea asociaţiilor profesionale tradiţionale şi înlocuirea lor cu cele „sindicale", obediente regimului politic, iar de la mijlocul anilor '60, Gheorghiu- Dej permite reapariția unor întreprinderi private familiale în sfera meseriașilor (cizmării, croitorii, frizerii) sau a serviciilor (restaurante, cofetării, brutării).
Așa cum am amintit mai sus, un moment important în istoria socială a României este marcat de emiterea Decretului nr.770/ 1 octombrie 1966 (generație numită ,,decreței" sau ,,ceaușei"), care avea ca scop creșterea accelerată a populației. După o perioadă de dezvoltare industrială rapidă între anii '50 și '70, economia românească a început să dea semne de stagnare și chiar de declin odată cu apariția crizei petrolului din 1974. Astfel, integrarea socială a „decreţeilor" a devenit problematică, mai ales în a doua jumătate a anilor '80, când bugetul alocat construirii locuinţelor scade până la 40%, precum şi numărul celor care doresc să-şi continue studiile (István, Rotariu şi Voineagu, coord., 2012, pp. 204-209). În plus, sociologul C. Zamfir amintește și de scăderea continuă a veniturilor reale individuale, diminuarea progresivă a prezenței bunurilor pe piață, inclusiv a bunurilor alimentare de strictă necesitate; creșterea ratei șomajului și nerecunoașterea oficială (în 1989, şomajul real este estimat la aproximativ 4-5%); degradarea progresivă a sistemului de securitate socială, îndeosebi a sistemului educațional și a celui social, investiţiile materiale sunt abandonate, iar medicamentele, cărţile sunt insuficiente sau se vând „pe sub mână" (Zamfir, coord., 1999, pp. 21 – 65).

După cel de-al Doilea Război Mondial are loc, în România, reforma învățământului, prin care se renunță la modelul francez în favoarea celui sovietic, îndoctrinare ce s-a produs odată cu emiterea celor trei legi cu privire la educație (Legile din 1948, din 1968 și din 1978). Conform Decretului-lege din 1948, sistemul de învățământ românesc este reorganizat după modelul sovietic, având ca efecte, după cum sesiza Momanu, fie scoaterea unor discipline din Planul de învățământ (limba latină, teoria literaturii, filosofia, sociologia, psihologia, logica, geologia), fie restrângerea numărului de ore ale altora (matematica superioară, biologia, fizica, chimia, istoria, geografia, limbile moderne), dar și laicizarea întregului învățământ prin eliminarea din Planul de învățământ a religiei și separarea Școlii de Biserică (Momanu, 2005, pp. 126-127). Pe de altă parte, s-a dublat numărul de ore pentru studierea limbii ruse și s-a restaurat pedagogia ca disciplină aservită ideologiei comuniste, care avea ca misiune crearea
„omului nou". Un alt obiectiv al legii l-a constituit democratizarea învățământului de bază atât pentru copiii de vârstă școlară, cât și pentru adulții analfabeți. În acest scop, pe lângă școli, au fost mobilizate și alte instituții sau organizaţii precum Uniunea Femeilor Democrate, Armata, conducerea mai multor fabrici (Tismăneanu, coord., 2006, p. 479). Rolul științelor sociale a început să crească, îndeosebi cel al pedagogiei care promova teme ca nevoia politizării învățământului, teoria educației politehnice (N. Krupskaia și A.V. Lunacearski) și proiectul școlii industriale (K. Marx, V. I. Lenin), educația în și prin colectiv din perspectiva lui A. S. Makarenko,' Neculau (Momanu, 2005, p. 13). Prin urmare, teoriile care pun accentpe instruire și resping ideea de formare (morală, religioasă, politică, economică și juridică) își caută argumentele în ideologia neutralității, evidențiind o îndoctrinare a învățământului prin conținuturi (falsificând faptele pentru a propaga o anumită ideologie) sau prin metode extreme (unii profesori abuzează de argumentul autorității în predare, devenind violenți verbal și fizic cu elevii), afirmă Momanu. Mai mult, autoritatea profesorului (rolul epistemic) este considerabil diminuată, întrucât procesul cunoașterii este subordonat celui de menținere a ordinii sociale și de formare a atitudinilor conformiste cu o ordine socială dezirabilă (prin autoritatea de tip deontic), iar profesorii care nu se subordonau acestei ideologii fie au fost excluși din sistem, fie constrânși să se transfere de la școlile urbane la cele rurale și să țină gratuit cursuri de alfabetizare adulților (Momanu, 2005, p. 127). Deci, scopul îndoctrinării a fost acela de a prezenta o imagine distorsionată, falsă a realității, iar efectul a fost transformarea elevului într-un factor pasiv, prin încurajarea memorării mecanice în defavoarea gândirii critice.

Referindu-ne la datele anchetei de teren, constatăm faptul că unele cadre didactice din mediul rural s-au născut și format în anii când se realiza colectivizarea (1949-1962), etapă în care părinții lor erau stresați, măcinați de gândul că-și pierd pământurile, „că nu o să aibă ce să pună pe masă". Familia a jucat un rol important pentru oricine în această perioadă (dar nu numai), devenind singura oază de conservare a valorilorși un important mijloc de încredere înforța interioară a persoanei (Neculau, 2004, p. 105). Prin contrast, școala, prin intermediul cadrelor didactice, valoriza un comportament paternalist și autoritar în formarea elevilor. Comparativ cu generația Y, părinții acordau mai mult timp familiei și, implicit, educației copiilor, se mulțumeau cu un loc de muncă, cu o casă și cu o mașină, nu exista un timp așa de alert pentru consumism. În acest caz, distribuția rolurilor în familie nu mai este strictă ca la generația anterioară,mamele ocupându-se mai mult de supravegherea și controlul activităților școlare, indiferent de structura familiei și de nivelul de pregătire al acesteia.

Familia a transmis un oarecare sistem de valori sau de principii, printre care: bunul simț, demnitatea, corectitudinea, altruismul, respectul față de cei mai în vârstă, respectul față de profesori, adică, pe scurt, dragostea pentru umanitate. La fel și bunicii, chiar dacă unii dintre ei nu știau prea multă carte, au dorit cu orice preț să le transmită nepoților valorile moral-religioase („să nu minți", „să nu furi", „să nu ucizi") sau valorile sociale (exemplele pozitive din proximitate, din viața satului sau din familia extinsă). Părinții îi antrenau pe

bunici în supravegherea copiilor, începând de la doi ani, indiferent dacă locuiau sau nu cu nepoții, iar bunicii, în continuare, reprezentau o autoritate deosebită, la fel ca și tatăl lor. Nepoţii erau dornici să petreacă mai mult timp în preajma bunicilor pentru că aceştia le arătau mai multă înțelegere decât părinții lor. Fiecare copil îndeplinea sarcini în familie, specifice vârstei lui. Dacă în mediul rural se regăsea într-o mai mare măsură autoritatea de tip tradiţional, având ca efect inhibarea elevilor cu spirit creativ, în mediul urban se remarcă o scădere a autorităţii părinţilor în ochii propriilor copii. Existau și familii care locuiau împreună cu trei sau patru generații în aceeași locuință, aspect pe care unii intervievați îl apreciază ,,învățam unii de la alții", iar alții îl critică ,,nu exista autonomie prin frecventele vizite inopinate". În general, părinții exercitau un control strict asupra modului cum se efectua socializarea copiilor cu grupul lor de copii, erau interesați de ce preocupări au aceștia și părinții lor.

Trecând peste ideologia materialist-științifică, școala din perioada comunistă punea accent pe disciplină, pe supunere, pe execuție, aspect care este menționat și într-o cercetare coordonată de către M. D. Gheorghiu ,,proximitatea dintre educația familială și cea școlară" este dată de ,,autodisciplina" insuflată precoce în familie și de ,,respectul pentru ordine, a fi corect și a arăta respect" ca elogiu al muncii și al profesionalismului din perioada socialistă (2010, trad. 2011, p. 194). Școala transmite de la o generaţie la alta principii, care funcţionează și în prezent la o bună parte dintre elevi: trebuie să mergi la școală, trebuie să înveți. Valorile culturale se transmiteau și ele în această perioada, îndeosebi cele patriotice. Odată cu Reforma din 1948, învățământul devine mixt, cu toate că se mențin și licee de băieți și de fete, începând cu clasele primare. În ciclul liceal, se acorda mai multă importanță disciplinelor care au un caracter tehnic și, în mare parte, corpul profesoral era format din ingineri, maiștri. Fiecare liceu depindea de o întreprindere industrială, care subvenționa material unitatea respectivă. Liceele tehnice dețineau ateliere bine dotate, unde elevii învățau o meserie. Astfel, ei nu studiau doar în clase, ci și în secții industriale sau pe câmpuri, alături de profesori, muncitori sau țărani. Părinții se străduiau să-și înscrie copiii la o specializare într-un cadru instituțional, ei neavând timpul necesar inițierii copiilor într-o meserie comparativ cu generația *baby-boomers*. Însă, cei mai mulți dintre ei, la orientarea profesională își favorizau băieții: ,,doar băieții să urmeze studii superioare, iar fetele să se înscrie la postliceale și apoi să se încadreze pe piața muncii" sau la moștenirea patrimoniului (aspect care a continuat să fie practicat de către mulți părinți și după '90 odată cu restituirea proprietăților țăranilor). Cei care deveneau membri de partid ocupau posturi bine remunerate și bine poziționate social. În mediul rural, unii copii erau constrânși la muncă fizică, părinții neacordând prioritate activităților intelectuale, aspect ce i-a determinat pe o parte dintre elevi să se dezică de mentalitățile familiei și să se refugieze în studiu. Absolvenții liceelor cu filieră tehnologică nu aveau acces la universitate decât în urma unor examene de diferențe care vizau cultura generală. Admiterea la facultate devenea un examen greu și accesul era, deci, limitat, iar locurile cu taxă inexistente. Începând chiar cu absolvirea liceului și continuând cu studiile superioare, tinerii primeau o repartiție ministerială, locuințe, evidențiindu-se astfel o mai mare stabilitate profesională, în rândul persoanelor cu studii superioare sau medii. De asemenea, un absolvent al universității beneficia și de o primă de instalare, echivalentul unui salariu, subvenție care a continuat să se acorde o perioadă și după Revoluția din 1989, în unele branșe,până în prezent.

Nu trebuie uitat și faptul că generația X a crescut odată cu expansiunea televiziunii și a radioului. Emisiunile culturale dețin supremația în topul preferințelor membrilor generației X, mai ales emisiunea ,,La sfârșit de săptămână", urmată de emisiunile sportive precum ,,Rubrica sportivă". Din rândul presei scrise, cele mai căutate sunt Revistele ,,Magazin istoric" și ,,Flacăra" (Schifirneț,1985, pp. 180-183). Propaganda comunistă s-a realizat prin intermediul școlilor de partid sau al organelor de presă („Scânteia", „Lupta de clasă", „Era Socialistă"), al

Editurii Politice şi al secţiilor CC al PCR (Tismăneanu (coord.), 2006, p. 15). De asemenea, a fost supusă controlului politic și cenzurii și activitatea din cadrul teatrelor, al filarmonicelor, al operelor și al studiourilor de filmare (filme interzise *Carnaval* şi *De ce trag clopotele, Mitică?, Faleze de nisip, Sezonul pescăruşilor, Iacob* etc.), arată același raport. Cu toate acestea, cei mai mulți români, la ore târzii, în mod discret, ascultau Radio Europa Liberă pentru a afla mai multe informații despre realitatea politică internă și internațională din acea perioadă.

Concluzii

Dacă primele două generații sunt abordate din perspectiva sociologiei cunoașterii (conform teoriei prezentate de către Karl Mannheim), problematica generațiilor X, Y și Z este tratată mai degrabă din perspectiva sociologiei aplicate sau din cea a studiilor de mass-media și de marketing.

Generația X este marcată de o serie de momente precum colectivizarea forțată, emiterea Decretului nr. 770/1 octombrie 1966, care prevede creșterea accelerată a populației, democratizarea învățământului de bază atât pentru copiii de vârstă școlară, cât și pentru adulții analfabeți și crearea ,,omului nou" prin intermediul ideologiei comuniste. Ea s-a dezvoltat odată cu difuzarea televiziunii și a radioului în România, topul preferințelor acesteia fiind deținut de emisiunile culturale.

Comparativ cu generația precedentă, unde existau familii care locuiau împreună cu două sau trei generații, la Generația X se observă o mobilitate mai mare din mediul rural spre cel urban, aspect care a fost influențat și de industrializarea și modernizarea României.

Indiferent de mediul de proveniență, atât părinții, cât și profesorii pun accent pe faptul de a învăța mult, de a citi permanent, precum și pe disciplină. Dacă acel capital cultural al părinților din mediul rural este relativ scăzut, asumându-și ,,crearea condițiilor de viață cotidiană necesare pregătirii lecțiilor și frecventării școlii", la cei din mediul urban, ,,educația și instruirea devin centrul în jurul căruia se orientează întreaga viață (Stănciulescu, 2002, p. 233 și p. 300).

BIBLIOGRAPHY

Călinescu George, *Istoria literaturii române*. De la origini până în prezent, Fundația Regală pentru literatură și artă, București, 1941.

Călinescu George, *Istoria literaturii române* (Compendiu), Editura pentru literatură, București, 1963.

De la Forest Divonne Marion, *Reinventează-ți viața profesională. Ghid practic pentru generația Y,* Traducere din franceză de Liana Haidar, Editura Trei, București, 2019 (ed. fr. 2018).

Gheorghiu Mihai Dinu, Monique de Saint Martin (coord.) în colaborare cu Bénédicte de Montvalon, *Educaţie şi frontiere sociale*, Traducere de Dinu Adam, Polirom, Iaşi, 2011 (ed. fr. 2010).

István Horváth ,,Mişcarea internaţională a cetăţenilor români după 1989" în *Inserţie şi schimbare. Dimensiuni sociale ale tranziţiei în România*, Rotariu Traian şi Voineagu Virgil (coord.), Editura Polirom, Iaşi, 2012, pp. 204-209.

Momanu Mariana, *Educație și ideologie. O analiză pedagogică a sistemului totalitar comunist*, Prefață de Adrian Neculau, Editura Universității ,,Alexandru Ioan Cuza", Iași, 2005.

Neculau Adrian ,,Manipularea contextului și controlul reprezentărilor sociale" în *Viațacotidiană în comunism*, Adrian Neculau (coord.), Editura Polirom, Iași, 2004.

Vulcănescu Mircea, *Tendințele tinerei generații*. Două conferințe susținute de Mircea Vulcănescu și de Mihail Manoilescu, în Biblioteca Revistei lunare ,,Lumea nouă", Director Mihail Manoilescu, nr. 14, Tipografia ziarului ,,Universul", București, 1934.
Vulcănescu Mircea, *Tânăra generație*, Ediție îngrijită de Marin Diaconu, Editura Compania, București, 2004.
Trebici Vladimir, *Mică enciclopedie de demografie*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1975.
Schifirneț Constantin, *Generație și cultură*, Editura Albatros, București, 1985.
Stănciulescu Elisabeta, *Sociologia educaţiei familiale*, Prefaţă de I. Bădescu, D.
Bertaux, J.-M. Berthelot, A. X. de Brio, J. - Cl. Kaufmann, A. Pitrou, E. Plaisance, Fl. A. Platon, Tr. Rotariu, vol. II, Editura Polirom, Iaşi, 2002.
Zamfir Cătălin (coord.), *Politici sociale în România: 1990-1998*, Editura Expert, Bucureşti, 1999.
Butoi Ionuț, *Mircea Vulcănescu. O biografie de lucru*, Text apărut în *Convorbiri literare*, iulie 2017, 15 pag. http://www.cooperativag.ro/mircea-vulcanescu-biografie-de- lucru - consultat la data de 22 septembrie 2020.
Casoinic Daniel A, ,,L' effet génération X, Y, Z" în *Economie et management*, nr. 160, juin 2016, pp. 29-36. https://www.reseau-canope.fr/notice/economie-et-management-n-160- juin-2016.html - consultat la data de 20 septembrie 2020.
Chauvel Louis, ,,Comment définir les victimes du changement social cohortal?", *Regards croisés sur l'économie*, 2010, nr. 7, p. 28. https://www.cairn.info/revue-regards- croises-sur-l-economie-2010-1-page-28.htm - consultat la data de 20 august 2020.
Perivolaropoulou Nia, ,,Karl Mannheim et sa génération" în *Mil neuf cent*, n°10, 1992. Proudhon, l'éternel retour pp.165-186. https://www.persee.fr/doc/mcm_1146-1225_1992_num_10_1_1066 - consultat la data de 28 iulie 2020.
Peugny Camille et Van de Velde Cécile, *Repenser les inégalités entre générations* în *Revue française de sociologie*, Presses de Sciences Po, 54-4, octobre/décembre 2013, p. 644; Revue en ligne sur www.cairn.info./ consultat la data de 28 iulie 2016.
Tismăneanu Vladimir (coord.), *Comisia Prezidențială pentru analiza dictaturii comuniste din România-raport comisie*, București, 2006, pp.130-478 în http://old.presidency.ro/static/rapoarte/Raport_final_CPADCR.pdf - consultat la data de 28 iulie 2020.
Zarca Bernard, ,,Mannheim Karl, Le problème des générations" în *Revue française de sociologie*, 1992, 33-1, pp. 130-135.https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1992_num_33_1_4136- consultat la data de 29 iulie 2020

GENERATION Z IN ROMANIA

Maria Alexandrescu
Assoc. Prof., PhD, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași

Abstract: This paper is complementary to the studies on "Generation X and Y in Romania" and in its development the qualitative methods, the interview and the observation were used. The central theme of this study is the inter and intragenerational transmission of the cultural capital.

Following the performed research, we find that in the case of Generation Z, some parents become partners of the educational actors (activate within the Parents' Association, are part of the Board of Directors), rely on quality time spent with their children, while others, having customs from the communist period, leave everything to the school, indulging in the biological and economic function. There is also a category of parents who delegate the education to other people from the extended family or to institutions (the After School programme). As in the case of the parents of Generation Y, those of Generation Z focus on the subjects that matter most for the continuation of their child's educational path, to the detriment of subjects that offer general culture or develop certain skills.

Keywords: generation Z, parents, educational actors

Care este contextul apariției generației Z? Care sunt caracteristicile comune sau prin ce se diferențiază Generația Z de alte generații? Care sunt relațiile inter- și intragenerționale? Ce valori se transmit de la o generație la alta? La ce provocări este expusă această generație? Iată câteva întrebări la care ne propunem să răspundem în continuare.

Perioada debutează cu o nouă versiune la *Legea educației* (1995), formulată de către liderii social-democrați, apoi continuă cu aderarea României la Uniunea Europeană (2007). La numai un an de la această aderare se produce o criză de lichidități în lume, iar după 11 ani are loc o nouă criză, de data aceasta, de sănătate mondială, prin extinderea efectelor și la celelalte dimensiuni sociale.

Valoarea centrală a acestei generații este obținerea succesului ,,Cum să ajung mai repede să am succes?" (Nițescu, 2006, pp. 15-16). În acest scop, ei fac demersuri în aflarea formulei succesului sau a fericirii, fie efectuând teste de inteligență sau de personalitate, fie consultând horoscopul sau, din păcate, apelând la practici oculte. În acest sens, sunt relevante cercetările psihologului Levine, efectuate asupra elevilor din școlile publice din California, în curs de 25 de ani. Psihologul american constată că, în mod paradoxal, cu cât părinții investesc o cantitate mai mare de resurse în copii, cu atât mai puțin împliniți par să fie mulți dintre ei, acuzând ,,senzația că nu au nimic autentic de care să își ancoreze viețile" sau ,,se simt goliți interior" (Levine, 2006, trad. 2016, p. 14). Un alt aspect surprins de acest psiholog arată că

,,tinerii înstăriți – ca grup – se simt mai puțin apropiați de părinții lor decât copiii din mediile sărace" (p. 41). De altfel, Levine critică părinții care își forțează copiii să fie excepționali, subestimând procesul autentic de formare. Totodată, le recomandă acestora să le dezvolte copiilor abilități de autoreglare prin stabilirea limitelor, modelarea autocontrolului, accentuând importanța toleranței la frustrare, a amânării recompensei și a controlului impulsurilor (p. 91). De asemenea, antropologul Mihăilescu critică noua moralitate *a parentigului* pentru că e apropriată de tinerii părinți ca ,,o biblie domestică" prin care părinții se autoculpabilizează pentru că nu au suficient timp să se ocupe de propriii copii, model eronat, opus modelului de educație, infantilizând și împiedicând copilul să devină o ființă morală, autonomă, într-o societate funcțională și competitivă (Mihăilescu, 2018, p. 127). În mod similar, Nichols, preluând expresia unui decan de la Stanford, afirmă că acest

<*parenting* din elicopter> distruge o generație de copii, deoarece părinții își apără și își cocoloșesc copiii, în timpul studiilor liceale, dar și în timpul studiilor universitare, făcându-le temele și, în general, absolvindu-i de anumite responsabilități care au scopul de a-i forma din punct de vedere profesional și uman (Nichols, 2017, trad. 2019, p. 96).

Autoritatea, ca o problemă comună a celor două sisteme educative din România şi din afara ei, a început să sufere un declin încă din anii ’70 şi s-a diminuat invers proporţional cu propagarea democraţiei în lume. Plecând de la dosarul ,,Şcoala: ghid de supravieţuire”, Adina Dinițoiu afirmă că unii autori critică autoritatea sufocantă şi abuzivă, pe când alţii (printre care psihologi, neuropsihologi precum Daniel Fabre) susţin că tinerii au nevoie de autoritate pentru a se maturiza, recomandând ca aceasta să fie ,,decontaminată de raporturile de forţă”, adică să fie ,,justă, suplă, respectuoasă şi comprehensivă” (Fournier apud Dinițoiu, 2009, p. 40), aspect care este susţinut şi de către intervievaţi.

În zilele noastre, profesorii preferă în locul autorităţii principii precum cooperarea, respectul reciproc, abolirea ierarhiilor, argumentarea, contractul, consensul, principii care nu dau roade întru totul sau nu prind la elevii din şcolile de cartier, afirma Dinițoiu. Aceste principii cer a fi contextualizate în funcţie de experienţa de pe teren a profesorului, condiţie ce este îndeplinită mai greu de către profesorii tineri, de aici derivă şi unele conflicte între cele două generaţii. În continuare, Dinițoiu citează, pe de o parte, pe Maryline Baumard, care dă ca exemplu profesorii tineri care renunţă la metodele tradiţionale (lecţia-prelegere), recurgând la mijloacele informatice, în ideea ca elevii să se regăsească printre exemplele date şi din cultura instituţiei în care se află, nu în mod abstract, iar, pe de altă parte, ea citează şi pe Jacques Lecomte, care militează pentru educaţia umanistă (începând cu Comenius), adică profesorii, în relaţia cu elevii, trebuie să manifeste o ,,atitudine pozitivă faţă de elevi”, să accentueze importanţa empatiei, a cooperării şi a întrajutorării. Autorul citat critică învăţământul românesc pentru că ,,se află într-o tristă fundătură postdecembristă, începând de la nivelul financiar şi continuând cu hăţişul birocraţiei şi al mentalităţilor anchilozate” (ibidem). În prezent, francezii au revenit la pedagogia clasică şi la revalorificarea autorităţii profesorului ceea ce ar fi benefic şi pentru sistemul de învăţământ românesc.

Revenind la ancheta de teren, comparativ cu generaţiile trecute, observăm că familia nu mai are un rol principal în formarea unor tineri, întrucât, pe de o parte, părinţii sunt, de regulă, mai ocupaţi (au mai multe joburi, nereuşind să construiască o relaţie de încredere cu propriii copii), iar pe de altă parte, această generaţie beneficiază de mijloace diversificate de transmitere a informaţiilor, dar, în acelaşi timp, se găseşte în dificultatea de a le selecta sau nu are competenţele necesare pentru a accesa aceste resurse. Trăind într-o societate a consumului şi a informatizării, elevii şi-au dezvoltat competenţe digitale, aspect care nu se regăseşte la alte generaţii, iar, pe de altă parte, deşi au o libertate mai mare de exprimare, uşor se lasă influenţaţi sau intimidaţi de corporaţii în promovarea diverselor produse sau servicii contra unor remuneraţii modice.

Rolul şcolii nu poate fi diminuat odată cu schimbarea regimurilor comuniste sau democratice. Şcoala rămâne încă un factor de progres, întrucât, în prezent, mai mult ca altădată, nu se concepe să fii analfabet. Până şi unei femei de serviciu la oricare instituţie i se cere o diplomă. Pe lângă rolul de transmiţător către tânăra generaţie a achiziţiilor generaţiilor anterioare şi de mobilizator al elevilor în activitatea de a le recepta, după 1989, cadrele didactice devin formatoare de opinie, participante la viaţa grupului şcolar, precum şi resurse umane competente în monitorizarea problemelor afective ale elevilor, îndeosebi psihologii şi diriginţii (Pârvu, 2010, p. 75). Ca o noutate în sprijinul părinţilor vine introducerea Platformei ADSERVIO, prin intermediul căreia părinţii verifică ce lecţii sau teme au de pregătit copiii lor pentru a doua zi. Prin urmare, unii elevi nu mai pot să-şi mintă părinţii sau să amâne sarcinile şcolare.

În perioada 1995-2020 s-au emis două legi cu privire la educaţie, una în 1995 şi alta în 2011, legi care vizează realizarea idealului educaţional bazat pe tradiţiile umaniste şi pevalorile democraţiei în contextul globalizării (art. 3). Comparativ cu Legile educaţiei din perioada comunistă, învăţământul de după ’89 nu se subordonează ideologiei politice, ci se centrează pe beneficiarii acesteia (elevi ca principali beneficiari ai educaţiei, urmaţi de familiile acestora/ beneficiari secundari şi de comunitatea locală şi societate/ beneficiarii terţiari), pe principiul incluziunii sociale, precum şi pe consultarea reprezentanţilor acestora în emiterea deciziilor (conform Legii 1/2011, alin. 3 şi 4). În plus, această lege prevede ca, în componenţa *Consiliului de administraţie* din fiecare unitate de învăţământ, o treime să fie reprezentată de către părinţi. Numărul membrilor variază de la 7 la 9 sau 13, în funcţie de numărul de clase din unitatea respectivă. De pildă, cel cu 7 membri cuprinde: 3 cadre didactice, inclusiv directorul; 2 reprezentanţi ai părinţilor; un reprezentant al primarului; un reprezentant al consiliului local (art. 96, alin. 1 şi 2). Aşa cum afirmam mai sus, pe lângă rolul pe care îl îndeplinesc în cadrul *Consiliului de administraţie*, părinţii pot interveni şi prin intermediul *Asociaţiilor de părinţi*. Un alt aspect de noutate la Legea nr.1/ 2011 priveşte proiectul ,,Şcoala după şcoală” prin care unităţile

de învățământ, care dețin resurse materiale și financiare, pot să își extindă activitățile cu elevii după orele de curs, bineînțeles cu aprobarea Consiliului de administrație al unității de învățământ și al Inspectoratului Școlar Județean (art. 58). Comparativ cu legile educației de dinainte de '89 sau cu cea din '95, Legea educației din 2011 interzice orice fel de taxe în spațiul școlar, îndeosebi fondul școlii sau fondul clasei. În ceea ce privește legile educației, un alt element de similitudine pentru cele două perioade menționate mai sus face referire la olimpiade, concursuri școlare, activități extrașcolare care vin în completarea conținutului instruirii și al educației, cu sprijinul familiei și al altor actori sociali. Cu toate acestea, majoritatea cadrelor didactice intervievate critică schimbările din învățământ, mai ales de după 1989, evidențiind faptul că multe dintre ele nu merg pe continuitate, ci fiecare ministru încearcă să implementeze noi metode de racordare a învăţământului românesc tradiţional la sistemul de învăţământ propus de UE.

Comparativ cu generațiile X și Y, se pare că Generația Z este mai dezavantajată în ceea ce privește finanțarea educației naționale, deși legea stipulează să se aloce, anual, din bugetul de stat și din bugetele autorităților publice locale, minimum 6% din produsul intern brut (PIB) al anului respectiv (art. 8), conform Legii educației nr.1/2011). În timp, bugetul de stat alocat educației în România a început să scadă comparativ cu media țărilor europene, ajungând, în anul 2016, la 3,7 % din PIB, conform datelor Eurostar. Astfel, sistemul de învățământ românesc se confruntă cu noi riscuri sau provocări, confirmate și de rezultatele publicate în *Monitorul educației și formării* din 2018, obținute în urma analizei mai multor itemi propuși pentru țările membre ale Uniunii Europene, în care România rămâne una dintre puținele țări care nu au atins standardele stabilite pentru anul 2020[1].

Din 3 decembrie 2019, „rezultatele de la evaluările internaționale ale elevilor români"[2] au făcut obiectul mai multor articole online, unde mai mulți actori sociali (foști miniștri ai educației, jurnaliști, profesori) au formulat critici la adresa învățământului preuniversitar

---

[1] Conform Education and Training MONITOR 2018. Country analysis, European Commission/ European Union, 2018, pp.239-245 în:
https://ec.europa.eu/romania/news/20181016_monitor_european_educatie_si_formare_2018_date_romania_ue_ro- consultat la data de 14 martie 2020.

[2] **Începând cu anul 1995, elevii din România participă din patru în patru ani la Programul TIMSS (***Trends in International Mathematics and Science Study***), care măsoară nu numai nivelul de cunoștințe** la matematică și la științe**, ci și contextul unde elevii se pregătesc la astfel de discipline predate în clasa a IV-a. Pe lângă Programul TIMSS, elevii de această vârstă participă, din 2001, și la Programul PIRLS (**Progress in International Reading Literacy Study**), care măsoară achizițiile elevilor la lectură, precum și contextul unde ei se pregătesc, testare care se aplică din cinci în cinci ani.** *Începând cu anul 2000, o parte dintre elevii români participă din trei în trei ani la* **Programul PISA (*Programme for International Student Assessment*),** *care urmărește testarea la toate cele trei domenii menționate mai sus, precum și contextul unde elevii se pregătesc pentru cele trei domenii.* **Cele trei programe de evaluare internațională sunt coordonate de** Organizaţia pentru Cooperare şi Dezvoltare Economică (OECD).românesc. Ei doresc să identifice cauzele acestor slabe rezultate oriunde în altă parte în afara timpului dedicat pregătirii elevilor, deși testările fac referire și la faptul că elevii se pregătesc pentru cele trei domenii. La întrebarea „De ce elevii români s-au clasat pe ultimul loc la matematică și pe penultimul loc la citire și științe din UE?", răspunsul nostru ar fi că, în prezent, foarte puțini elevi citesc, „nu primesc să facă nimic în plus" față de ceea ce li se predă la clasă; până-n 10% dintre ei solicită cadrele didactice sau pe meditatori să le ofere surse complementare, iar restul elevilor se opresc la notițele luate la ore, rată ce nu depășește un nivel mediocru. Cred că de aici și decalajul semnificativ între cei cu rezultate foarte bune și cei cu rezultate slabe la astfel de evaluări, naționale sau internaționale.

Merită amintit și faptul că discursurile intervievaților sunt împărțite cu privire la implicarea familiei în educație: unii părinții, citându-o pe Françoise Dolto, „mizează pe un timp de calitate" petrecut în familie, socializând nu numai cu propriii copii, ci și cu prietenii acestora la diferite activități artistice, culturale, religioase și sportive. Alți părinți, obișnuiți din perioada comunistă, când rolul educativ era preluat de școală, lasă totul pe seama acesteia, derogându-se de funcția educativă și, mai mult, complăcându-se în funcția biologică sau cea economică. Unele familii, în care ambii părinți lucrează în țară sau în străinătate, își înscriu copiii la programul *After School*. O altă categorie de

părinţi acordă tot mai puţin timp copiilor când ajung la liceu, considerând că sunt ,,suficient de mari" ca să fie autonomi, manifestând o mare încredere în ei, chiar şi atunci când această încredere s-a dovedit, în unele cazuri, nefondată. Şi educatorii întâmpină dificultăţi în sensul că, deşi au la dispoziţie multiple procedee educative, aceştia se află în dificultatea alegerii metodelor celor mai eficiente fie în educaţia propriilor copii, fie a elevilor.

Concluzii

Generația Z sau milenariștii beneficiază de mijloace diversificate în transmiterea informațiilor, iar școala reprezintă un canal de învățare printre altele, unde ei pot socializa sau accesa diverse mobilități naționale și internaționale.

Comparativ cu celelalte generații, milenariștii dețin competențe digitale, alegând să-și petreacă timpul liber în fața ecranelor de televiziune, a telefoanelor sau a tabletelor în defavoarea plimbărilor în aer liber. Ei se adaptează mai ușor la mediu, schimbându-și ierarhia valorilor, în sensul că nu se raportează la cultura propriei națiuni, ci la cultura occidentală de natură anglo-americană sau la cea europeană. Cu toate acestea, valorile tradiționale sunt interiorizate numai dacă sunt traduse adecvat limbajului lor. De asemenea, unii dintre ei tratează provocările contemporane nu prin asumare, ci prin evitare sau subterfugii tehnologice care devin o a doua realitate (Ciobanu, 2013, p. 11).

BIBLIOGRAPHY

Levine Madeline, *Prețul privilegiului. Cum presiunea parentală și avantajele materiale creează o generație de adolescenți înstrăinați și nefericiți,* Traducere din limba engleză de Kàllay, Editura Asociației de Științe cognitive din România, Cluj-Napoca, 2016 (ed. eng. 2006.

Mihăilescu Vintilă, *Etnogeneză și țuică*, Editura Polirom, Iași, 2018.

Nichols Tom, *Sfârșitul competenței. Discreditarea experților și campania împotriva cunoașterii tradiționale*. Traducere de Cristina Fulaș, Editura Polirom, Iași, 2019 (ed. eng. 2017).

Pârvu Mihaela Nicoleta, *Relația profesor-elev din perspectiva raporturilor dintre generații,* Editura Bren, București, 2010.

Nițescu Diana, Fundația ,,Solidaritatea Europeană", în *Reuniunea anuală a forumului. Generația europeană XX*I, Sesiune plenară și mese rotunde în cadrul cărora participanțiiremarcați la sesiunile Forumului iau contact direct, București, 2006, 14-15 oct/18 dec, pp.15- 16.

Legea educației naționale nr.1/2011, cu modificările și completările ulterioare.www.edu.ro, pdf - consultat la data de 24 martie 2021.

ARGUMENTATIVE TECHNIQUES BASED ON RHETORICAL FIGURES OF SOUND IN THE TELEVISION INTERVIEW

Maria Alexandrescu, Loredana-Aurelia Alexandrescu
Assoc. Prof., PhD, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași, PhD Student, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași

Abstract: Our study aims at argumentative techniques based on rhetorical figures of sound (apheresis, apocope, syncope, epenthesis, alliteration, assonance, paronomase), within the current Romanian television discourse, of interview type. The analysis is performed on five television shows: Profesioniștii

- The Professionals, on TVR1, which is moderated by Eugenia Vodă (interviews with Monica Macovei, Andrei Pleșu, Dem Rădulescu, Neagu Djuvara, Father Ilarion); Mic dejun cu un campion - Breakfast with a champion, on TVR 2 and TVR2 HD, hosted by Daniela Zeca-Buzura (interview with Alex Çtefănescu, Emil Constantinescu); Nocturne - Nocturnes, on TVR1, TVR HD and TVR +, moderated by Marina Constantinescu (interview with Liviu Ciulei); Să cultivăm recunoștința - Cultivating gratitude, on Trinitas TV, made by Eveline Păuna (interview with Daniela Zeca-Buzura); Invitații lui Holban - Holban's guests, on Apollonia TV, moderated by Ioan Holban (guest Nicu Gavriluță).

We mention the fact that in the analysed interviews all the typological discursive forms are present, from the political discourse (Emil Constantinescu), with descriptive and narrative structures, to the didactic (Emil Constantinescu), religious (Fr. Ilarion from Crucea Monastery), legal (Monica Macovei) or philosophical discourse (Andrei Pleşu).

Keywords: rhetorical figures of sound, alliteration, assonance, apocope, syncope, television interview

Încă din Antichitate s-a recunoscut existența unor moduri de exprimare diferite de exprimarea obișnuită, de care s-au ocupat tratatele de retorică, de unde și numele lor de *figuri de retorică*. Pe scurt, o figură retorică este „o expresie prin care aspectul discursului este diferit de simpla obișnuință", însă și „un important factor de varietate și de bună-cuviință"[1] a căror studiere nu trebuie să piardă din vedere rolul argumentativ-persuasiv (care antrenează adeziunea auditoriului) pe care aceasta îl are în discurs. Pe larg, figura reprezintă „devierea de la uzul lingvistic normal, schimbare într-un anumit nivel al limbii, care facilitează expresia poetică sau pe cea oratorică, diferită ca grad de expresivitate ori persuasiune față de maniera comună de exprimare[2]. Gérard Genette definește termenul de *figura* drept „distanța între semn și sens ca spațiu interior al limbajului"[3]. În viziunea lui Meyer, tropul este o figură care, „prin însăși forma sa, interzice o lectură literală…., fiind instrumentul prin excelență al figurativului", instrument ce este important nu numai pentru retorică, ci și pentru argumentare[4]. Efectul unei figuri retorice depinde de contextul în care apare.

[1] Chaïm Perelman, Lucie Olbrechts-Tyteca, *Tratat de argumentare. Noua retorică*, Traducere şi indecşi de Aurelia Stoica, Prefață de Michel Meyer, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza", Iaşi, 2012, pp. 208-211.

[2] Angela Bidu-Vrânceanu, Cristina Călăraşu, Liliana Ionescu-Ruxăndoiu, Mihaela Mancaş, Gabriela Pană Dindelegan, *Dicţionar de ştiinţe ale limbii*, Editura Nemira, București, 2001, p. 145.

[3] Gérard Genette *apud* Grupul μ, J. Dubois, F. Edeline, J. M. Klinkenberg, P. Minguet, F. Pire, H. Trinon, *Retorică generală*, Introducere de Silvian Iosifescu, Traducere și note de Antonia Constantinescu și Ileana Littera, Editura Univers, București, 1974, p. 186.

[4] Michel Meyer, *Principia rhetorica, Teoria generală a argumentării*, Traducere de Aurelia Stoica, Studiu introductiv de Constantin Sălăvăstru, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza", Iași, 2010, pp. 172-175.

Ilustrativă ni se pare, de pildă, opinia lui Pierre Fontanier, care admite că tropii sunt ,,anumite sensuri, mai mult sau mai puțin diferite de sensul primitiv, pe care le oferă, în exprimarea gândirii, cuvintele aplicate unor idei noi”[5].

Se cuvine să menționăm și perspectiva lingviștilor români, în opinia cărora „figura nu este un simplu ornament al artei poetice: destructurarea pe care o presupune devierea de la uzul normal al limbii (de la sensul <propriu, literal> al termenilor ori de la structurile sintactice neutre expresiv) este însoțită de o restructurare a limbajului după un cod propriu, cel al retoricii, bazat pe uzajul < figurat > al termenilor și pe structuri sintactice specifice”[6].

Orice limbaj figurat prin care un locutor încearcă să ia contact cu un interlocutor este o trecere dincolo de gradul zero, adică de înțelegerea primară a sensurilor cu care este înzestrat discursul. Din acest motiv, limbajul figurat este un limbaj cifrat, un limbaj în care poți pătrunde numai în urma unui efor intelectual de deslușire a sensurilor și intențiilor ascunse de comunicare ale autorului de text[7].

Figurile retorice ,,modifică”, ,,înlocuiesc”, ,,acționează asupra”, modificând procentul de redundanță al discursului, fie reducându-l, fie mărindu-l[8].

Mult timp, figurile de stil au fost numite, de către mulți retoricieni, drept ornamente ale discursului. Prin urmare, se poate observa faptul că de-a lungul timpului s-au evidențiat două perspective de abordare a figurilor și a tropilor: pe de o parte, cei mai mulți cercetători consideră figurile drept ,,devieri de la uzul lingvistic normal” (Angela Bidu-Vrânceanu *et. altii*), pe de altă parte, tropii sunt substituții de sens, ,,anumite sensuri, mai mult sau mai puțin diferite de sensul primitiv” (P. Fontanier). Figurile retorice pot îndeplini și o funcție cognitivă, prin exprimarea logosului, deținând astfel un rol important în comunicare.

De clasificarea figurilor de stil s-au preocupat mulți cercetători ai limbajului, fără a ajunge la o perspectivă unitară asupra tipologiei acestora. Lucrarea cercetătorilor belgieni, (autointitulat Grupul μ), *Retorica generală*, devine fundamentală în taxonomia figurilor retorice. Astfel, reprezentanții Grupului μ propun patru clase de figuri organizate pe niveluri lingvistice (*metaplasmele, metataxele, metasememele* și *metalogismele)*, iar structurarea fiecărui nivel figurativ se realizează după cele patru ,,figuri de construcție” ale lui Quintilian: *detractio* (,,suprimare”), *adiectio* (,,adăugarea”), *immutatio* (,,substituirea”) și *tranmutatio* (,,permutarea”).

Metaplasemele, numite și figuri de sunet (operații asupra morfologiei), reprezintă domeniul figurilor care acționează asupra cuvântului, având în vedere modificarea formală a acestuia. În categoria metaplasmelor se înscriu: afereza, apocopa, sincopa, epenteză, aliterația, asonanța, paronomaza.

Metataxele (operații asupra sintaxei) constituie domeniul figurilor care acționează asupra structurii frazei (sintaxei). Din categoria metataxelor fac parte următoarele figuri: chiasmul, inversiunea, anafora, epifora, hiperbatul, zeugma.

Metasememele (operații asupra semanticii, numite și tropi), figuri de gândire, sunt schimbările care au în vedere sensul cuvintelor. Această clasă cuprinde sinecdoca, metafora, metonimia, comparația, oximoronul.

---

[5] Pierre Fontanier, *Figurile limbajului*, Traducere, prefață și note de Antonia Constantinescu, Editura Univers, București, 1977, p. 27.

[6] Angela Bidu-Vrânceanu, Cristina Călăraşu, Liliana Ionescu-Ruxăndoiu, Mihaela Mancaş, Gabriela Pană Dindelegan, *Dicţionar de ştiinţe ale limbii*, Editura Nemira, Bucureşti, 2001, p. 146.

[7] Constantin Sălăvăstru, *Teoria şi practica argumentării*, Editura Polirom, Iaşi, 2003, p. 403.

[8] Grupul μ, J. Dubois, F. Edeline, J. M. Klinkenberg, P. Minguet, F. Pire, H. Trinon, *Retorică generală*, Introducere de Silvian Iosifescu, Traducere și note de Antonia Constantinescu și Ileana Littera, Editura Univers, București, 1974, pp. 43- 53.

Metalogismele (operații asupra logicii) privesc domeniul vechilor „figuri de gândire” care modifică valoarea logică a frazei. Din spectrul metalogismelor fac parte alegoria, perifraza, ironia, umorul[9] etc.

O altă clasificare a figurilor de stil este realizată de către Bonhomme[10], în viziunea căruia există două tipologii: *o tipologie funcțională*, care are în vedere figurile repartizate în clase în funcție de finalitatea pe care o îndeplinesc în discurs (de pildă, tipologia funcțională a lui Paulhan: „figuri de rațiune”, „figuri de imaginație”, „figuri de pasiune”; tipologia funcțională argumentativă a lui G. Tardif: „figuri ale exordiului” = litota, „figuri ale prezentării” = comparația, „figuri ale respingerii” = ironia; tipologia funcțională estetică a lui

B. Gracián: „figuri prin corespondență și proporție”, „figuri prin echivoc ingenios”, „figuri prin ficțiune”) și *o tipologie structurală*, în care figurile sunt considerate în funcție de componentele structurale ale unității de discurs care sunt afectate de operațiile retorice aplicate. Cea de-a doua tipologie este mai riguroasă, deoarece realizează o sistematizare structurală a figurilor, plecând de la clasificările generale din cadrul retoricii. Bonhomme propune patru clase de figuri retorice: *figuri morfologice*, care corespund metaplasmelor Grupului μ, *figuri sintactice*, corespunzând metataxelor, *figuri semantice*, identificate cu tropii și metasememele și *figuri referențiale*, asociate figurilor de gândire și fiind în concordanță cu metalogismele Grupului μ[11].

Întrucât este mai accesibilă, în analiza noastră vom pleca de la clasificarea propusă de către Bonhomme, care este și cea mai vehiculată. Din această paletă largă de figuri, discursul televizual a împrumutat o serie de figuri retorice, reprezentând strategii de construire a argumentării în vederea obținerii adeziunii publicului larg la opiniile enunțate.

În continuare, vom analiza câteva dintre cele mai frecvente figuri retorice ale discursului televizual, urmărind rolul pe care îl îndeplinesc acestea în practica discursivă. Celor patru clase de figuri retorice le sunt subordonate alte subclase identificate în literatura de specialitate[12].

Din categoria ***figurilor de sunet***, denumite *metaplasme* în terminologia Grupului μ, fac parte: a) figuri de sunet propriu-zise, în sfera cărora se înscriu: aliterația, asonanța, paronomaza, rima; b) accidentele fonetice, care cuprind: afereza, apocopa, metateza, sinereza, sincopa; c) jocuri de cuvinte: anagrama, calamburul, palindromul.

Spre deosebire de Grupul din Liège, care limitează transformările la nivelul cuvântului, la Bonhomme figurile morfologice se manifestă și la nivelul frazei, dacă modificările vizează materia sonoră sau grafică a cuvintelor și nu organizarea acestora în frază[13].

Figurile de sunet constituie o categorie de procedee slab reprezentate în cadrul discursului televizual românesc actual:

a) afereza (gr. *aphairesis*, lat. *remotio* - „îndepărtare”) este o figură de stil sonoră care constă în suprimarea/ căderea unui sunet sau a unei silabe la începutul cuvântului. Se ajunge astfel la forme ca *ioan 'olban*, în loc de Ioan Holban. Am excerptat un exemplu din emisiunea *Invitații lui Holban*, emisiunea difuzată de Apollonia TV, avându-l ca invitat pe sociologul ieșean Nicu Gavriluță:

NG: dar în orașele mari există altceva *(degetul arătător de la mâna stângă este îndreptat spre interlocutor)* ↓ + există interesul lui *ioan 'olban* ↑ + a lui nicu gavriluță ↑ + a altor colegi ↑. Scurtarea substantivului propriu, prin eliminarea sunetului „H” de la începutul cuvântului, reprezintă o caracteristică a limbii vorbite/ populare, fiind generată de un tempo rapid al vorbitorului.

---

[10] Bonhomme *apud* Constantin Sălăvăstru, *Mic tratat de oratorie*, ediția a II-a, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, 2010, p. 378.

[11] *Ibidem.*

[12] În acest sens, am consultat următoarele lucrări: Quintilian 1974, Grupul μ 1974, Perelman și Olbrechts-Tyteca 2012, Sălăvăstru 2010, Săvlulescu 2004, Robu 2015.

[13] Constantin Sălăvăstru, *Mic tratat de oratorie*, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, 2010, p. 381.

b) apocopa (gr. *apokope*, lat. *apocopa*, fr. *apocope* = ,,scoaterea afară") constă în căderea unuia sau a mai multor sunetele de la sfârşitul cuvântului[14], exprimând tendința de economie lingvistică: *tre*[buie], *întâmplă*[tor] (1), - *poa*[te], *teatru*[l] (3), *oraşu*[l] (5), *o-fi-ţe- ru*[l], *cu totu*[l] *şi cu totu*[l] (6), *acu*[m] *guver*[nul] (7), *pân*[ă] (8), *norocu*[l] (9), *cre*[d] (9), *învăță*[mântul], *performa*[nței] (10), *rugă*[ciunii] (11), *stu*[denții] (12):

(1) DR: apleci şi *tre-* să pui piciorul că nu poţi să intri în ring + e un gest care se face (*indică gestual cum se trece în ring*) e şi e absolut *întâmplă-* absolut nu l-am gândit şi multe ↑ tot în *femeia cu bani* ↑ nu ştiu de ce?

(2) DR: (…) *tre-* să-ţi faci o CONcepţie despre profesie ↑ NU: se joacă la întâmplare.

(3) DR: care e scena **]** pe care am iubit-o foarte mult ↓ şi o iubesc ↓ eu fac din dragoste TOT ce fac în viaţă în general ↑ dar să ştiţi că *teatru'* îl joc din dragoste. dacă nu mai vreau + să joc + PLEC.

(4) DR: îmi pare rău că-s morţi + carmen mai *poa-* să spună (*râde*) carmen şi sică a VEnit la MINE ↑ aveam un palton care fusese întors de cinci ori ↑ + aveam părul cum nu părul lung cum îl purta: acum atunci părul ca eminescu + îl luai şi-l aduceai până aici (*cu amândouă mâinile indică lungimea părului până la umăr*) şi-l aducea înapoi ↓ erau plete.

(5) DR: vai nu ştii ce-a fost! (…) a venit *oraşu'* ↑ jumătate din oraş să-l va-dă pe *o-fi-ţe-ru'* sovietic. stătea un blond frumuşel < **L** uite aşa stătea > ↑ fără chipiu ↑ cu gradele ălea şi lumea se uita la el ↑ ca la o maimuță în cuşcă.

(6) DR: < **J** vreți să-mi rupeţi sufletul > MAMA < **L** e un lucru sfânt pentru orice om ↑ mama e legătura cu pământul ↑ e legătura cu VIAŢA ↑ era un om *cu totu' şi cu totu'* DEOSEBIT ↑ cu reminiscenţele sale ardeleneşti ↑ era o persoană chibzuită ↑ era un om de liniște.

(7) DR: e : un lucru care cred că ar veni bine la public ↑ nu nu am găsit ↑ *acu'* cred că aş avea nevoie la început de un miliard jumate < **L** BANII acum să-i dea cineva >! guvernul ↓ < **F** jos *guver-* (*râde*) să dea guvernul banii >!

(8) AP: ei sunt în continuă desfăşurare. < **S** ţin să precizez > şi e bine să păstrăm condiţia uceniciei *pân'* la capăt ↑ fiindcă altfel murim prea devreme.

(9) AP: eu eu îmi fac iluzia că am rămas acelaşi ↑ eu eu am senzaţia că + am avut *norocu'* + ↑ ++ fiindcă *cre'* că e un noroc ↑ să nu fiu: < **L** MODIFICAT ADÂNC de aceste ipostaze trecătoare > ale vieţii mele de după optzeci şi nouă.

(10) AP: nu ştiu dacă nu încurajezi + nu ştiu dacă nu încurajez **]** nu la ministerul *învăță-* nu ştiu dacă nu încurajez în felul ăsta + ă + un fel d:ă + isterie a *performa-* < A NOTELOR > .

(11) ID: chiar există profesionişti şi-ai *rugă-* şi aiceea sunt sfinţii.

DR: lumea urla aplauda ↓ vreau să spun că nu aveam voie la teatru. la teatru *stu-* elevii mai mari ↑ noi eram mai mici ++ ne fofilam aşa ↑ da nu era voie + ei să îmbrăcau ↑ pompieri + ţigănci + grefieri + poliţişti + ca să vadă un spectacol ++ că te scotea ↑ te exmatricula < **F** la film DEVORAM > mă duceam acasă aveam cursuri la şcoală pân' la şase la şase jumate şapte ↑ mă fofilam că nu prea aveam bani ↑ mă fofilam în sala dă dă film + şi mă ducea acasă ↑ să mă bată.

Se remarcă, în discursul televizual românesc actual, la nivel fonetic, preferința pentru apocopă, fenomen specific vorbirii familiare și populare, fiind favorizat de un debit/tempo rapid, precum și de neglijență în pronunțare; are statut lingvistic exclusiv în comunicarea orală (stilul colocvial).

Este important de reținut că discursul lui Dem Rădulescu exploatează valențe stilistice ale limbii vorbite (prin prezența fonetismelor regionale sau a arhaismelor: ,,dă", ,,pă", ,,dân",

,,țiu enorm de mult" ,,ai grije", ,,șăf de promoție", ,,o durere fizică la lingurică", ,,iacătă").

[14] Irina Petraş, *Figuri de stil*, Editura Demiurg, Bucureşti, 1992, p. 44.

c) sincopa (gr. *synkope*, lat. *syncopa* – „tăiere, scoatere") presupune căderea unuia sau a mai multor sunetele din interiorul cuvântului: „dou'zeci" (1), „cinșpe", „șaptâșpe" (2),

„jumate" (3), „niciun'e" (4), „șapte ce" (5), „vro'dată" (6), „o mie nouă sute șapte'șapte" (7), „nouășpe"(8).

(1) DR: tre' să ai răbdarea lui sonia cloceru ++ una dân marele noastre actriţe care a aşteptat *douzeci* şi trei de ani.

(2) DR: eram mic + cred că vreo *cinşpe* păi' eu n-am recitat până la *şaptâşpe* ani ↑ nu n-am ieşit + nu mă punea nimeni. timid eram ↑ timidu' clasei.

(3) DR: e : un lucru care cred că ar veni bine la public ↑ nu nu am găsit ↑ acu' cred că aş avea nevoie la început de un miliard *jumate* < **L** BANII acum să-i dea cineva! > guvernul ↓ < **F** jos guver- (*râde*) să dea guvernul banii! >.

(4) DZ-B: pentru că + dincolo de cerneală violetă despre care vorbeam ↑ + nu știm prea multe + elemente casnice sau poate dumneavoastră cercetând mai mult decât mine ↑

+ ați aflat undeva ceea ce mie mi-ar fi plăcut să știu + dacă bea de pildă ceai sau cafea ↑ + (*arată cu mâna dreaptă spre ceaşca cu cafea de pe masă*) dacă îi plăceau grădinile ↑ + și așa mai departe + nu am găsit *niciune* niciunde amănuntul precum la balzac de pildă care era + atât (*uşoară ridicare a umerilor, sprâncenele ridicate şi ochii larg deschişi*) de cafegiu ↑ + dar poate că i-ar fi **[** plăcut cu noi.

Din dorința de a descoperi cât mai multe informații de la invitatul său Alex Ștefănescu, legate de viața lui Mihai Eminescu, Daniela Zeca-Buzura, realizatoarea emisiunii

„Mic dejun cu un campion", folosește un tempo rapid, neglijând pronunția adverbului de loc „niciunde", prin eliminarea consoanei „d".

(5) ND: în o *mie nouă sute șapte'ce* + sau nu din vina mea ↑ + am plecat de la bucureşti + la douăzeci şi trei august o mie nouă sute patruzeci şi patru.

(6) EC: dacă vă amintiți ă + marea reuniune cea mai mar:e + reuniune interreligioasă organizată *vrodată* în lume a fost ă + pacea este numele lui dumnezeu + organizată oameni și religii.

(7) LC: da ă ++ am luat atuncia premiu' + criticii ++ australiene ă ↑ +++ pentru cel mai bun spectacol din ++ *o mie nouă sute șapteșapte*.

(8) EV: închidem paranteza și ne întoarcem la momentul de unde am plecat ↑ + când mi-ați spus dacă ar fi în istoria României să vă întoarceți ↑ + v-ați întoarce în secolul

++ *nouășpe*.

După cum se poate constata, cauza acestui fenomen fonetic este dată de „simplificarea pronunțării și economia mișcărilor articulatorii în ritmul vorbirii"[15].

d) epenteză (gr. *epenthesis* - „adaos înăuntru") constă în adăugarea unui sunet neetimologic în interiorul cuvântului, pentru reliefarea structurii sale silabice[16].

Pentru exemplificare, prezentăm un pasaj extras din cadrul emisiunii *Profesioniștii*, în care Eugenia Vodă îl are ca invitat pe Dem Rădulescu. Instanța emițătoare (Dem Rădulescu) adaugă sunete epentetice pentru a transmite mult cu puține cuvinte. Apar astfel construcții precum *fi<u>t</u>ecine* (pentru *fiecare*), *aşi* (pentru auxiliarul-morfem *aş*, marcă a modului condițional-optativ):

---

[15] Georgeta Corniță, *Fonetică integrată*, ediția a II-a revăzută și adăugită, Editura Umbria, Baia Mare, 2001, p. 143.

[16] Oana Mădălina Paraschiv (Mărunțelu), *<Ars combinatoria> în poezia lui Çerban Foarță*, https://www.diacronia.ro/ro/indexing/details/A30203 consultat în data de 10 februarie 2021.

(1) DR: < **L** bucuria pe care aş avea-o eu > ↑ să pună o casetă cu milo ↑ cu grigore manolescu +++ *aşi vrea* să am o casetă ↑ cu nişte mari actori. eu n-am cum să-l chem pă el + pă cel care va pune mâna pe această casetă într-o zi + şi o îi > o va pune la în aparat + eu am să-i spun că s-a construit cu bine ⊥ l-a început s-a s-a perimat acum ideea asta dar s-a < **L** s-a construit cu sănătatea ↓ cu sănătatea mea

↓ cu: viata mea ↓ ++ totul l-am subjugat acestei femei nemiloase ↓ pe care ↓ >

Această figură sonoră este slab reprezentată în discursul analizat.

Este important de reținut faptul că termeni originari *câne, mâne* și *pâne*, obținuți direct din etimoane latine, în circulație regională și astăzi, au primit ulterior un *i* epentetic care a facilitat apariția diftongului *îi* și a formelor literare ale acestor termeni: *câine, mâine, pâine*[17].

e) aliterația (fr. *allitération* din lat. *ad* + *littera* = „repetarea aceleiași litere") presupune repetarea unei consoane sau a unui grup de consoane la începutul sau în interiorul cuvintelor dintr-o frază[18], cu efect eufonic sau descriptiv, conferind textului relief sonor:

„în**t**âi **t**aie mun**t**ele" (1), „**s**ă **s**ăriți"(2), „o **f**iință **f**oarte **f**ragilă" (3).

Am extras, mai jos, câteva pasaje din corpusul lucrării noastre, în care apar aliterații:

(1) DZ-B: contorsionată **]** și mai ales cred că asta m-a chemat ă + ziua de întâi + pentru că de îndată ce + întâlnesc un confrate + care-i născut < **F** pe ZECE > + pe < **F** nouăsprezece > + sau pe < **F** întâi > + adică sub tutela lui unu + îmi dau seama după felul cum privește + că e un robinson ↑ care + *întâi taie muntele* + și după aia trec și ceilalți. mie așa mi se pare că fac ĂȘTIA cu + cifra lor unu.

În pasajul prezentat mai sus, repetarea oclusivei surde *t*, care creează o imagine vizuală, sugerează ideea de îndârjire, de curaj, caracteristici ale scorpionilor.

(2) EP: eu aș vrea să vă întreb ↓ dacă ați sărit coarda + în fața blocului ↓ + dacă ați ⊥ v-ați jucat de-a v-ați ascunselea ↓ + dacă ȘTIȚI *să săriți* elasticul?

(3) DZ-B: ă + nu n-am făcut toate astea pentru că eram ă + o *ființă foarte fragilă* ș- am fost multă vreme ă + un copil + pândit de tot felul de + astfel fragilități ↑ **[** eu.

f) asonanța (fr. *assonance*, lat. *ad sonare* - „a suna, a răsuna, a rezona, a cânta la"), numită și „aliterație vocalică"[19], este un procedeu retoric bazat pe repetiția vocalei accentuate în două sau mai multe cuvinte care se succed: „**a**ve**a**m o + re**a**lă **a**dmir**a**ție".

DZ-B: și și îl predasem ↑ + ***a**ve**a**m o + re**a**lă **a**dmir**a**ție* pentru el ↑ + m-am dus + ploua ↑ + era așa o vreme tristă de septembrie ↑ și trebuia să filmez + cu fiul lui + mihai adrian buzura ↑ + care auzind că trebuie că-l are in ⊥ ă + preopinent pe tată-său + s-a ascuns ↑ pur și simplu s-a ascuns ↑ + fără să spună nimănui nimic ↑ ă + făcând schimb + RAPID cu un coleg + a zis „nu nu pot să fac să-l filmez pe tata + asta nu e ⊥ + nu se

---

[17] Georgeta Corniță, *Fonetică integrată*, ediția a II-a revăzută și adăugită, Editura Umbria, Baia Mare, 2001, p. 143.

[18] Irina Petraș, *Figuri de stil*, Editura Demiurg, București, 1992, pp. 36-37.

[19] Gheorghe I. Tohăneanu, *Studii de stilistică eminesciană*, Editura Științifică, București, 1965, p. 128.

face" + și eu nu am știut de această schimbare ↑ m-am trezit cu un alt coleg ă ↑ noi eram așa ca un fel de + ă + sancio și calu' ↑ + adică tot timpu' ⊥ mie îmi convenea pentru că ne înțelegeam din priviri ↑ ă + nu trebuia să-i spui faci asta ↑ + îi spuneai intenția și el crea o poveste vizuală.

g) paronomaza (gr. *paronomasia* = „cuvinte aproape asemănătoare") – figură retorică ce presupune „prezența unui cuvânt cu pronunție identică, dar cu sens total diferit"[20],

în general paronime, reprezentând, practic, un joc de cuvinte apropiat de calambur și de figura etimologică: „esenin/ cerul e senin":

LC: cum scria cum a scris ă ++ păstorel teodoreanu despre LESNEA care a tradus **[**
esenin
MC: *esenin* **]** ++ da ↑ LC: știți?
MC: nu.
LC: LESNEA scrie + VERSURI ++ când cerul *e senin*. MC: (*râde*) păstorel (*râde*) poartă.

Paronomaza este foarte slab reprezentată în discursul de televiziune analizat.

Concluzii

Discursul televizual de tip interviu dispune de multiple tehnici de argumentare bazate pe figuri retorice de sunet (*afereza, apocopa, sincopa, epenteza, aliteraţia, asonanţa, paronomaza*).

Analizând cele mai frecvente figuri retorice de sunet, care apar în corpusul lucrării noastre, am observat că discursul de televiziune românesc actual uzează şi abuzează de apocope şi sincope, fenomene specifice vorbirii familiare şi populare, favorizate de un debit/tempo rapid, precum şi de neglijenţă în pronunţare (particularităţi regionale), în timp ce afereza, epenteza, paronomaza sunt procedee retorice slab reprezentate în discursul analizat. În plus, şi aliteraţia, şi asonanţa sunt slab reprezentate în interviul de televiziune, deoarece aceste figuri de sunet sunt specifice, în general, textelor lirice, creând eufonia versurilor.

BIBLIOGRAPHY

Bidu-Vrânceanu, Angela, Călăraşu, Cristina, Ionescu-Ruxăndoiu, Liliana, Mancaş, Mihaela, Pană Dindelegan, Gabriela, *Dicţionar de ştiinţe ale limbii*, Editura Nemira, Bucureşti, 2001.

Corniță, Georgeta, *Fonetică integrată*, ediția a II-a revăzută și adăugită, Editura Umbria, Baia Mare, 2001.

Fontanier, Pierre, *Figurile limbajului*, Traducere, prefață și note de Antonia Constantinescu, Editura Univers, București, 1977.

Grupul μ, J. Dubois, F. Edeline, J. M. Klinkenberg, P. Minguet, F. Pire, H. Trinon, *Retorică generală*, Introducere de Silvian Iosifescu, Traducere și note de Antonia Constantinescu și Ileana Littera, Editura Univers, București, 1974.

Meyer, Michel, *Principia rhetorica, Teoria generală a argumentării*, Traducere de Aurelia Stoica, Studiu introductiv de Constantin Sălăvăstru, Editura Universităţii ,,Alexandru Ioan Cuza", Iaşi, 2010.

Paraschiv (Mărunțelu), Oana Mădălina, *<Ars combinatoria> în poezia lui Çerban Foarță*, https://www.diacronia.ro/ro/indexing/details/A30203 consultat în data de 10 februarie 2021.

Perelman, Chaïm, Olbrechts-Tyteca, Lucie, *Tratat de argumentare. Noua retorică*, Traducere şi indecşi de Aurelia Stoica, Prefaţă de Michel Meyer, Editura Universităţii

,,Alexandru Ioan Cuza", Iaşi, 2012.

Petraş, Irina, *Figuri de stil*, Editura Demiurg, Bucureşti, 1992.

Sălăvăstru, Constantin, *Teoria şi practica argumentării*, Editura Polirom, Iaşi, 2003. Sălăvăstru, Constantin, *Mic tratat de oratorie*, ediția a II-a, Editura Universităţii

,,Alexandru Ioan Cuza", Iaşi, 2010.

Tohăneanu, Gheorghe I., *Studii de stilistică eminesciană*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1965.

[20] Constantin Sălăvăstru, *Mic tratat de oratorie*, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza", Iași, 2010, p. 367.

BLOCKAGES OF THE SCHOOL-FAMILY RELATIONSHIP DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Mihaela Badea, Gina-Florentina Tudorache
Assoc. Prof., PhD, Petroleum-Gas University of Ploiești, PhD, Petroleum-Gas University of Ploiești

Abstract: The social crisis generated by the SARS-CoV-2 virus epidemic has brought massive changes in all sectors of activity. Regarding the education system, elearning has become the basis of the instructional process, the entire teaching activity moving exclusively to the online environment. Faced with this unprecedented situation, the school had to reinvent itself and quickly find ways to ensure access to education for all preschoolers, pupils and students, to support their motivation and resilience, to develop and maintain a good collaboration with their families.
The aim of this study is to identify the extent to which primary school teachers have managed to maintain close collaboration with the families of young children during the online development of teaching activities, to facilitate school, social, behavioral and emotional learning of the latter. Thus, 53 teachers both in rural and urban areas took part in the study. The questionnaire-based survey provided relevant information on the relationships of teachers with the families of young children during the physical development of teaching activities, but also during online schooling. Although the avalanche of technological changes has generated a refractory and reluctant attitude among some teachers, primary school teachers have shown determination, courage, involvement and creativity, managing, in various ways, to support the continuity of learning of young children, but also to maintain a good collaboration with their families. In an attempt to keep up with the unexpected, the main problems they encountered were: poor technological equipment, low digital literacy, but also the reluctance of parents.

Keywords: social crisis, technological changes, reinvention, e-learning, educational process

Introduction

The core of the educational act represents the student who comes to school with potential, with basic and social skills developed in the family, with distinct aspirations and needs. The psycho-pedagogical training that the teacher has engages him in the process of finding the most effective teaching strategies to maximize students' abilities and to create an educational climate conducive to development, tactfully combining parents' interest and efforts. Thus, on the one hand, family provides the child with the basic framework for his training and socialization, and, on the other hand, school offers favorable conditions for development in accordance with the requirements of the educational ideal, taking into account its particularities. In other words, school and family represent "the trampoline that propels the child to a higher level (of motivation, knowledge, evolution)"[1] (Pânișoară, 2017, p. 13). This visible influence that they can have together on the child's development raises the cooperation of the two educational stakeholders.

The school-family partnership is focused on "ensuring the quality of child's learning and training under the influence of the instructional models promoted by the two institutions, in view of a real progress"[2] (Bonchiș, 2011, p. 125). Therefore, the purpose of this collaboration is to identify and ensure the optimal conditions that facilitate school, social, behavioral and emotional learning of students. More precisely, the dimensions of the school-family partnership, outlined by Bonchiș (2011), aim at:

[1] Our translation
[2] Our translation

- sharing educational objectives, school ensuring that parents have the necessary knowledge to support their children's development;

- outlining the missions that the two stakeholders have in order to ensure the administrative support;

- preparing formal, non-formal and informal circumstances designed to strengthen communication and trust between school and families;

- intersecting the directions of orientation of educational practices manifested by school and family, assigning them creative education shades that: help to understand children's feelings and needs, provide support for developing self-esteem, provide solutions to inappropriate behaviors, help children acquire long-term positive skills and, implicitly, improve the relationship between the three educational partners (teacher, student, parent) (Harvey, 2015).

Having as a starting point the understanding of the child's development in the context created by his immediate environment, the dimensions of the school-family partnership outline the following desideratum[3] (Bonchiș, 2011):

- creating a climate, both at school and at home, that stimulates children's pleasure and satisfaction in learning. The motivation of learning represents "the totality of the factors that mobilize the student to an activity meant to lead to the assimilation of some knowledge, to the formation of some skills and habits"[4] (Sălăvăstru, 2004, p. 70). At the age of early schooling, the essential pillar for learning motivation is, on the one hand, the epistemic curiosity (the desire to know, to expand the circle of knowledge in areas of interest), and on the other hand, the pedagogical tact of the teacher, that is, the set of personal and professional qualities that determine "the qualitative degree of the social interaction between the teacher and the student" [5](Stefanovic, 1979, p. 13). Supported by a quiet and secure family environment, all this will stimulate the child's initiative, self-confidence and autonomy in thinking and action.

Besides the benefits of new technologies (facilitating the delivery and understanding of content, expanding learning experiences based on augmented reality, providing a wide range of educational resources that any educational stakeholder can access for free, etc.), the effective incorporation of information technologies, communication and digital education in Romanian during the epidemic with COVID-19 launches major challenges, such as (Ceobanu, 2020): integrating new technologies as a basis for the development of the entire educational process; designing and implementing an adequate computerized curriculum; training of teachers in order to use and maximize the new technosocial framework in the educational processes; eliminating the digital gap between the subjects of the educational process (students, teachers, parents) both in terms of lack of computer resources and digital skills; reluctance of school to the avalanche brought by technology, but also to all its effects that question its traditional role.

In this context, as a "main vector of educational dynamics"[6] (Pânișoară, 2017, p. 13), the teacher must understand this change from the perspective of his mission, to show courage, motivation and receptivity to change so as to effectively incorporate technology into the educational act. Therefore, in this time of crisis, the teacher must facilitate students' learning, orientate them towards the digital world and provide them with technological self-control guidelines to use technology constructively; moreover, the teacher must prepare students to act in the face of ambiguity and uncertainty (Pânișoară, 2020).

[3] Our translation
[4] Our translation
[5] Our translation
[6] Our translation

Research Methodology

Aims

The aim of this research is to investigate the extent to which primary school teachers have managed to maintain a good collaboration with the families of young schoolchildren during the online teaching activities, in order to promote school, social, behavioral and emotional learning of the latter. Thus, the following objectives were considered: identifying how teachers managed to create a virtual learning environment that stimulates, motivates students and ensures that their needs are met for developing resilience; identifying the degree and the way in which the teachers managed, during the online education, to develop and maintain with the young learners' families efficient communication, positive relations, but also the collaboration in facilitating the learning process. In this sense, the study was based on the following hypotheses:

H1: The more circumstances of physical interaction between the three educational stakeholders exist, the easier the school-family collaboration during online education is;

H2: The lower the digital literacy and technological are, the more difficult the goals of the school-family partnership can be achieved.

The research sample

The sample consisted of 53 teachers of primary education level, whose analysis drew attention to the following variables: the background of the schools in which they teach, their educational experience, and the period of teaching activities in the same unit school. All these aspects are illustrated in the following figures:

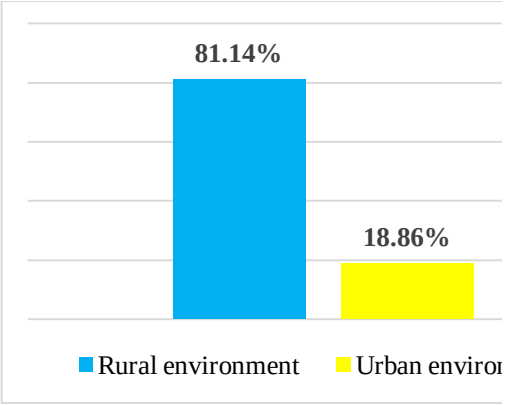


Fig. 1. School origin

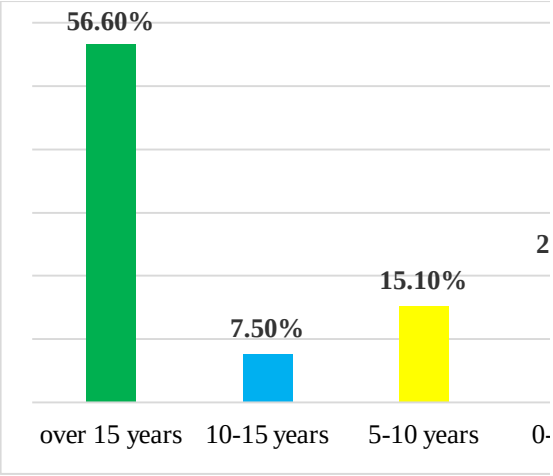


Fig. 2. Experience in the educational system

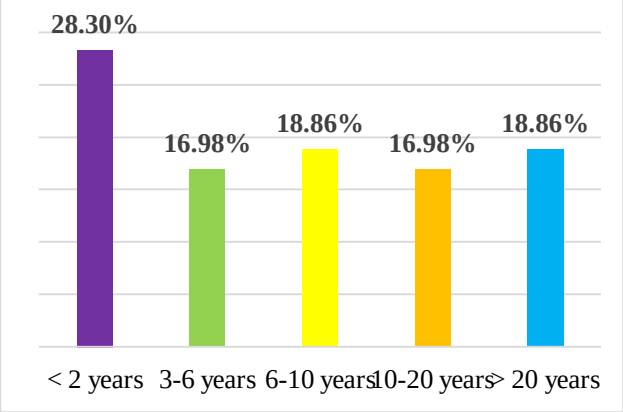


Fig. 3. The period during which the teaching activity was carried out in the same school unit

Research instrument

In order to obtain significant data for the study, a questionnaire-based survey was used as a means of investigation. Administered to primary school teachers, it consisted of 21 pre-coded questions, with a varied list of answers and as complete as possible. The questionnaire provided relevant information regarding the teachers' relations with the young learners' families during the physical development of the teaching activities, as well as during the online school period.

Data analysis and research results

In order to catch significant nuances of the relationships that primary school teachers have managed to develop and maintain with young learners' families during the online teaching activities, attention was paid to the possibility of their change in relation to the degree of experience in education and seniority in the respective school unit. Figure 4 outlines the obtained percentage:

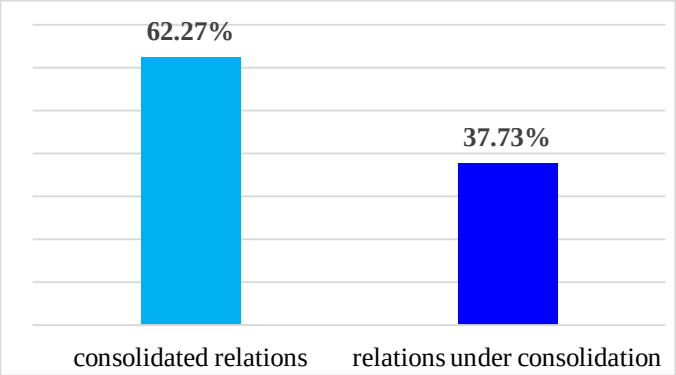


Fig. 4. Relations between the teacher and the learners' families

The data show that the experience in education, the seniority in the school, and the level of the students' class influence the nature of the relationship between teachers and parents. Thus, strengthened relationships, based on trust and effective communication, occur in circumstances where teachers have more than 10 years of experience in education, have guided at least two previous generations of students in the same school, and currently their students are in the 3rd or 4th grade. The combination of all these factors benefits the nature of the relationship between the two stakeholders that support the educational process, as follows: extensive experience in education provides the teacher with well-established psycho-pedagogical and psychosocial skills on the basis of which he manages to approach and motivate students more and more, to relate easily and appropriately to all educational stakeholders; carrying out a long-term teaching activity in the same school brings appreciation from the community, as a result of knowing the teacher's performance and the positive influence he/she had on previous generations of students, which supports trust and good communication with the families of the new generations; going together through the cycle of basic acquisitions (preparatory, 1st and 2nd grades) in which the teacher offered major support to facilitate young learners' accommodation in the school environment, but also the initial literacy (writing, reading, arithmetic calculation), determines students to feel prepared for the new requirements that the stage of development brings (3rd and 4th grades). This is another variable that gives different nuances to the degree of trust and effectiveness of communication in the school-family relationship.

In this sense, the study shows that teachers who have a long experience in education, as well as in the school where they carry out their current activity, but who are in the period of development of the cycle of fundamental acquisitions (preparatory, 1st and 2nd grades) define the relationship with students' families as being developing, building trust and effective communication. In this case, it can be considered that the (optimal) completion of the

fundamental acquisition cycle represents the period in which the teacher's relationship with the family (and implicitly with the student) is strengthened based on the multiple interactions that permanently occur. Thus, the reciprocal actions between the three educational factors favor the identification of the essential aspects that influence the nature of the relationship and the efficiency of the communication (personality traits, objectives, expectations, educational practices, family circumstances, etc.).

Consistent with this category are teachers who have a long experience in education, but have not practiced for a long time in the school where they are working at present, a sign that the short period of collaboration has not provided parents with the necessary signals to - shows trust, valorization and willingness to openly receive the teacher's guidance and requests.

At the same time, a relation under consolidation meant to build trust and effective communication with parents is found in the classes of teachers who have little experience both in education and in the school where they work. Taking into account these two aspects, there might be said that a rather short period of collaboration is foreshadowed, so that, regardless of the curricular cycle in which the students are, there is a sinuous communication that unbalances the educational act. Teachers attribute this difficulty to the parents' personal beliefs (based on unfounded value judgments), but also to differences in perspective on student performance, based on their limited experience in education (11.3%).

Interestingly, regardless of the nature of the relationship between teachers and families, the two impediments mentioned above have the highest share in the answers provided by teachers, as follows: the difference in perspective on student performance, complemented by the difference in perspective on the role the family has it and the school registers 47.2% of the percentages, followed by the reciprocal approach (school-family) based on personal convictions and unfounded value judgments with a share of 32.1%. Starting from these results, it can be concluded that, regardless of the teacher's experience in both education and school, the effective relationship between school and family may be jeopardized by the inaccurate understanding of the roles of the two coordinates. In this sense, the tendency of some parents is to throw responsibility on the teachers, as reported by some respondents ("some parents consider it enough to send their children to school"). Given such a circumstance, the way in which the teacher will succeed in removing these impediments depends on his psycho-pedagogical and psychosocial skills (which he develops as his experience expands) which will help him to enhance students' abilities, shape parents' beliefs and unite their efforts in order to create a learning-friendly educational climate.

Coupled with these impediments, the most difficult issues faced by teachers in developing the school-family relationship are illustrated in the following figure:

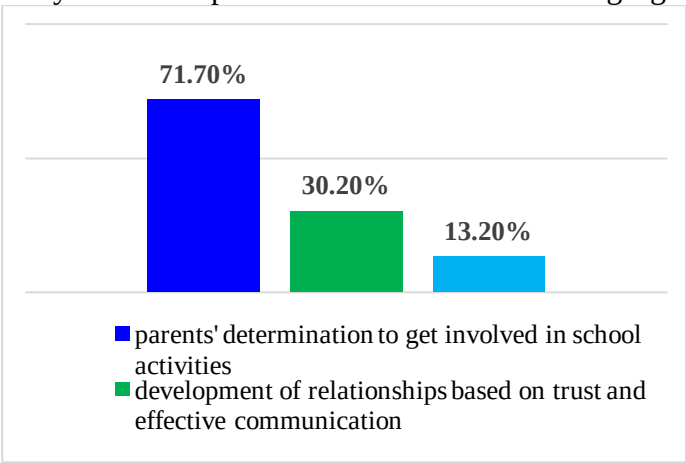


Fig. 5 – Difficulties occurring in the school-family pertnership

However, beyond these difficulties, the results of the study indicate a strong concern of teachers in this regard, regardless of seniority in education, school or class level. Thus, during the teaching activities with physical presence, the strategies used by the teachers in order to develop and strengthen the relationship with the students' families of the students covered a wide range, such as:

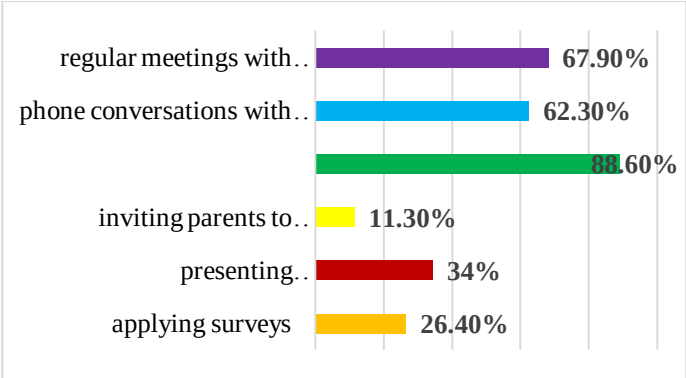


Fig. 6 – Strategies used for otptimizing the school-family relation before the pandemic

With the move of the entire educational activity in the online environment, the educational process was under the pressure of resizing. Under these conditions, the teachers had to show openness, courage and perseverance; they had to reinvent themselves and quickly find the most effective strategies to ensure access to education for all students; to provide them as much as possible with a virtual environment conducive to the development of motivation to learn and of resilience, but also to support the school's relationship with the family.

Throughout this period, teachers faced a variety of impediments as well, such as:

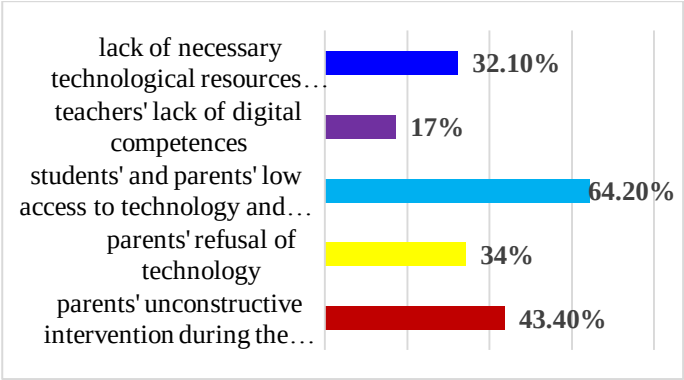


Fig. 7 – Barriers in the school-family partnership when moving to the online teaching activies

However, beyond the avalanche of technological changes that have resized the educational process, beyond the reduced or inadequate technological resources, the traditionalist trend still accentuated in the teaching process, the poor digital literacy of all people involved in the educational act, the impediments caused by the phenomena mentioned above, the primary school teachers showed openness to the new, courage, involvement and creativity. Although, at the beginning of the pandemic period, in which the school moved exclusively online, 5.7% of teachers with over 20 years of experience in education had a refractory and reluctant attitude to change, the entire sample of research managed to keep step with the unforeseen, they managed to reinvent themselves and to assume the important role they have in supporting the educational process. So, at the beginning of the pandemic period with the SARS-CoV-2 virus, when the school closed its doors, moving the teaching activities to the online environment, the applications mainly used by teachers were: WhatsApp - 88.7% and Facebook – 11.3%. The already known configurations of these

applications gave teachers continuity in supporting the educational process, relationships and communication with students and their families (but insufficient), while looking for more effective ways to facilitate learning and good collaboration.

Although the challenge of orienting oneself in an insufficiently known environement (even under the pressure of time) was enormous but throughout this period teachers were determined, persevering, courageous and creative. Thus, through the personal acquisition of adequate technological resources for the online development of teaching activities (37.7%), through independent participation in training and development of digital skills (26.4%), independently looking for tools, applications, platforms and online resources accessible to all (67.9%), but also based on the support provided by the school (37.2%), by the end of the 2019-2020 school year, teachers have begun to expand their area of tools, applications, platforms and online resources, as follows:

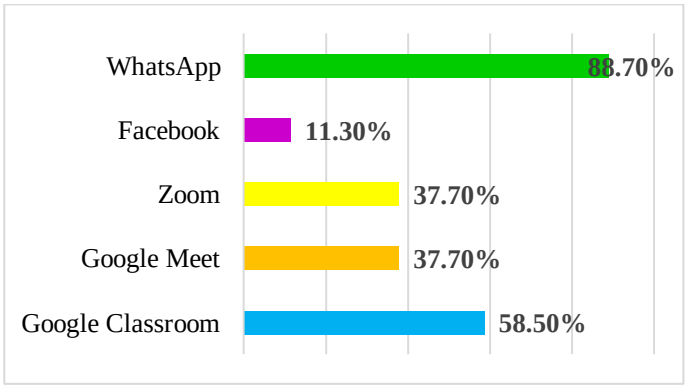


Fig. 8 – Apps used at the beginning of the pandemic period

In an attempt to create a virtual environment as close as possible to a real classroom, through which to support students' learning, to stimulate them, to motivate them, to support them in developing resilience, but also to develop and maintain a close relationship with their families, teachers have introduced in the online teaching processreal trime interaction platforms for children and parents. They have also implemented online collaboration platforms that facilitate the exchange of documents, homework between teachers and students, that record their attendance and that allow feedback from the teacher. At the same time, besides this victory, teachers reported that they found alternatives for the students who did not have access to technology. Therefore, 9.4% of teachers supported their students by taking their worksheets home or using the "store" approach; thus, they left worksheets at a store where they were picked up by their parents, and the solved topics were handed over to the store again.

In order to reduce the wide range of unknown issues in all this context, the management of each school organized the online school, providing teachers and students with a Google domain designed to cover all the needs of online communication and collaboration.

The summer holiday of 2020 was a period of preparation and continuous effort for teachers. Thus, the beginning of the 2020-2021 school year, in its various scenarios (green, yellow and red) given by the evolution of the infection rate with the new Coronavirus at local level, ensured a better coordination of the educational process, amid the teachers' development of digital literacy and computer science. The data show a noticeable change in online work platforms and tools.

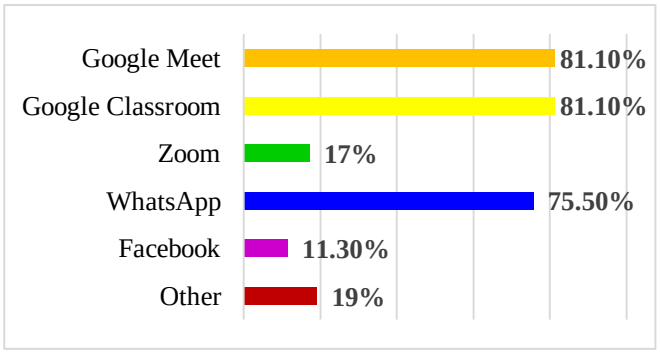


Fig. 9 – Apps used in the 1st semester of 2020-2021 school year

As a result of the Google domains provided by the schools, Google Meet and Google Classroom platforms represented the support of teacher-student-parent interaction and collaboration, both registering a percentage of 81.1% in the respondents' answers In parallel with these platforms, Zoom, WhatsApp and Facebook apps were maintained, but with a slightly lower usage rate. These data demonstrate that teachers try, on the one hand, to cover the needs of collaboration with students and parents, consolidating successful habits based on the communication channels established with them, and, on the other hand, to adapt the online school to all possibilities, which the latter dispose of. Also, the results of the study show that 19% of the surveyed teachers completed the range of online strategies with resources and learning applications in the form of lessons, interactive worksheets, games, images, videos, etc., such as: Wordwall, Padlet, Twinkl, Intuitext School, Liveworksheets.

It is clear that online schooling, the solution found worldwide to survive the coronavirus epidemic, has required a higher level of parental involvement in supporting the educational process, as parents do not know how to adapt as effectively as possible to the new roles and responsibilities that the have. This entire conjuncture emphasizes the role of parents in supporting the teaching process, in ensuring continued access to education, especially for preschoolers and young learners. Finding themselves in the period when they acquire basic notions for intellectual activity (reading, writing, arithmetics), in which the curiosity and motivation to learn is amplified, in which they develop psychological skills essential for the next stages of development, in which they crystallize their skills, some character traits, moral conscience, self-image, young learners need constant communication, support, guidance and encouragement from both family and school.

In order to maintain good collaboration with the students' families, but also to make communication with them more efficient, during the online education period, the surveyed teachers implemented the following strategies:

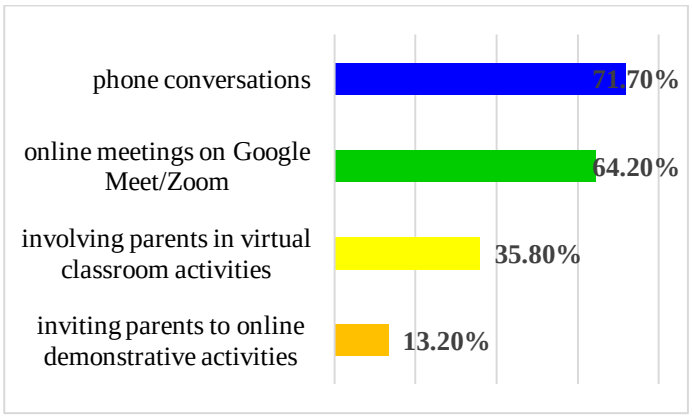


Fig. 10 – Strategies used in order to optimize school-famili relation during online teaching

Except for the full range of problems encountered in the school-family relationship throughout the online activity, young learners' parents showed determination, involvement and support, making use of the whole set of means and possibilities they have. Thus, although teachers are still in the period of adaptation to digital pedagogy, learning in tandem with students and their parents the principles of online education shows that they have managed to develop and maintain positive relationships, effective communication and collaboration in the learning process throughout the virtual educational process. Certainly achieving this goal of the school-family partnership has been fostered by the variety and steadfastness of physical classroom interactions, planned and conducted with patience, determination and motivation, which validates the first working hypothesis.

Regarding the teachers' effort to create a captivating environment in the virtual classroom that stimulates students, develops and supports their curiosity and motivation for learning, but also provides them with favorable conditions for the development of resilience, the following strategies were identified:

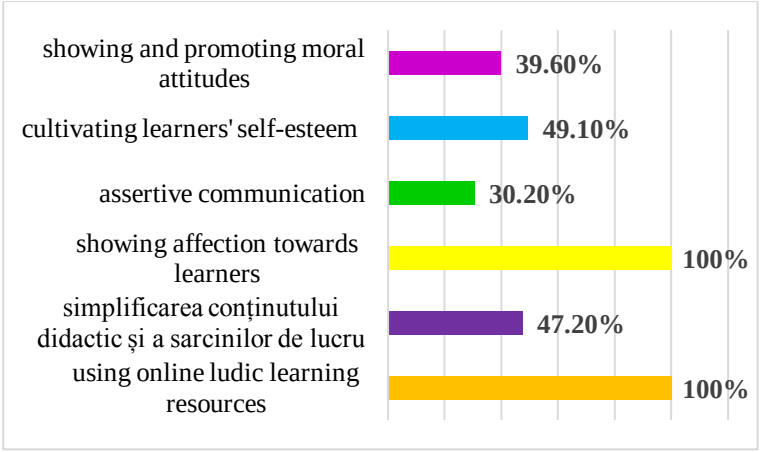


Fig. 11 – Teaching strategies used in the virtual classroom

Although all these measures implemented along with those previously mentioned support the feasibility of the process, it is clear that the interaction in the physical classroom cannot be recovered in this virtual context. Thus, 62.3% of the surveyed teachers mention that it is difficult for them to develop students' motivation and resilience in a virtual environment of interaction or in the circumstance of education based on the "store" approach. Although the determination of school-family relation is high, the lack of physical interaction at the age of early schooling (where the presence of the teacher is absolutely necessary) and the digital gap diminish the efficiency of collaboration. Therefore, the data of the study validate the second working hypothesis.

Conclusion

Although the major changes in the education system brought about by the epidemic with the new Coronavirus have resized the entire instructional-educational process, primary school teachers have shown courage, determination and creativity. Beyond the difficulties encountered, they sought to reduce them and keep up with the times in order to provide access to education for all pupils. Thus, they personally acquired the technological resources adequate for the online development of the teaching activities, participated independently in digital skills training and development courses; independently sought online tools, applications, platforms and resources that were accessible to all involved in education, they provided students and their parents with support and guidance for using online platforms and applications implemented in the virtual classroom. At the same time, realizing the

increasingly pronounced role they play in the education of their children, tyoung learners' parents have shown involvement, supporting the educational process through all the possibilities they have. All these efforts coming from both school and family diminished the wide range of threats that endangered the educational process at the beginning of the pandemic period, supporting young learners' continuity in the learning process.

BIBLIOGRAPHY

Bonchiș, E. (2011). Familia și rolul ei în educarea copilului. Iași: Editura Polirom.

Ceobanu, C., Cucoș, C., Istrate, O., Pânișoară I., O. (2020). Educația digitală. Iași: Editura Polirom.

Harvey-Zahra, L. (2015). Educația copiilor în familie. București: Editura Univers Enciclopedic.

Pânișoară, I., O. (2017). Ghidul profesorului.Iași: Editura Polirom.

Sălăvăstru, D. (2004). Psihologia educației. Iași: Polirom.

Stefanovic, J. (1979). Psihologia tactului pedagogic al profesorului. București: Editura Didactică și Pedagogică.

EMOTIONAL REGULATION TEHNIQUES AS A PROCCES TO COACH MEDICAL STUDENTS FOR THE DEVELOPMENT OF EFFECTIVE ACADEMIC SKILLS

Cosmin Octavian Popa, Cristiana Cojocaru
Senior Lecturer, PhD, UMFST Târgu Mureș, PhD Student, UMFST Târgu Mureș

Abstract: Emotional regulation difficulties are correlated with poor academic performance and diminished motivation among college students. In these cases, poor emotional management interferes with the allocation of cognitive resources and the recruitment of attention capacity for learning purposes. The current paper will present a coaching program focused on enhancing educational decision-making capacity and preventing academic leaving among college students. The intervention was group-based, reinforcing the process by improving social support. Techniques like motivational interviewing, guided discovery, cognitive reappraisal and problem solving were applied during the intervention. This text will also elaborate on the fact that improved emotional regulation competencies are core processes in coaching interventions, ensuring an adaptive, healthy management of difficult academic contexts, as well as consolidating executive functioning to facilitate information acquiring.

Keywords: emotional regulation, coaching, motivational interview, group process, decision-making

1. Introducere

Intervențiile de tip coaching se referă la strategii focalizate pe învățare, creștere și dezvoltare care utilizează o relație colaborativă, reflexivă, focalizată pe scop pentru obținerea unor rezultate, de multe ori profesionale, care sunt valorizate de cel care este beneficiarul intervenției (Smither, 2011). Aceste strategii au început să fie implementate la nivel organizațional, unde activitatea de coaching a fost descrisă ca fiind una de „optimizare executivă", deși nu includea numai angajații din poziții de conducere din cadrul unei companii (Jones, Woods, & Guillaume, 2016). Acest model a fost, de asemenea, implementat în context educațional și academic. Spre deosebire de consiliere, care se axează în general pe reducerea problemelor și dificultăților emoționale în rândul studenților, intervențiile de coaching se focalizează pe dezvoltarea competențelor și dezvoltarea personală a tinerilor (Devine et al., 2013). Activitățile de coaching au impact pozitiv asupra riscului de abandon academic, așa cum a fost arătat în cadrul unui studiu, unde grupul studenților care au beneficiat de coaching au avut o probabilitate mai mare de a-și continua studiile un an mai târziu (Bettinger & Baker, 2014).

Obiectivul principal al lucrării de față este reprezentat de ilustrarea demersului unei intervenții de tip coaching pentru studenții la medicină. Conform cercetărilor desfășurate până în acest moment, paradigma cognitiv-comportamentală de coaching reprezintă o intervenție psihologică eficientă pentru programele de optimizare academică dar și personală și profesională (Bernard & David, 2018). Aplicată la domeniul coaching-ului, această orientare este una focalizată pe soluții, fiind centrată pe îmbunătățirea performanței și a bunăstării (Grant, 2017). Această abordare este accesibilă studenților, vizând în mod special studenții care pot întâmpina dificultăți de reglare emoțională care îi împiedică să-și atingă scopurile legate de învățare și performanța academică. Mai specific, intervențiile de tip coaching pot fi extrem de utile pentru evitarea procrastinării și creșterea motivației studenților (Horebeek, Michielsen, Neyskens, & Depreeuw, 2004).

2. Protocolul de coaching și desfășurarea ședințelor

Programul de coaching propus în lucrarea prezentă urmează structura și tehnicile de coaching cognitiv-comportamental. Este un program aplicat deja de către noi în cadrul

Departamentului de Consiliere Orientare Profesională și Informare Studenți (DCOPIS) al UMFST G.E. Palade din Tîrgu-Mureș, în cadrul unui proiect desfășurat în cadrul universității noastre. Studenții incluși în grupurile de lucru au fost informați în primă fază cu privire la scopurile/obiectivele și modul de desfășurare a ședințelor de grup. Au semnat apoi un consimțământ informat legat de acordul lor de a participa la acest program de coaching cognitiv-comportamental și dezvoltare personală de grup. Au urmat apoi 12 ședințe de grup, dintre care cinci ședințe focusate pe creșterea motivației prin folosirea tehnicilor specifice Interviului Motivațional (MI) (Miller& Rollnick, 2012). Dintre acestea patru ședințe s-au axat pe intervenția propriu-zisă iar una a fost recapitulativă. Au urmat apoi două ședințe de urmărire/control în timp (follow-up). În total pentru Interviul Motivațional s-au efectuat un număr total de 7 ședințe de grup. Acestea au fost urmate de cinci ședințe de grup constând în Coaching Cognitiv-Comportamental (CBC) și de dezvoltare personală. Dintre acestea, trei ședințe s-au axat pe intervenția propriu-zisă, una a fost recapitulativă și una a fost rezervată urmăririi/controlului în timp (follow-up). La aplicare cu studenții a acestui program de coaching cognitiv-comportamental și de dezvoltare personală de grup, au participa un număr total de cinci psihologi/coacheri cu formare în specialitatea psihoterapie/consiliere cognitiv-comportamentală/coaching, care au aplicat protocolul specific intervențiilor psihologice de grup. Ședințele au avut loc în cadrul cabinetelor/spațiilor special amenajate pentru acest tip de activități în cadrul DCOPIS. Pentru acest program remedial a fost ales modelul de intervenție psihologică specifică Interviului Motivațional (MI) așa cum a fost el descris de către Miller și Rollnick (2012) și apoi de Coaching Cognitiv-Comportamental (CBC) adaptat după modelul lui Neenan și Palmer (2001), iar fiecare ședință a avut loc săptămânal cu o durată maximă de 45 de minute, urmând următorul protocol (Miller, & Rollnick, 2012):

Ședința numărul 1: Prezentarea membrilor grupului, oferirea de explicații privind scopurile întâlnirilor, stabilirea regulilor grupului, efectuarea unei analize privind identificarea și discutarea ambivalenței legate de abandonul universitar, stabilirea obiectivelor grupului. Se stabilește contactul cu membrii grupului, aceștia se vor cunoaște între ei, iar apoi se începe crearea relației terapeutice prin autenticitate, congruență, empatie. În această ședință studenții vor fi stimulați să reflecteze asupra abandonului universitar, și să emită întrebări/păreri pro și contra legate de acest aspect. De asemenea, va fi încurajată crearea unei conexiuni psihologice dintre îngrijorările pe care studenții le au vizavi de parcursul educațional academic, problemele/evenimentele de viață nefaste și abandonul universitar. Inițierea unei discuții despre auto-eficacitatea prin intermediul căreia fiecare membru al grupului își va povesti o situație anterioară în care a fost pe punctul de a renunța/abandona la atingerea unui obiectiv (școlar, personal, etc) dar cu toate acestea datorită abilităților personale a reușit să depășească acel obstacol și să aibă succes. Concluzia finală a ședinței: căutarea de soluții, accesarea și folosirea abilităților personale în situații dificile/criză poate reprezenta un important mijloc de rezolvare a acelei/acelor probleme.

Ședința nr. 2: Construirea motivației prin discuții în grup. Încurajarea exprimării verbale a tuturor membrilor grupurilor prin efectuarea unei analize tip cost-beneficiu care implică angajamentul față de acțiunea personală în cadrul unor situații/evenimente de viață dificile, incluzând inclusiv riscul de abandon universitar. Oferirea de feedback la reflecțiile pe care membrii grupului le emit privind abandonul universitar, moderatorul având o atitudine caracterizată de ascultare activă și atentă. Examinarea atentă a conținutului reflexiv emis de fiecare membru al grupului și discutarea apoi în comun, prin raportarea la alternative suplimentare de rezolvare a unei probleme. Se vor aplica tehnici specifice care facilitează conștientizarea și introspecția, creșterea implicării afective în sarcină, precum și reducerea ambivalenței membrilor grupului privind abandonul universitar, privit ca unică rezolvare a unei/unor probleme. Concluzia finală a ședinței: o problemă poate fi abordată din mai multe

perspective, activarea și creșterea motivației poate contribui la găsirea unor soluții eficiente de evitare a abandonului universitar.

Ședința numărul 3: Centrarea pe motivația intrinsecă - fiecare membru al grupului își va prezenta punctele personale forte și punctele slabe în cadrul grupului. Moderatorul va evidenția prin folosirea relației terapeutice colaborative, a confruntării empatice, și prin concentrarea pe punctele forte ale fiecărui membru, anumite discrepanțe dintre comportamentul intențional și cel manifest așa cum reies din evocările membrilor grupului. Scopul este acela de a-i determina pe studenți să înțeleagă faptul că nu pot să reușească să-și atingă anumite scopuri/obiective, dacă nu încearcă să pună în aplicare anumite strategii rezolutive de rezolvare de probleme pentru o perioadă de timp mai îndelungată. Vor fi discutare în grup dorințele, abilitățile, motivația personală, trebuințele, angajamentul și acțiunea membrilor grupului în cea ce privește continuarea studiilor și prevenirea abandonului universitar. Moderatorul va folosi doar întrebări deschise, va face afirmații și nu interpretări, va oferii reflecții, iar la sfârșit va sumariza conținutul întâlnirii împreună cu membrii grupului. Concluzia finală a ședinței: autocunoașterea constituie un prim pas către succes/îndeplinirea unor scopuri, cu condiția stabilirii unor obiective reale și persistența în sarcină pentru atingerea obiectivului/obiectivelor.

Ședința numărul 4: Formarea unei rețele de suport social – se va insista asupra faptului că atingerea unui scop implică un proces în timp. Ambivalența (nehotărârea) reprezintă o componentă absolut normală a unui proces/strategii de atingere a unui scop/obiectiv. Creșterea motivației se bazează în mare parte pe motivația individuală a fiecărei persoane, dar uneori se remarcă necesitatea construirii unei rețele de suport social care să sprijine atingerea acelor scopuri/obiective. Se va iniția o discuție în grup în care fiecare membru al grupului va emite o listă care să cuprindă trei persoane care-l pot ajuta în a-și continua studiile și în a evita abandonul. Cel puțin o persoană trebuie să fie nominalizată din cadrul DCOPIS sau al tutorilor de an, din cadrul UMFST G.E. Palade din Tîrgu-Mureș. În acest mod se pun bazele unei strategii în care membrii grupului sunt învățați cum să ia legătura cu persoanele înscrise în listă și care va fi momentul oportun în care vor apela la această strategie. Concluzia finală a ședinței: motivația este un proces constant care se formează și este întărit pozitiv în contextul întrajutorării sociale.

Ședința numărul 5 - recapitulativă: Moderatorul va insista prin intermediul unor discuții libere și interactive purtate cu membrii grupului pe concluziile importante ce derivă din fiecare ședință, și anume: căutarea de soluții, accesarea și folosirea abilităților personale în situații dificile/criză poate reprezenta un important mijloc de rezolvare a acelei/acelor probleme. O problemă poate fi abordată din mai multe perspective, activarea și creșterea motivației poate contribui la găsirea unor soluții eficiente de evitare a abandonului universitar. Autocunoașterea constituie un prim pas către succes, cu condiția stabilirii unor obiective reale și persistența în sarcină. Motivația este un proces maleabil care se formează și este întărit pozitiv în contextul întrajutorării/sprijinirii sociale. La sfârșitul ședinței fiecare membru al grupului va oferi un feedback legat de experiența sa personală legată de ședințele anterioare.

Coaching cognitiv-comportamental (CBC) și dezvoltare personală, protocolul dezvoltat de Neenan și Palmer (2001):

Ședința numărul 6: Examinarea consecințelor prin identificarea distorsiunilor cognitive (erorilor de gândire) și folosirea interogării socratice, aceasta reprezentând o tehnică psihologică care se aplică sub forma adresării unor întrebări membrilor grupului, răspunsul fiind așteptat și deja intuit de către moderator. Tehnica are un rol directiv și de identificare a gândurilor negative, precum și a distorsiunilor cognitive. Dezvoltarea și folosirea în cadrul grupului a limbajului R-prime (derivat din English Prime), prin eliminarea din comunicarea directă a verbului „a fi”. Astfel, nu criticăm o persoană (sau propria persoană), ci, comportamentul acesteia (comportamentul nostru). Focalizarea pe descrierea lucrurilor mai

concrete – adică eliminarea lui ,,a fi" conduce înspre o mai bună reprezentare mentală a stimulilor din mediu. În acest fel, membrii grupului de lucru sunt încurajați să discute în cadrul comun, despre diferențele dintre propria persoană și un comportament ineficient pe care l-au avut la un moment dat. Scopul este acela de a înțelege faptul că performanța nu este similară cu propria persoană, iar uneori performanța poate să difere în sarcină. Concluzia finală a ședinței: Atunci când se examinează consecințele unei acțiuni, realitatea poate fi distorsionată de către propriile evaluări negative, iar performanța nu definește o persoană ca întreg.

Ședința numărul 7: Luarea deciziilor – Fiecare membru al grupului va compara experiența trecută cu cea prezentă în privința luării unei decizii cu privire la parcursul educațional. Analiză cost-beneficiu, este o tehnică care se va aplica cu o explorarea rapidă a avantajelor și dezavantajele continuării parcursului academic și evitării abandonului, iar la final se va trage o concluzie generală în privința acestui aspect. Se vor aplica și tehnici care țin de creșterea capacității de rezolvare de probleme, joc de rol cu aplicarea unor strategii derivate din balanța cost-beneficiu, dezvoltarea și creșterea abilităților privind comunicare asertivă și reatribuirea resurselor. După fiecare joc de rol va urma feedback precum și o analiză referitoare la capacitatea și abilitățile membrilor de a lua decizii în privința continuării parcursului educațional și al evitării abandonului. Concluziile acestei ședințe vor fi discutate la sfârșit, fiecare membru al grupului exprimându-și părerea. Concluzia finală a ședinței: focusarea pe avantaje cu implicarea ipotetică a riscurilor și acțiunea în favoarea inacțiunii, reprezintă o soluție pentru alegerea și luarea unor decizii oportune în a continua studiile și a evita abandonul universitar.

Ședința numărul 8: Implementare - Se vor discuta în grup etapele și soluțiile implementării unei strategii privind continuarea studiilor și a evitarea abandonul universitar. Ședința va începe cu explicarea și discutarea fazei de identificare a problemelor, apoi va urma explicarea și dezbaterea: selectării obiectivelor, generarea de alternative, examinarea consecințelor, luarea deciziilor, implementarea strategiei și evaluarea rezultatelor, în cazul studenților cu risc de abandon. În privința identificării și explorării factorilor motivaționali din cadrul strategiilor de implementare se va urmării descoperirea așa numitelor ,,ancore psihologice", și anume, ce a funcționat și ce nu a funcționat într-o situație dată, cu insistarea pe explorarea părților pozitive/persoanelor de suport. La final se va elabora de către toți componenții grupului o strategie de rezolvare de probleme pentru fiecare problemă identificată și derivată din analizele efectuate anterior. Această strategie va consta din ,,răspunsuri" comportamentale și cognitive care să fie diferite și adaptative, față de strategiile ineficiente adoptate anterior. Concluzia finală a ședinței: Acțiunea reprezintă unul dintre cele mai importante aspecte, datorită testării unor ipoteze prin ,,încercare și eroare", acesta proces reprezentând un vector în dobândirea unor noi abilități adaptative.

Ședința numărul 9 - recapitulativă: reanalizarea următoarelor aspecte directive și discutarea lor în grup, și anume, Atunci când se examinează consecințele unei acțiuni, realitatea poate fi distorsionată de către propriile evaluări negative, iar performanța nu definește o persoană ca întreg. Focusarea pe avantaje cu implicarea ipotetică a riscurilor și acțiunea în favoarea inacțiunii, reprezintă o soluție pentru alegerea și luarea unor decizii oportune în a continua studiile și a evita abandonul universitar. Acțiunea reprezintă unul dintre cele mai importante aspecte, datorită testării unor ipoteze prin ,,încercare și eroare", acesta proces reprezentând un vector în dobândirea unor noi abilități adaptative privind continuarea studiilor și evitarea abandonul universitar.

Ședința nr. 10 - de control (follow-up) 1: Se vor analiza obiectivele propuse în prima ședință, și anume cât la sută din obiectivul general stabilit a fost atins de către fiecare membru al grupului. Pentru măsurarea eficienței acestor obiective se va folosi o scala cuprinsă între 0 și 100, în care 0 înseamnă deloc, iar 100 înseamnă maximum. Se vor nota toate cifrele

indicate de către membrii grupului, după care se va face media per întregul grup, stabilindu-se nivelul final de atingere al obiectivului/per grup. Apoi, vor fi discutate punctele forte care au contribuit la atingerea obiectivelor, precum și punctele slabe care au contribuit la o slabă performanță. De asemenea, se va insista pe implementarea/corectarea unor strategii rezolutive privind continuarea studiilor și evitarea abandonul universitar. Ședințele nr. 11 și 12 se vor desfășura după același model.

Ateliere de lucru în domenii specifice: vor consta în invitarea a trei traineri specializați în interviul motivațional și/sau în Coaching Cognitiv-Comportamental. Aceste workshop-uri se vor axa pe munca în echipe mici, fiecare echipă primind o sarcini specifică de la trainer. Se va avea în vedere lucrul în echipă, precum și implementarea la un nivel avansat a deprinderilor și abilităților formate în cadrul celor 12 ședințe de IM și CBC.

Tutoriat și organizare cu tutori va consta în identificarea disciplinelor la care grupul țintă prezintă dificultăți de învățare. Se vor identifica de asemenea, cadrele didactice care vor fi implicate în cadrul acestui proces. Organizarea grupuri de învățare se vor focusa pe domenii specifice (identificate ca problematice pentru grupul țintă), iar cadrele didactice participante vor fi instruite cu privire la folosirea și aplicarea unor chestionare de acord, feedback, etc. Activitățile de învățare vor consta atât în activități formale cât și informale.

Concluzii:

Intervenția de tip coaching a facilitat dezvoltarea și aplicarea unor strategii funcționale de reglare emoțională, astfel încât studenții au fost mai pregătiți să abordeze situațiile dificile. În loc să-și privească propriile emoții negative drept un inamic de neînvins sau un obstacol major în calea atingeri unor obiective, au învățat în schimb să le privească precum niște situații dificile care pot deveni totodată oportunități de dezvoltare personală. Pe lângă îmbunătățirea strategiilor clasice de învățare, aceste intervenții facilitează meta-cognitivă, proces care facilitează extrem de mult învățarea cu ajutorul strategiilor de organizare a conținutului și conferire a sensului (Howlett et al., 2021). În plus, această abordare poate fi de un real folos pentru prevenirea renunțării la studiile universitare (Sepulveda, Birnbaum, Finley, & Frye, 2020), iar datorită atingerii indicatorilor din proiect și a scăderii abandonului universitar în cadrul universității noastre, recomandarea este accea de a fi aplicat și în alte centre universitare cu studenții de la medicină.

Acknowledgment: Acest studiu a fost realizat în cadrul proiectului finanțat din schema de granturi pentru universitați, intitulat, ,,Centrul de Învățare, Dezvoltare Personală și Coaching al Universității de Medicină și Farmacia din Tirgu Mures " derulat în cadrul proiectului privind învățământul secundar - ROSE, atribuit prin Unitatea de Management al Proiectelor cu Finantare Externă al ME, acord de grant nr. 85/SGU/CI/I/18.12.2017.

BIBLIOGRAPHY

Bettinger, E. P., & Baker, R. B. (2014). The Effects of Student Coaching: An Evaluation of a Randomized Experiment in Student Advising. Educational Evaluation and Policy Analysis, 36(1), 3–19.

Bernard, M.E., David, O., (2018) Coaching for Rational Living. Theory, Techniques and Applications, Berlin:Springer.

Devine, M., Meyers, R., & Houssemand, C. (2013). How can Coaching Make a Positive Impact Within Educational Settings? 3rd World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership, *93*, 1382–1389.

Grant, A. M. (2017). Solution-focused cognitive–behavioral coaching for sustainable high performance and circumventing stress, fatigue, and burnout. Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 69(2), 98–111.

Horebeek, W. v., Michielsen, S., Neyskens, A., & Depreeuw, E. (2004). A Cognitive-Behavioral Approach in Group Treatment of Procrastinators in an Academic Setting. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari (Eds.), Counseling the procrastinator in academic settings (p. 105–118). American Psychological Association.

Howlett, M.A., McWilliams, M.A., Rademacher, K., et al. (2021). Investigating the Effects of Academic Coaching on College Students' Metacognition. Innov High Educ; 46: 189–204.

Jones, R. J., Woods, S. A., & Guillaume, Y. R. (2016). The effectiveness of workplace coaching: A meta-analysis of learning and performance outcomes from coaching. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 89(2), 249-277.

Miller, W. R., & Rollnick, S. (2012). Motivational interviewing: Helping people change. New York: Guilford Press.

Sepulveda, A., Birnbaum, M., Finley, J.B., Frye, S. (2020). Coaching college students who have expressed an interest in leaving: A pilot study, Coaching. An International Journal of Theory, Research and Practice; 13(1): 8-15

Smither, J. W. (2011). Can psychotherapy research serve as a guide for research about executive coaching? An agenda for the next decade. Journal of Business Psychology, 26, 135–145.

REMEDIAL PSYCHOLOGICAL INTERVENTIONS FOR MEDICAL STUDENTS USING A COGNITIVE-BEHAVIORAL COUNSELING FRAMEWORK

Cosmin Octavian Popa, Alina Schenk
Senior Lecturer, PhD, UMFST Târgu Mureș, PhD Student, UMFST Târgu Mureș

Abstract: Medical students experience high amounts of stress and anxiety problems, especially during the current context, which asserts many different challenges. Among the multitude of factors involved in the development of these emotional disturbances, dysfunctional cognitive styles and attitudes are core elements that contribute to their occurrence and maintenance. In order to change problematic thoughts and beliefs, cognitive-behavioral counseling can be an effective intervention to prevent and reduce emotional disorders among college students. The present paper will discuss the implementation of a remedial program consisting of eight counseling sessions for reducing anxiety symptoms and stress reactivity, while increasing socioemotional skills in medical students. The program encompassed a structured intervention which involved cognitive restructuring, exposure, relaxation and mindfulness techniques, as well as the development of adaptive coping strategies in the face of stressful situations. This type of intervention was associated with improved academic, emotional and interpersonal functioning among medical students, contributing to a significant degree to their long-term wellbeing and achievement.

Keywords: counseling, cognitive-behavioral protocol, anxiety, socioemotional skills, stress management

Procesul educațional în domeniul medical este unul deosebit de solicitant, având în vedere necesitatea unui nivel ridicat de cunoștințe de specialitate, dar și responsabilitate profesională în viitoarea carieră de medici. Actualizarea constantă a informațiilor, presiunea de a obține o performanță foarte bună și teama de evaluare sau feedback negativ sunt printre cele mai frecvente surse de stres în contextul muncii și al rezultatelor profesionale (Dendle et al., 2018). Un nivel optim de stres are impact pozitiv asupra performanței academice, facilitând învățarea printr-un nivel adecvat de activare a organismului, acest aspect fiind evidențiat în rândul studenților mediciniști (Abdulghani et al., 2011).

Primul an al parcursului academic aduce cu sine multiple provocări, tinerii ajungând într-un mediu extrem de nou, unde sunt expuși la conținuturi didactice și sarcini diferite față de cele din perioada pre-universitară. Astfel, pot apărea nivelurile ridicate de stres și anxietate, care pot constitui un factor de risc major care să contribuie la performanțe scăzute în procesul educațional, dar și la efecte mai severe asupra stării de bine pe termen lung a tinerilor, din cauza implicării în comportamente de risc precum consumul de substanțe, apariția tulburărilor afective și chiar existența ideației autolitice (Melaku et al., 2015). De asemenea, pe acest fond de epuizare emoțională și sentiment de copleșire, posibilitatea retragerii de la studiile universitare este iminentă în rândul studenților la medicină (Sohail, 2013). Un factor dispozițional care predispune la apariția acestor dificultăți emoționale este un nivel redus al dimensiunii Stabilitate Emoțională, care se poate asocia cu scăderea performanțelor în sarcini, lipsă de încredere în forțele proprii, instabilitate emoțională ridicată, neliniște, pesimism, aceste persoane fiind tentate să cedeze mai ușor în fața obstacolelor (Sava, 2008).

În aceste cazuri, printre metodele de intervenție comune adoptate în Statele Unite ale Americii se numără programele de tip „educație remedială”. Acestea constituie, de cele mai multe ori, intervenții de grup care au drept obiectiv principal corectarea unor deficiențe la materiile/disciplinele care ridică probleme studenților încadrați în grupa de risc la abandon

universitar (Swail, 2015). Pe de altă parte, în Australia accentul cade pe dezvoltarea factorilor motivaționali, cognitivi și emoționali ai acestor studenți (Coates & Kelly, 2015). Politicile și strategiile operaționale implementate în cadrul Uniunii Europene pentru diminuarea acestui fenomen se focusează în special pe factorii educaționali, dar insistă și pe consilierea psihologică/vocațională acordată studenților aflați în situația de risc la abandon. Scopul consilierii este acela de a contribui la integrarea socială/academică și de a oferiri un suport psihologic în cazul studenților aflați în această situație (Hovdhaugen, Kottmann & Thomas, 2015). Conform profilului nostru psiho-cultural, modelul european focusat pe intervenții în sfera curriculară combinat cu intervenții prin consiliere cu studenții la nivel individual, este mai potrivit și mai eficient în a fi aplicat (David, 2015).

O intervenție psihologică specifică recomandată în aceste cazuri constă în consilierea psihologică cognitiv-comportamentală focusată pe managementul simptomelor de anxietate/stres generate de activitățile universitare, precum și pe dobândirea unor noi abilități. Prin consiliere cognitiv-comportamentală studenții care prezintă risc de abandon universitar, pot fi învățați cum să-și controleze propriile emoții în diferite ipostaze legate de evaluări/examene, să găsească anumite rezolvări concrete la unele probleme care apar în cadrul procesului educațional, și nu în ultimul rând să fie persistenți în sarcină fără să renunțe atunci când se confruntă cu obstacole. Acest lucru denotă ca un aspect important al intervenției psihologice să se focuseze pe creșterea nivelului dimensiunii Stabilitate Emoțională. În concluzie, consilierea cognitiv-comportamentală este recomandată ca fiind una dintre formele cele mai eficiente de rezolvare a stărilor de stres și anxietate, fiind recomandată în dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale studenților cu risc de abandon universitar, și inclusiv considerată ca eficientă prin contribuția adusă, în combaterea acestui fenomen (Wilson & Tanner-Smith 2013). Prin urmare, această lucrare constituie descrierea implementării unui program remedial constând în consiliere psihologică cognitiv-comportamentală pentru studenți încadrați în grupa de risc la abandon, în scopul gestionării eficiente a stresului și a anxietății generate de parcursul educațional, a creșterii nivelului de Stabilitate Emoțională și a competențelor socio-emoționale a acestora.

Programul remedial prezentat constă în consiliere psihologică cognitiv-comportamentală pentru studenții de anul I încadrați în categoria de risc pentru abandonul universitar, în scopul gestionării eficiente a stresului și a anxietății generate de parcursul educațional și a dezvoltării competențelor socio-emoționale a acestora. În mod specific, au fost vizate reducerea nivelului de stres și anxietate în urma intervenției prin consiliere cognitiv-comportamentală pentru 180 de studenți care prezintau risc de abandon universitar. Mai mult decât atât, un alt obiectiv a fost dezvoltarea competențelor socio-emoționale prin reducerea nivelului de Stabilitate Emoțională.

Reducerea nivelului de stres și de anxietate a fost măsurat cu proba psihologică denumită „Sistemul de Evaluare Clinică", iar creșterea competențelor socio-emoționale cu proba psihologică denumită „Inventarul de Personalitate DECAS". Măsurătorile au fost efectuate înainte și după intervenții pentru a se putea monitoriza progresul studenților prin raportare la situația inițială.

Strategiile și programele europene de reducere/limitare a abandonului în învățământul superior se axează pe abordarea bidirecțională a stopării acestui fenomen. În primul rând, la nivel instituțional strategiile europene încurajează crearea unui mediu stimulativ în mediul universitar, obiectivele specifice urmărind realizarea unei conlucrări între studenți, profesori și managementul instituțional. Inclusiv la acest nivel există recomandări care includ abordări complementare între procesul de învățare/predare precum și serviciile de suport pentru studenți, cum ar fi spre exemplu consilierea psihologică/vocațională. În al doilea rând, din punct de vedere individual în privința prevenirii abandonului, mediul social, economic și demografic precum și dezvoltarea aptitudinilor personale ale studenților pe parcursul traseului

academic sunt definitori în evitarea acestui fenomen nefast, în învățământul superior. Competențele cognitive și motivațional-volitive ale studenților se pot dezvolta la capacitatea maximă doar atunci când există o asociere semnificativă între expectanțele studentului și cerințele academice, în contextul unei autoevaluări realiste ale propriilor competențe/capacități ale acestor studenți. Sunt incluse aici ca soluții de atingere a acestui deziderat, toate mijloacele de suport asigurate prin serviciile de sprijin, inclusiv prin intermediul serviciilor de consiliere (Nota et al., 2014).

Etapa inițială a programului a constat în evaluarea psihologică. Aceasta a fost efectuată în rândul studenților identificați în cadrul primei activități, în scopul determinării reactivității crescute la stres și a anxietății. Aceasta a fost realizată folosind bateriile de teste psihologice intitulate: Sistemul de Evaluare Clinică (SEC) și Inventarul de Personalitate DECAS.

A doua etapă a constat în inițierea programului de consiliere cognitiv-comportamentală. Studenții incluși au semnat înainte de debutul propriu-zis al proiectului un consimţământ informat legat de acordul lor de a participa la acest program remedial constând în consiliere psihologică cognitiv-comportamentală. Studenții au urmat apoi opt ședințe de consiliere cognitiv-comportamentală, dintre care cinci ședințe în scopul reducerii anxietății și diminuării reactivității la stres, iar trei ședințe în scopul dezvoltării competențelor socio-emoționale. În cadrul acestui program remedial constând în consiliere cognitiv-comportametnală au participat un număr de cinci psihologi cu formare în specialitatea psihoterapie/consiliere cognitiv-comportamentală, care au aplicat protocolul programului remedial. Ședințele au avut loc în cadrul cabinetelor/spațiilor aparținând Centrului de Consiliere și Orientare în Carieră al Universității de Medicină, Farmacie, Științe și Tehnologie „George Emil Palade” din Tîrgu-Mureș.

Pentru programul de consiliere cognitiv-comportamentală în scopul reducerii anxietății și diminuării reactivității la stres a fost ales modelul de intervenție psihologică în anxietate și distres, adaptat după modelul lui Clark și Beck (2010), fiecare ședință având loc săptămânal cu o durată de 50 de minute, astfel:

- Ședința numărul 1: interviu psihologic legat de istoricul educațional al pacientului și apariția primelor simptome specifice stresului și anxietății; evaluarea funcționării globale în scopul identificării sferelor emoționale afectate. Evaluare aspectelor disfuncționale la nivel cognitiv, subiectiv, emoțional, comportamental și fiziologic; Identificarea gândurilor negative automate disfuncționale legate de situațiile generatoare de stres/anxietate în situații legate de parcursul educațional specific anului I. Identificarea factorilor declanșatori, a conduitelor de evitare/neutralizare la nivel mental, și a semnificației pe care studentul o acordă gândurilor negative generatoare de stres/anxietate. În plan emoțional, identificarea schimbărilor de dispoziție (stres, anxietate, depresie, discomfort), cum și cu ce se asociază acestea. Comportamental - identificarea comportamentelor dezadaptative în condiții de stres/anxietate. Stabilirea nivelului de risc pentru abandon universitar corelat cu cauze psiho-sociale.

- Ședința nr. 2: socializarea studentului cu consilierea psihologică, prin oferirea de explicații legate de faptul că această consiliere cognitiv-comportamentală este o intervenție psihologică bazată pe studii științifice și este eficientă în managementul stresului și al anxietății. Din punct de vedere al relației colaborative se va stabili faptul că, în cadrul procesului de consiliere există o relație deschisă și confidențială. Se va insista pe relația dintre gând, emoție și comportament folosindu-se tehnica descoperirii ghidate. Accent pus pe psihoeducație prin discutarea aspectelor care țin de procesul de acumulare de noi informații de către studenți. Scopul psihoeducației este acela de normalizare a situației. Vor fi analizate și mecanismele declanșării și întreținerii stării de stes și anxietate. Evaluarea nevoilor studentului privitoare la expectanțele privind procesul educațional din anul I.

- Ședința numărul 3: Studentului i se va prezenta conceptualizarea de caz pentru a înțelege felul în care stresul și anxietatea apar în diferite contexte educaționale. În cadrul conceptualizării vor fi inserate toate informațiile culese în cadrul evaluării psihologice precum și din cadrul interviului purtat cu studentul, iar toate acestea vor fi puse într-o corelație cu factorii externi. Scopul este de a-l face pe student să înțeleagă faptul că nu evenimentul în sine (examen/evaluare/parcurs academic) este responsabil de apariția stresului/anxietății, ci mai degrabă propria interpretare și semnificație acordată acestor evenimente. În acest context, cu precădere prin folosirea metaforelor și a analogiilor, va fi efectuată o restructurare cognitivă în scopul modificării gândurilor negative automate ale studentului, legate de evenimentele educaționale/personale generatoare de distres, și care apar pe parcursul anului I.

- Ședința numărul 4: Aplicarea unor tehnici de ,,decatastrofizare" cu scopul de a scădea convingerile studentului în gândurile automate negative, de asemenea prin această tehnică urmărindu-se şi o expunere cognitivă cu scopul reducerii stresului/scăderii anxietăţii. Efectuarea unei ierarhizări ale temerilor/îngrijorărilor studentului legate de parcursul educațional/abandon. Se va începe cu teama/îngrijorarea cea mai mare care va fi notată cu 100 (teama/îngrijorarea cea mai mare) și se va continua cu celelalte temeri care vor fi ierarhizate în ordinea intensității (90 –80, 70, etc.). Ierarhizarea temerilor/îngrijorărilor are ca obiectiv pregătirea studentului pentru expunerea in-vitro la stimuli anxiogeni în scopul desensibilizării, dar şi pentru dezvoltarea unor experimente comportamentale.

- Ședința numărul 5: Discutarea unor aspecte generale privind efectul consilierii cognitiv-comportamentale în plan practic, adică, feedback cerut studentului în privința eficienței unor tehnici aplicate. Expunerea prin imagerie dirijată care se va axa pe expunerea la temeri care constau în anxietățile ierarhizate în ședința anterioară. Această expunere va consta în scrierea de către student, sub îndrumarea consilierului, a unui scenariu ,,catastrofic", de o pagină A4, în cadrul căruia vor fi inserate toate temerile ierarhizate anterior de către student, sub forma unei povești relatate la timpul prezent. Apoi, consilierul îi va prezenta acest scenariu povestindu-l el însuși, iar studentul cu ochii închiși își va imagina ca și cum totul se întâmplă ,,aici și acum". Ultima fază a expuneri prin imagerie dirijată va consta în povestirea întregului scenariu de către student, consilierul având doar rol directiv. Această tehnică de expunere este extrem de importantă deoarece are ca efect scăderea dramatică a nivelului de stres/anxietate, contribuind și la apariția unor mecanisme de coping adaptativ în cazul studentului. Urmează apoi o restructurare cognitivă cu accentul pus pe concluziile înfruntării unor temeri/îngrijorări iraționale.

Consiliere cognitiv-comportamentală pentru dezvoltarea abilităților socio-emoționale:

- Ședința numărul 6: Se va axa pe creşterea abilităţilor socio-emoționale prin antrenament constând în discuții libere (small-talk) și joc de rol rațional-emoțional. Această sarcină va fi realizată prin utilizarea jocului de rol rațional-emoțional, în primă fază convențional, iar mai apoi cu inversarea rolurilor. În acest joc de rol, în primă fază consilierul va juca rolul unui cadru didactic/student cu care studentul să inițieze o discuție legată de o anumită nelămurire/cerere/doleanță pe care o are. Accentul va fi pus pe faza de inițiere a comunicării, faza de contact și faza de încheiere. Pe parcursul acestei faze consilierul îi va da feedback studentului insistând pe anumite aspecte care țin de corectarea/inițierea unor abilități de comunicare. În a doua fază rolurile se vor inversa, iar consilierul va juca rolul unui student care dorește să-și abandoneze studiile universitare, iar studentul va juca rolul consilierului care va căuta argumente raționale pentru a-l ajuta să ia o decizie rațională (de a nu abandona). Scopul este acela de a-l face pe student să folosească toate aceste contraargumente logice/raționale oferite în jocul de rol consilierului, în scop propriu, atunci când se confruntă cu situații/gânduri legate de posibilitatea de abandon a studiilor universitare.

- Ședința numărul 7: Va consta în aplicarea unor tehnici de relaxare și mindfulness, scopul fiind acela ca după această ședință studentul să reușească să aplice aceste tehnici în

situații concrete de viață. Ședința va începe cu explicații legate de controlul stresului și al anxietății prin intermediul acestor tehnici, și de asemenea accentul va fi pus succint și pe studiile care demonstrează eficiența acestor tehnici în procesul de acumulate de informații (învățare). Se va aplica apoi tehnica de relaxare intitulată: Trainingul Autogen Schultz. Această tehnică constă în relaxarea musculară progresivă generată de inducțiile verbale ale consilierului. Tehnica în sine durează în jur de 15 minute. Astfel, vor fi aplicate 2 serii a câte 15 minute (30 de minute în total), între sesiuni fiind oferite explicații succinte despre aplicarea tehnici. După cele două sesiuni studentului îi va fi înmânat un formular tipizat care va conține toate informațiile legate de aplicarea tehnicii și va fi încurajat ca până la viitoarea ședință să o exerseze în mod individual de cel puțin 10 ori, în momente diferite ale zilei. Ședința se va încheia cu aplicarea unei tehnici simple de mindfulness prin focusare asupra respirației, explicându-i-se studentului cum să trăiască prezentul doar prin focusarea atenției asupra respirației, ignorând orice fel de stimuli externi/interni și/sau judecăți de valoare.

- Ședința numărul 8: Va consta într-o recapitulare a celor discutate în cadrul ședințelor 1-7, se vor evalua obiectivele stabilite (cât la sută s-au atins aceste obiective), și se vor stabili modalitățile de autoîntrajutorare psihologică. Aceste ședințe au avut rolul de a pregătii studentul pentru a face față, singur, unor evenimente viitoare, și de-al învăța cum să aplice tehnicile dobândite în situații concrete în procesul educațional. Se vor prezenta aspecte de pe parcursul consilierii efectuând un grafic al ședințelor pentru a scoate în evidență evoluția/progresul pe care l-a înregistrat studentul. Această prezentare are scopul de a crește motivația studentului în a aplica tehnicile învățate în situații concrete de viață.

Acest gen de intervenție s-a dovedit până în prezent a fi extrem de eficientă pentru îmbunătățirea sănătății mintale în rândul tinerilor înmatriculați în cadrul învățământului universitar. Restructurarea cognitivă și tehnicile de relaxare au impact benefic pentru reducerea nivelului de anxietate în contexte de evaluare academică. În mod specific, „rescrierea" scenariilor anxiogene, care presupune refacerea demersului evenimentelor și schimbarea detaliilor care se asociază cu un nivel foarte ridicat de anxietate poate fi o tehnică extrem de utilă în acest sens (Reiss et al., 2017).

În concluzie, acest program de intervenție remedială ar putea fi un real ajutor pentru studenții mediciniști care se confruntă cu niveluri crescute de stres și anxietate. Prin tehnicile specifice consilierii cognitiv-comportamentale, aceștia pot învăța cum să evalueze diferit situațiile academice, să-și îmbunătățească abilitățile de a face față stresului, precum și capacitatea de concentrare. Aceste aspecte pot avea un impact semnificativ asupra performanței academice și stării lor de bine, în general.

BIBLIOGRAPHY

Abdulghani, H. M., AlKanhal, A. A., Mahmoud, E. S., Ponnamperuma, G. G., & Alfaris, E. A. (2011). Stress and its effects on medical students: a cross-sectional study at a college of medicine in Saudi Arabia. Journal of health, population, and nutrition, 29(5), 516–522. https://doi.org/10.3329/jhpn.v29i5.8906

Coates, H., Kelly, P. (2015). Australia, In: Dropout and Completion in Higher Education in Europe. Country Case Studies, Luxembourg: Publications Office of the European Union, p. 204-205.;

David, D. (2015). Psihologia Poporului Român, Iași: Editura Polirom.

Dendle, C., Baulch, J., Pellicano, R., Hay, M., Lichtwark, I., Ayoub, S., Clarke, D. M., Morand, E. F., Kumar, A., Leech, M., & Horne, K. (2018). Medical student psychological distress and academic performance. Medical Teacher, 40(12), 1257–1263.

Hovdhaugen, E., Kottmann, A., Thomas, L. (2015). Dropout and Completion in Higher Education in Europe. Literature Review, Luxembourg: Publications Office of the European Union, p. 19-20.;

Melaku, L., Mossie, A., & Negash, A. (2015). Stress among Medical Students and Its Association with Substance Use and Academic Performance. Journal of Biomedical Education, 2015, 149509.

Nota, L., Soresi, S., Ferrari, L., & Ginevra, M. C. (2014). Vocational Designing and Career Counseling in Europe. European Psychologist, 19(4), 248–259.

Reiss, N., Warnecke, I., Tolgou, T., Krampen, D., Luka-Krausgrill, U., & Rohrmann, S. (2017). Effects of cognitive behavioral therapy with relaxation vs. Imagery rescripting on test anxiety: A randomized controlled trial. Journal of Affective Disorders, *208*, 483–489.

Sava, A., (2008). Inventarul de personalitate DECAS. Timișoara: Editura ArtPress, p. 42.

Sohail, N. (2013). Stress and academic performance among medical students. Jcpsp-Journal of the College of Physicians and Surgeons Pakistan, 23(1), 67-71.

Swail, W.S. (2015). United States of America, In: Dropout and Completion in Higher Education in Europe. Country Case Studies, Luxembourg: Publications Office of the European Union, p. 247.

Wilson, S.J., Tanner-Smith, E. (2013). Dropout Prevention and Intervention Programs for Improving School Completion Among School-Aged Children and Youth: A Systematic Review, Journal of the Society for Social Work and Research, 4:4; 357-372.

CHILDREN'S EDUCATION AND THE CHALLENGES OF THE ONLINE ENVIRONMENT

Silvia Șpac
Lecturer, PhD, Institute of Education Sciences, Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: This article addresses the issue of technology infiltration into a child's life, the impact of the online environment on the way they think, feel and behave in relationships with others. The author outlines the ethical issues and the pedagogical value of the Internet as well as the dangers hidden in the deep network of the virtual environment. Ideas, techniques, activities and methods of using cellular technologies useful for teachers, parents, community educational actors are suggested.

Keywords: Children, impact, technology, online environment, danger, challenges

Educația actuală funcționează în alt ambient educațional, cel descris de societatea bazată pe comunicare și cunoaștere. Aspectul cel mai semnificativ al acestui nou ambient este prezența masivă a noilor tehnologii de comunicare. Acest fapt reprezintă una din provocările cele mai importante la adresa școlii și a învățământului, care implică nu doar adaptări, ci și modificări radicale în sfera practicilor pedagogice dar și parentale. Prezența TIC, atât în mediul școlar, cât și, mai ales în cel non școlar, multiplică și diversifică sursele de informare și cunoaștere, ceea ce face ca acel triunghi educațional în care profesorul era sursa de informații și mediatorul relației acestuia cu cunoașterea să devină *caduc.* Noile tehnologii favorizează diversificarea contextelor de învățare de tip non școlar și asigură dezvoltarea unor noi forme și posibilități de învățare de tip „e-learning".TIC permit tranziția de la copilul consumator de informație la copilul activ, curios, autonom, cu spirit critic și dubitativ, deschis spre noi orizonturi de informare și cunoaștere. Toate însă sub coordonarea formativă a profesorului, a adultului. Copilul se află în lumea amplă a informațiilor, dar destul de puțin în lumea cunoașterii autentice. Astfel, în condițiile de „e – learning", a învățării la distanță avem un elev izolat de profesor, în afara relației directe cu el. Această izolare, care elimină dimensiunea relațional afectivă cu alte persoane, poate avea consecințe nedorite asupra formării personalității copilului. Din punctul de vedere al dezvoltării armonioase a elevilor, atestăm faptul că elevul trăiește concomitent sau succesiv, în mai multe câmpuri informaționale și educaționale formal, non-formal, informal aflate adesea în divergență, fapt care se poate solda cu fenomene de aculturație și disonanță cognitivă și socială. Considerăm, că școala în parteneriat cu părinții trebuie să asigure o coordonare și îndrumare educațională a copiilor, astfel încât să-i ferească de consecințele negative posibile a ofertei digitale de informații. Desigur, nu orice tehnologie distruge copilăria sau afectează negativ dezvoltarea. Trăim într-o lume cibernetică, iar copiii trebuie să învețe să o exploreze, dar mai important decât atât, părinții au nevoie de linii directoare, instrucțiuni și orientări mai bune cu privire la efectele mediului online. Fără nici-o îndoială cărțile electronice, pot fi utile în promovarea dezvoltării vocabularului și a înțelegerii citirii. Există cercetări care sugerează că acestea pot dezvolta competențele lingvistice timpurii prin furnizarea unor aplicații practice cu litere, exerciții fonetice și de recunoaștere a cuvintelor. De asemenea, ele sunt mai captivante pentru copii datorită tuturor efectelor sonore, ecranelor tactile, textelor marcate și jocurilor încorporate. Dar, tocmai lucrurile care pot face aceste aplicații interesante și captivante s-au dovedit a distrage copiii de la învățarea reală. Îmbunătățirile exterioare, neesențiale aduse cărților electronice interferează cu (și bruiază) înțelegerea și capacitatea copilului de a urmări pur și simplu o poveste. Astfel, în timp ce copiii stau liniștiți și se bucură de carte, ei/ele sunt de fapt doar captivați/stimulați de imaginile cărții dar nu și de conținutul acesteia, nu și de a

învăţă anumite lucruri. Cele mai multe lucruri, copiii învaţă din interacţiunile directe şi nu din imaginile şi filmele video. Comunicarea şi interacţiunea directă a profesorului/ părintelui cu copiii asigură învăţarea eficientă şi temeinică a cunoştinţelor, limbajului. Cris Rowan, terapeut, expert în dezvoltarea copilului şi fondator al programului „Moving to Learn", recomandă ca utilizarea ecranelor de către copii să fie limitată până la a fi interzisă.[1]

Numai o oră de televiziune pentru copiii cu vârste cuprinse între trei şi cinci ani.

Nu sunt recomandate dispozitivele portabile sau jocurile video înainte de împlinirea vârstei de treisprezece ani. Este necesară restricţionarea accesului la jocurile video la treizeci de minute pe zi pentru copiii şi adolescenţii de la treisprezece până la optsprezece ani. Potrivit studiilor şi cercetărilor lui Rowan, unul din trei copii intră acum în şcoală cu întârzieri în dezvoltare, fapt care are un impact negativ asupra abilităţii de a citi şi a scrie, precum şi asupra rezultatelor şcolare. S-a constatat o amplificare a problemelor asociate folosirii generalizate a tabletelor în rândul copiilor, inclusiv apariţia unor întârzieri în dezvoltarea atenţiei, a abilităţilor motorii fine şi a dexterităţii, vorbirii şi socializării, precum şi o creştere a comportamentului agresiv, antisocial, a obezităţii şi a oboselii. În contextul dat, nu putem să trecem cu vederea problema legată de timpul liber, somn şi media electronică. Astfel, arta de a adormi este o deprindere critică în viaţă. Experţii în somnul pediatric oferă o mulţime de sfaturi esenţiale pentru stabilirea unor modele bune pentru somn foarte utile atât pentru copii dar şi pentru adulţi.

Folosiţi un nivel scăzut de iluminare,

Lăsaţi să se audă o muzică liniştită, calmă,

Activitatea şi agitaţia înainte de culcare să fie la un nivel minim.

Uitatul la televizor nu reprezintă un exerciţiu bun înainte de culcare.

Aplicaţiile interactive, captivante sunt chiar dăunătoare înainte de somn.[5] Statul cu ochii într-un display poate provoca tulburări de somn, atât la copii, cât şi la adulţi, concluzie valabilă pentru toate „dispozitivele electro luminiscente".Folosirea calculatorului de către copii, adolescenţi şi adulţi pentru jocuri, surfing sau citit cauzează insomnie, la fel ca şi utilizarea telefonului mobil în aceleaşi scopuri. Respectiv, ne punem întrebarea ce ne dorim să obţinem: *Linişte sau supra stimulare?* Somnolenţa ca şi plictiseala reprezintă o stare naturală şi nu pretinde dispozitive şi intervenţii speciale, cu excepţia unei soluţii simple *a merge la culcare.* Merită să cunoaştem că un copil somnoros poate fi capricios, mofturos, morocănos, prost dispus, irascibil, exploziv din punct de vedere emoţional, agitat sau agresiv. Studiile recente au demonstrat că copiii cu probleme de somn sunt neatenţi, hiperactivi, impulsivi şi predispuşi de a manifesta comportamente combative şi opozante. În sala de clasă asemenea copii au o atenţie atât de limitată încât ar putea foarte bine să nu fie acolo, deoarece gândurile lor sunt la acele dispozitive digitale care le schimbă viaţa. În contextul dat, este simţit contrastul din ce în ce mai puternic dintre mediul şcolar-rigid şi exigent - şi lumea digitală extrem de stimulatoare în care copiii şi adulţii îşi petrec timpul liber. Viaţa digitală, cu jocurile sale dinamice şi cu reţelele sale sociale fascinante, este o lume a recompenselor imediate în care, practic orice dorinţă sau fantezie poate fi realizată cât ai privi din ochi. Prin comparaţie, şcoala ar părea chiar mai plicticoasă pentru un copil care caută noul la începutul secolului XXI decât în deceniile precedente şi, prin comparaţie, mediul şcolar relativ anost ar putea accentua comportamentul neatent al elevilor. Chiar, dacă se pare că sala de clasă din lumea reală a devenit un mediu plictisitor în comparaţie cu efectele stimulatoare şi deopotrivă calmante ale dispozitivelor digitale populare, cele două medii nu se exclud reciproc. Tehnologia are rolul ei atât în sala de clasă cât şi acasă. Calea prin care se poate înţelege acel rol este de a vedea scopul sau rostul internetului în viaţa unui copil.[2] În multe privinţe, tehnologia s-a dovedit a fi mai puţin benefică pentru dezvoltarea sănătoasă a copiilor. Până în prezent, nici un dispozitiv sau vreo aplicaţie electronică nu a putut înlocui îmbrăţişarea, mângâierile, vorbitul, râsetele, angajarea într-un joc stupid, ţinerea de mâini sau cititul unei

cărți cu copilul tău. Adoptarea tehnologiei ca o îmbunătățire față de vechile metode de creștere și de educare a copiilor va avea cu siguranță un impact. Dacă suntem prudenți cu privire la ce sunt expuși copiii noștri, nu vom regreta mai târziu. Când vine momentul să le facem cunoștință cu spațiul online, ar trebui să căutăm să împărtășim acel mediu cu ei, în loc să-i lăsăm să navigheze singuri. Monitorizarea este importantă mai ales după ce odată cu vârsta începe expunerea copiilor la diverse ecrane. Indiferent dacă este televizorul, jocuri pe calculator, o aplicație pe tabletă sau de orice alt suport media, este esențial ca părinții să-și pună problema adecvării conținutului. În cazul în care, copilul este ușor stimulat și adesea agitat, nu îl expuneți la o emisiune sau o aplicație extrem de captivante. Violența pe suporturile media digitale ar trebui evitată, iar atunci când apare totuși, copiii ar trebui să fie ajutați să o înțeleagă. Există emisiuni sau aplicații al căror rol este să calmeze și să educe, cel puțin, să nu supra stimuleze și să provoace insomnie, coșmaruri sau hiperactivitate. Copilăria este un concept care a evoluat în timp, părinții copiilor fiind datori să-i instruiască și să le insufle valori și noțiuni concrete. Cum este tratat copilul –cât de delicat, cât de atent - a depins întotdeauna și în mare măsură de responsabilitatea părinților săi.[3] Actualmente, am intrat în cea dea treia revoluție industrială-revoluția digitală și avem de explorat un nou teritoriu referitor la îngrijirea și tratamentul copiilor, de a găsi modul cel mai bun de a proteja „vârsta inocenței”.Cât timp va dura soluționarea problemei identificate? Depinde de înțelegerea vieții online ale copiilor și de profunzimea examinării acesteia de către fiecare adult în parte (părinte/profesor/educator).Vârsta cea mai vulnerabilă pe internet este considerată a copiilor de la patru ani până la doisprezece ani. Ei sunt curioși în mod natural și doresc să exploreze. Sunt suficient de mari pentru a fi competenți în domeniul tehnologic, dar nu sunt suficient de maturi pentru a dovedi prudență asupra riscurilor online, cel mai important fiind faptul că încă nu înțeleg consecințele comportamentului lor acolo. Spațiul cibernetic are unele vecinătăți foarte periculoase și este în general nemonitorizat.Ca loc de joacă pentru copii, este complet inadecvat. John Suler spunea, „Nu ți-ai lua copiii și i-ai lăsa singuri în mijlocul orașului New York dar asta faci în realitate când îi lași să intre singuri în spațiul cibernetic”.[1] La momentul actual, tehnologia a schimbat copilăria în numeroase feluri. Copiii sunt crescuți pe o bază digitală, iar acest mediu nou poate fi considerat ca fiind adevărata lor casă. Este un loc pe care mulți îl vizitează din frageda copilărie, în care își petrec un volum exagerat de timp în intervale zilnice în care nu dorm. Spațiul cibernetic este locul unde învață să citească, să-și facă lecțiile pentru școală, să se uite la desene animate și să-și întâlnească prietenii atât pe cei fictivi, cât și pe cei reali. Acest spațiu a devenit și o formă alternativă de învățământ în cadrul căreia se asigură continuarea procesului educațional în condiții de carantină, prin intermediul diverselor instrumente de comunicare la distanță. Mediul virtual de învățare include ansamblu de condiții în care se desfășoară procesul educațional la distanță, și în contextul dat, e necesar să se asigure respectarea necondiționată și în volum deplin a cerințelor privind protecția datelor cu caracter personal, siguranța în mediul online. Retragerea totală din spațiul cibernetic nu este o soluție. În viitorul apropiat experiențele comune din mediul online vor uni această generație. Cele mai dragi amintiri din copilărie s-ar putea fi făcute tot în mediul virtual. Respectiv, trebuie să medităm asupra întrebării: *Ce alte amintiri au fost acumulate în acest spațiu, ce alte lucruri au mai experimentat copiii în spațiul cibernetic, poate că nu tot așa de fericite*? În acest sens, necesar să apelăm la învățarea *rezilienței online*, ținând cont de faptul, că rănile psihologice și emoționale ale copilăriei sunt mult mai complicate și mai greu de vindecat. *Cunoaștem destul despre spațiul cibernetic pentru a-l declara un loc sigur de explorare pentru copii*? Pentru a oferi o soluție la problema dată este important să vedem mai întâi cum își petrec timpul copiii până la doisprezece în mediul online și ce fac ei de fapt acolo.[4] Două studii recente, unul referitor la copiii din SUA și altul cu implicarea copiilor din Europa, realizate în perioada anilor 2011-2014 au confirmat, că cei mai mulți copii folosesc internetul pentru a vizita site-uri de pe rețelele sociale Facebook și pentru a viziona

filmulețe pe site-uri precum You Tube. Aproape jumătate dintre copii au folosit internetul pentru mesageria instant și pentru a-și face temele școlare. Aproximativ o treime a folosit internetul pentru jocuri, puțini dintre ei pentru a descărca filme sau muzică și mai puțini pentru a citi știri și alte informații. Rezultatele obținute s-au dovedit a fi alarmante, în special în ceea ce privește repercusiunile asupra dezvoltării produse de obiceiurile online ale copiilor.„Angajarea în aceste interacțiuni sociale online, înainte de dezvoltarea cognitivă și emoțională corespunzătoare, care are loc pe toată perioada copilăriei mijlocii, poate conduce la confruntări negative și la abilități scăzute în luarea deciziilor. Drept soluție adulții părinții/profesorii trebuie să fie conștienți de activitățile copiilor în mediul online și să le dezvolte abilitatea de a se folosi de media și obiceiurile online sigure la vârsta corespunzătoare. Securitatea copilului în mediul online se asigură prin implicarea activă a tuturor membrilor comunității educaționale (cadrele didactice, personalul didactic, părinții/reprezentanții legali ai acestora. Măsura complementară pentru protejarea copiilor în timpul utilizării Internetului și controlul activității acestora o reprezintă programele de filtrare a conținutului web și cele de *control parental*. Există mai multe instrumente de control pentru părinți și alte instrumente online pentru a ajuta copilul să acumuleze o experiență online mai sigură, multe dintre acestea fiind gratuite și ușor de configurat. Aceste programe pot fi instalate fie pe calculatorul copiilor, fie pe dispozitive mobile (telefon, tabletă, i Pad).[1] Majoritatea politicilor de rețele specifică vârsta de treisprezece ani drept permisibilă pentru înregistrarea unui cont, având acordul informat al unui părinte/reprezentant legal al copilului. Este necesar să amintim cât de intensificată, dură poate deveni violența online. Cazurile de autovătămare, chiar sinucidere se înmulțesc și desigur, *hărțuirea cibernetică* a devenit subiect de dezbatere internațională. Pentru a spori gradul de conștientizare asupra *hărțuirii cibernetice* în rândul copiilor/elevilor e suficient să recurgem la *asocierile prieteniei din lumea reală*. În lumea reală, în cazul în care cinci prieteni se întorc împotriva ta este destul de rău și durut. Ne imaginăm că toată clasa de treizeci și patru de colegi se întoarce împotriva ta, apoi tot liceul în număr de o mie de elevi se întorc împotriva ta. Este o situație insuportabilă și respectiv devii „bolnav" îți găsești refugiu acasă sau în alt loc ascuns. Mai departe, imaginează-ți o mie de „prieteni" ai rețelei tale de socializare care scandează și arată spre tine. Nu mulți adulți cu atât mai mult copiii, au abilitățile sociale pentru a face față acestor provocări și situații, deoarece sunt foarte sensibili la critici. Răutatea online devine o realitate acceptată, fapt ce poate fi confirmat de majoritatea adulților. Cu cât mai mult și mai des menționăm un lucru, cu atât mai firesc și mai obișnuit devine acesta. Menționând în diferite contexte expresia *hărțuire cibernetică*, o introducem și mai mult într-o stare de normalitate, și prin urmare, am putea de fapt să creștem probabilitatea și așteptările copiilor de a fi agresați din punct de vedere cibernetic. Apare necesitatea de a recurge la mesaje pozitive care să anticipeze prevalența comportamentului antisocial online, să le ofere profesorilor dar și părinților reperele unei discuții mai ușor de asimilat. Mesajul pozitiv „Fii un prieten virtual", conceput ca un antidot la hărțuirea cibernetică îi orientează pe copii să fie în mod activ prieteni buni, atenți, încurajatori, înțelegători și loiali. Pentru a evita posibilele pericole, cadrele didactice și părinții/reprezentanții legali ai copiilor trebuie să cunoască și să-i informeze pe elevi despre tehnicile sigure de căutare și procedurile de apelare a serviciilor specializate, prevenind și minimalizând riscurile asociate utilizării mediului virtual. Există o mulțime de produse software care pot fi instalate în acest scop, totuși mulți copii sunt versați în domeniul tehnologiei IT, știu o mulțime de șiretlicuri, manevre și tactici pe care le folosesc pentru a evita controlul parental. În fiecare an datorită vitezei schimbărilor tehnologice și apariției unor noi site-uri ale rețelelor sociale-devine tot mai greu ca părinții să observe, să studieze și să monitorizeze în mod adecvat conținutul pe care copiii îl accesează online. Între timp, copiii profită de concentrarea limitată a atenției părinților, de lipsa de competențe și priceperi în domeniul noilor tehnologii și de lipsa de timp. Un număr mare de copii își ascund

participarea la activități riscante și uneori ilegale în timpul navigării pe internet. Dorința de libertate în spațiul cibernetic și reticența de a lua în considerare adevăratele neajunsuri îi fac pe unii părinți să ignore riscurile legate de ceea ce li se poate întâmpla copiilor lor în mediul online. Ceea ce ar trebui să facă părinții este de a se înarma cu intuiții și informații reale la modul lucid și imaginativ, cu privire la potențialele riscuri, astfel încât să fie pregătiți pentru scenariul celui mai rău caz. Varietatea conținutului nesupravegheat și neadecvat din punctul de vedere al vârstei pentru explorarea online este aproape nelimitat, iar numărul de copii expuși la ea crește în fiecare oră. E firesc pentru copii să aibă secretele lor. A trage cu coada ochiului și a le spiona activitățile lor online – verificând telefonul lor lăsat momentan fără supraveghere pentru a le citi mesajele sau a le verifica activitatea pe rețelele de socializare-toate acestea reprezintă o conduită problematică. Conform studiilor, copiii care au părinți dominatori, autoritari, învață să fie mai secretoși.[3] Mai rău este că, atunci când acești copii se confruntă cu probleme, ultimii oameni către care se vor îndrepta să ceară ajutor vor fi părinții lor, care-i sufocă de regulă prin controlul insistent exercitat din dorința de a-i proteja. Ceea ce trebuie să rețină părinții e de a fi vigilent, nu justițiar. Una din puterile mediului cibernetic este abilitatea lui de a înșela, de a amăgi și de a atrage indivizi vulnerabili în comunități ciudate, unde dorința lor de a fi acceptați devine o obsesie. Copiii nu numai că întâlnesc persoane străine online, dar se pot trezi făcând lucruri pe care nu le-ar face niciodată în viața reală, și asta numai din pricina efectului de *dezinhibare online*. Copiii până la vârsta de doisprezece ani sunt în mod deosebit vulnerabili în circumstanțe în care există o lipsă de autoritate. Ei se află abia la începutul perioadei în care își formează percepția asupra sinelui. Copiii încep să se conecteze mai strâns cu colegii, în timp ce se îndepărtează de familie și de părinții lor. Pe măsură ce prietenii și colegii de școală câștigă mai multă putere și influență asupra lor, un copil din această grupă de vârstă simte o presiune mai mare spre a se conforma. În spațiul cibernetic comportamentul de orice tip poate fi amplificat, iar presiunea anturajului deveni mai mare, chiar dacă ceilalți oameni nu sunt prezenți fizic. Copii sunt în mod special sensibili la mediul în care trăiesc și pot simți presiunea de a participa la activități de grup pentru a fi acceptați. Împreună cu factorii cunoscuți ai domeniului cibernetic – *amplificarea, escaladarea, dezinhibarea online* și vulnerabilitatea copiilor ar putea deveni mai mare, presiunea din partea colegilor mai puternică și comportamentul grupului și mai agresiv. Internetul este în mod clar, fără nici o îndoială un mediu pentru adulți. Pur și simplu nu a fost conceput pentru copii. *Deci de ce sunt ei acolo?* Odată ce am acceptat prezența lor în acest mediu și faptul că vor rămâne online din ce în ce mai mult timp atunci e necesar să învățăm *reziliența online*, să luăm măsuri decisive și să tratăm corespunzător dificultățile care pot apărea. Există lucruri pe care noi adulții (profesorii/ părinții) le putem face începând de astăzi, apelând doar la o simplă conversație despre *Eu* (copilul autentic, subiectiv și conștient al lumii reale) și *Mine (* selfie-ul,expresia sinelui virtual din prima linie a spațiului virtual).E necesar de depus toate eforturile pentru a atrage copiii înapoi către *Eu* și să nu-i lăsăm să lunece spre *Mine.* În acest scop sunt utile discuțiile în care să se descarce emoțional, să le spuneți că nu sunt singuri atunci când apar probleme în viața lor.[4]

Întrebați despre cum este ziua lor în lumea reală și ce se mai întâmplă în viața lor cibernetică;

Vorbiți despre riscurile din lumea reală, însoțite de povești reale, apoi nu uitați despre evoluția riscurilor online și cum să nu se arate vulnerabili.

Menționați despre formarea identității și ce înseamnă aceasta, făcând distincție între sinele lumii reale și sinele virtual.

Accentuați despre dismorfia corporală, tulburările de alimentație, imaginea corporală și stima de sine și cum tehnologia ar putea să nu fie constructivă.

În concluzie, atestăm faptul că publicul online nu este întotdeauna de încredere, iar uneori oamenii nu sunt ceea ce pretind, chiar dacă se supraveghează conținutul, nu există nici

un filtru perfect care să prevină orice conținut care poate fi neadecvat. Iar în acest sens, cele mai relevante sfaturi în menținerea siguranței online a copiilor și a rezilienței lor în fața provocărilor mediului virtual sunt formarea și aprofundarea bunelor maniere digitale.

De a forma la copii obișnuința de a lega relații online numai cu oamenii pe care îi cunosc și în care au încredere în viața reală. Să refuze prietenii cu oamenii pe care nu-i cunoaște.

De a-i ajuta să aleagă o parolă puternică, care are de obicei cel puțin opt caractere, inclusiv numere sau caractere speciale, să rețină că tot ce postează online - rămâne online.

BIBLIOGRAPHY

1. Dr. Mary Aiken, THE CYBER EFFECT, Psihologia comportamentului uman în mediul online, Editura NICULESCU, București, 2019.

2. Michael Patrick Lynch, Internetul nostru, Știm mai mult, înțelegem mai puțin,Editura NICULESCU,București,2017.

3.Silvia Șpac ,Educația pentru mass-media a elevilor din treapta învățământului primar, Ghid Metodologic, Institutul de Științe ale Educației,Chișinău,2014.

4.Jodi Gold, Părinte în era digitală, Psihologie practică pentru părinți, traducere de Anca Sevcenco,Editura Trei,București,2016.

5. Tipa V., Cultura Audiovizuală, Provocări și tendințe, Academia de Științe a Moldovei, Chișinău 2011.

THE IMPACT OF ORGANIZATIONAL CULTURE UPON ORGANIZATIONAL COMMUNICATION

Brîndușa Maria Popa
Lecturer, PhD, "Carol I" National Defence University, Bucharest

Abstract: Organizational communication is among the elements of the organizational mechanism which is firstly and very visibly influenced by the organization's culture. A major feature of culture is communication and the manner information is shared and exchanged within the organization, if people feel free to speak, if they can access the information they need, if they can elicit and supply feedback. Culture shapes communication, be it formal or informal. Communication will borrow the predominant features of the culture like: rigidity, openness, chain of command, respect for hierarchy etc.
Organizational culture is an element of influence that is composed of leadership styles, stories, myths, rituals, symbols, the type of power characteristic to the organization, organizational structure, decision-making methods, leadership systems and communication styles. Even if this element has so many variables in its composition, variables whose power and importance may differ from one group to another, organizational culture will always identify a common denominator.

Keywords: organizational communication, organizational culture, cultural variables, feedback, leadership.

Organizational culture vs organizational communication

Organizational culture is crucial for the functioning of an organization, the cultural factor having a strong impact on the management process, its functions and on the manager's actions. It influences tangible aspects of an organization like productivity, structure, as well as the intangible ones, elements like communication and individual relationships.

The determinants of the organizational culture are given by the system of values, symbols and common meanings of the group. Through culture, values, symbols, meanings are transferred into material objects and practices. Under these conditions, culture shows what is important for a particular group and how the members of the group should think, feel and behave. Elements of the culture include customs and traditions, memories, whether mythical or real, tacit understandings, norms and expectations, common meanings, common assumptions. By developing a common understanding of events, objects, words, and people, members of the organization develop a common sense of experience that facilitates their coordinated action."[1] According to Louis, these beliefs are generally tacit, relevant and distinctive to the group in question. They are also passed on to new members.

Johnson & Scholes see organizational culture as an element of influence that is composed of leadership styles, stories, myths, rituals, symbols, the type of power characteristic to the organization, organizational structure, decision-making methods, leadership systems and communication styles. Even if this element has so many variables in its composition, variables whose power and importance may differ from one group to another, organizational culture will always identify a common denominator.[2]

Organizational culture, through the set of conscious and unconscious, rational and irrational, individual and group elements which compose it, and among which dynamic connections develop, has a strong impact on the life and performance of the organization. Its

[1] Smircich, L., *Concepts of culture and organizational analysis*. Administrative Science Quarterly 28(3): 339-358, 1983, pp. 339-358.
[2] Johnson G. & Scholes K., *Exploring Corporate Strategy*, Prentice Hall, London, 1993, p. 96.

importance to the organization stems from the fact that individuals act in accordance with the values it promotes and are at the same time shared by them. Thus, culture and leadership are the factors on which the success and well-being of the organization are built.

Organizational communication is among the elements of the organizational mechanism which is firstly and very visibly influenced by the organization's culture. A major feature of the organizational culture is communication and the manner of sharing and exchanging information within the organization, if people feel free to speak, if they can access the information they need, if they can elicit and supply feedback. Culture shapes communication, be it formal or informal, and reciprocally, communication will borrow the predominant features of the culture like: rigidity, openness, chain of command, respect for hierarchy etc.

Culture influences communication in the workplace through the visible, structural aspects it promotes internally like the strict chain of command, management processes, as well as the hidden elements like the belief systems, elements which will influence what people are willing to say and what they keep under silence. Such beliefs are partly formed inside the organization through interactions, and partly outside of the workplace however, people carry them around. Such beliefs shape their behaviour according to Detert & Edmondson[3] and lead to organizational communication patterns. These beliefs help individuals anticipate the consequences of a situation or the reactions of a person, based on previous experiences and therefore the person will react in accordance with the experiences had.

However, even if part of the beliefs are formed outside the organization, they transform and combine inside the organization, most of the times taking a new shape. Therefore, without an analysis of the personal beliefs of the individuals forming the organization and just by performing a surface scrutiny of the culture alone, of what is formally stated, the result would be an incomplete understanding of the hidden reasons to communicate or filter communication in the workplace.

According to Milliken, Morrison, and Hewlin[4] (2003) it is recommended for people to learn the organization's culture and adapt their communication to it. Another activity which is also part of the acculturation process is learning what is appropriate to discuss and what one should not mention.

2. Cultural variables and their impact upon communication

Among the numerous cultural variables that influence communication we shall try to analyse five that we consider more impactful.

Psychological safety and job safeness. It is the "shared belief held by members of a team that the team is safe for interpersonal risk taking"[5]. A psychologically safe environment allows people to ask questions, seek feedback, offer feedback and propose new ideas without being apprehensive that they might be reprimanded or even worse, psychologically pressured. Consequently, employees who know that their position will not be affected by the questions they ask, will feel free to bring up problems and tough issues, will feel safe to take a risk by not withholding communication since the leadership and the team are not perceived as

[3] J.R. Detert, A. Edmonson, Implicit *Voice Theories: Taken-for-Granted Rules of Self-Censorship at Work*, The Academy of Management Journal 54(3), 2011, p. 461-488.

[4] Milliken, F.J., Morrison, E.W. and Hewlin, P.F. *An Exploratory Study of Employee Silence: Issues That Employees Don't Communicate Upward and Why*, Journal of Management Studies, 40, 1453-1476, 2003, http://dx.doi.org/10.1111/1467-6486.00387

[5] A. Edmondson, *Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams,* Administrative Science Quarterly, Vol. 44, No. 2, Johnson Graduate School of Management, Cornell University, 1999, pp. 350-383, https://web.mit.edu/curhan/www/docs/Articles/15341_Readings/Group_Performance/Edmondson%20Psychological%20safety.pdf

embarrassing or threatening to them. Such safety encourages not only the exchange of ideas, but also innovation and objectives accomplishment. This variable completes very well with the Locus of control concept. This concept refers to the relationship between initiative and reward. When individuals consider that an external entity like, the superior, the colleagues is the External Locus of control and can influence the rewards they get, they will be less prone towards irritating those entities by not complying with their requests or even by asking difficult, uncomfortable questions. When people feel like they have control over their job and rewards, meaning that they have Internal Locus of Control, and there will be no consequences of their words there will be little reluctance or none, towards voicing their comments and discontent towards specific situations.

Organizational centralization is another variable that must be taken into consideration. Milliken et al. suggested that employees' perception of their organization's centralization is likely to influence their voice[6]. Very centralized and bureaucratic organizations discourage open communication through complicated procedures and rigidity.

Leadership is likely to be the variable with the highest impact upon communication as well as upon the organizational culture. Leaders, through their behaviour, set the trend and impact communication and culture since leadership has the power to decide how things are done in an organization. Most of the time, culture is the expression of what leadership is, thinks and accepts, top leaders certainly having a cardinal role in the creation and development of a culture. For example, leader openness brings along and encourages employee openness, leader rigidity and protocol, in turn, bring along rigidity and protocol. Leader's preconceived ideas about how much information and what information should be shared with the employees is also important. The *need to know basis* principle is sometimes used inappropriately, limiting the information needed for q rapid and satisfactory accomplishment of a task thus affecting organizational effectiveness by reducing engagement. Abusive leadership, leaders who are difficult to work, who are insecure and ignorant tend to censor communication. Hostile verbal and nonverbal behaviour has a significant negative, stifling relationship with communication[7] whether it is a public verbal abuse in front of the other organization members or a private verbal abuse, just between the leader and the subordinate. Also, their attitude towards disclosure, be it emotional (personal information or information related to work conflicts) or professional (exchanging information related to work activities, experience and knowledge sharing).

Job control and autonomy - Job control is another element which affects communication. We refer to the degree of autonomy that an individual has when deciding about their work. If a person has higher job control, the consequence is better communication and an increase in trust, because people know that what they say matters and that they can take decisions on how they do their job. This variable impacts not only workplace communication, but also workplace climate and work results. On the other hand, individuals having less job control, for whom communication is limited to receiving orders and reporting back on the progress of their work without any possibility of making any suggestions or comments, will be reluctant to present their point of view and will develop just basic work communication patterns.

Trust is another variable, be it trust in leadership or the entire organization. Trust results from open communication and bottom-up feedback allowance, especially negative feedback, but not only. Open communication on what and why certain activities should be done, consultations, brainstorming meetings on how things will develop increases trust and

[6] Ibidem 4

[7] B. J. Tepper, *Consequences of abusive supervision*, Academy of Management Journal,; 43, 2; ABI/INFORM Global, 2000, p. 178, https://www.researchgate.net/publication/228079372_Consequences_of_Abusive_Supervision.

impacts positively the activity. Knowing that peers and superiors welcome discussions encourages initiative and involvement.

Conclusion

After analysing the variables presented above, we can state that cultural variables have an effect on communication. Communication is a fundamental and continuous human activity, lying at the basis of all professional and private interactions and since culture is also a human interaction product, it is obvious that culture affects communication, as well as communication impacts culture. All the technological advances made in the communication domain, the electronic messages, the online media and communication shape new patterns and influence organizational culture. Communication can bring about change and consequently, lack of communication will hinder it.

Effective communication is shaped by leadership and organizational culture. Understanding the way communication flows in the workplace requires a good understanding of the organizational culture. At the same time with the building and transforming of culture, leaders and organizational members build and transform the organizational communication process.

BIBLIOGRAPHY

Smircich, L., *Concepts of culture and organizational analysis*. Administrative Science Quarterly 28(3): 339-358, 1983;

Johnson G. & Scholes K., *Exploring Corporate Strategy*, Prentice Hall, London, 1993;

J.R. Detert, A. Edmonson, Implicit Voice Theories: Taken-for-Granted Rules of Self-Censorship at Work, The Academy of Management Journal 54(3), 2011;

Milliken, F.J., Morrison, E.W. and Hewlin, P.F., *An Exploratory Study of Employee Silence: Issues That Employees Don't Communicate Upward and Why*, Journal of Management Studies, 40, 1453-1476, 2003, http://dx.doi.org/10.1111/1467-6486.00387;

A. Edmondson, *Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams*, Administrative Science Quarterly, Vol. 44, No. 2, Johnson Graduate School of Management, Cornell University, 1999; https://web.mit.edu/curhan/www/docs/Articles/15341_Readings/Group_Performance/Edmondson%20Psychological%20safety.pdf

B. J. Tepper, *Consequences of abusive supervision*, Academy of Management Journal,; 43, 2; ABI/INFORM Global, 2000; https://www.researchgate.net/publication/228079372_Consequences_of_Abusive_Supervision.

J. B. Rotter, *Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable*, American Psychologist, 45(4), 489–493, 1990, https://doi.org/10.1037/0003-066X.45.4.489;

D. S. Reina, M. L. Reina, *Trust and Betrayal in the Workplace Building Effective Relationships in Your Organization, Advances in Developing Human Resources*, Sage Journals, 2000, https://doi.org/10.1177%2F152342230000200112;

J.R. Detert, A. Edmonson, *Implicit Voice Theories: Taken-for-Granted Rules of Self-Censorship at Work*, The Academy of Management Journal 54(3), 2011

HOW FAR WITH THE ONLINE COURSES?

Edith-Hilde Kaiter
Lecturer, PhD, „Mircea cel Bătrân" Naval Academy Constanța

Abstract: School closing in spring 2020 as a result of the Covid pandemic presented teachers with an unforeseeable challenge – digitization in schools and universities.
This article aims to present some of the effects left by the Covid pandemic on society and on the human psyche, but especially on the education system. One part of this article deals with the question of how teachers, starting from precisely set teaching goals, can motivate pupils and students to learn under pandemic conditions, activate previous knowledge, impart new knowledge, practice and consolidate, so that the learners could use the newly acquired learning content in relevant areas and be able to apply it in personal life situations. The role of parental support should not be overlooked.
The Covid pandemic should be viewed as an opportunity to gain new insights into the design of individual learning when dealing with digital technology and in this way to improve future teaching. With this in mind, the article also offers some ideas for improving the quality of the teaching process.

Keywords: Covid pandemic, consequences, digitization, new hybrid lessons, problems, opportunities for improvement.

Seit dem Frühjahr 2020 befindet sich die Menschheit in einer Ausnahmesituation: Schulschließungen, Heimschulung, strenge Hygienemaßnahmen, Hybridunterricht, online-Lernen und auf Distanz. Auch die Lehrkräfte stehen vor großen Herausforderungen, denn sie müssen für das individuelle Lernen und den Online-Unterricht innovative Lernmaterialien mit anregenden Aufgaben, Unterstützung, Feedback und sach- bzw. altersgerechter Strukturierung der Lerninhalte bereitstellen. Einen erfolgreichen Unterricht unter den Einschränkungen der Corona-Pandemie zu gestalten, wurde für viele Lehrkräfte zweifellos eine Belastung, denn das Gelingen eines solchen Unterrichts betrifft die Berücksichtigung wichtiger Aspekte wie zum Beispiel: die Wahl einer entsprechenden Unterrichtsmethode, Sozialform und geeigneter Lernmaterialien, die die Effizienz des Unterrichts gewährleisten. Da jeder Lehrer allein an seinem didaktisch-pädagogischen Konzept gearbeitet hat, sind große Unterschiede zwischen den Lehrkräften einer Schule und damit auch zwischen den Schülern entstanden. Man hat im Laufe der Pandemie-Monate festgestellt, dass die Entwicklung eines überzeugenden, guten und umsetzbaren Konzeptes, dass an allen Schulen funktionieren sollte, notwendig war.

Große Unterschiede sind aber auch unter den Schülern und Eltern entstanden. Während einige Schüler und Eltern mit den Lernangeboten der Lehrkräfte zufrieden zu sein scheinen, gibt es eine größere Gruppe von Schülern und Eltern, die ihren Wunsch nach einem lernwirksamen Unterricht äußern. Von einem wahren Lernerfolg wollen sie kaum sprechen, soweit der Unterricht im Sommersemester des vergangenen Jahres in der Regel nur auf das Wiederholen vermittelter Lerninhalte fokussiert war.

Für die meisten Familien bedeutet aber diese Ausnahmesituation eine große emotionale Belastung, denn sie verstehen die Schwierigkeiten, mit denen ihre Kinder im Online-Lernprozess auseinandergesetzt sind. Das selbständige Lernen des Unterrichtsstoffes im häuslichen Umfeld ist sowohl für die Kinder als auch für die Eltern kein einfaches Thema. Oft wissen die Eltern nicht, wie sie ihre Kinder am besten unterstützen und ihren Alltag organisieren sollen und da erwarten sie mehr Hilfe von der Schule und von den Lehrkräften. Unter diesem Aspekt können wir über eine Bildungsungleichheit sprechen, denn Kinder aus bildungsfernen Familien können ihren Kindern weniger schulische Unterstützung anbieten im

Vergleich zu den Kindern aus bildungsnahen Familien, die ständig Hilfe von ihren Eltern bekommen.

Das Coronavirus ist ein wichtiges Thema nicht nur in den meisten Familien. Überall berichten die Medien über Fallzahlen von Covid-19-Erkrankungen und deren Ausbreitung. Viele tausend Menschen auf der ganzen Welt sind in dieser Zeit an dem Virus erkrankt und leiden unter schweren Folgen. Viele sind daran gestorben. Viele sind durch Ängste und Befürchtungen geprägt, denn sie wissen nicht, wann die Rückkehr zu einem normalen Leben möglich sei.

Zahlreiche Studien warnen vor spürbaren individuellen wie auch wirtschaftlichen Folgen. Laut Untersuchungen habe die Corona-Pandemie die Digitalisierung der Arbeitswelt beschleunigt. Der Anteil der Beschäftigten, die im Homeoffice arbeiten, ist in den letzten Monaten stark gestiegen. Diese Situation erhöht den Druck auf das Unternehmen, eine digitale Infrastruktur für das Arbeiten von Zuhause zu schaffen. Im sozialen Bereich haben die vielen Maßnahmen zur Bekämpfung der Corona-Pandemie zu einer Krise der Arbeitsplätze auf dem Arbeitsmarkt geführt. Der Verlust des Arbeitsplatzes verursacht viele Mängel, eine große Unsicherheit und Angst. Der Prozess der Arbeitslosigkeit hat dazu beigetragen, dass die sozialen Unterschiede zwischen bestimmten Bevölkerungsgruppen immer größer wurden.

Es ist eine bekannte Tatsache, dass die Auswirkungen der Viruskrise vor allem die Psyche beeinflusst. Die coronabedingten Einschränkungen im Alltag haben bei vielen Menschen Depressionen, Angst – und Zwangsstörungen sowie unterschiedliche psychosomatische Beschwerden verursacht. Auch die häusliche Gewalt hat in vielen Familien zugenommen. Wie man feststellen konnte, leiden nicht nur die Eltern/ die Erwachsenen unter der Coronakrise, sondern auch die Kinder und die Jugendlichen.

Folgen der Corona-Pandemie lassen sich nicht nur im persönlichen und sozialen Leben feststellen, sondern auch im politischen und wirtschaftlichen System. In vielen europäischen Ländern sind Proteste gegen die Einschränkungen der Corona-Pandemie und gegen die Auswirkungen der Wirtschaftskrise und deren staatliche Maßnahmen der Regierungen entstanden. Mit dem Coronavirus verbreiten sich auch die Verschwörungstheorien, die die „Wahrheit" über 5G-Strahlen und Mikrochips in Impfungen verkünden.

In diesem Kontext der Corona-Pandemie wurde auch das Bildungssystem nicht verschont. Die hohe Anzahl der Infizierten bei Corona-Ausbrüchen führte zu Schulschließungen und zu einigen strengen Maßnahmen, die den schulischen Alltag stark verändert haben. Wenn vor Corona-Krise die Kinder etwa neun Stunden in der Schule und zu Hause gelernt haben, ist diese Vorbereitungszeit in der Corona-Pandemie auf die Hälfte reduziert, vielleicht sogar noch weniger. Der häufige Unterrichtsausfall und der Distanzunterricht kamen bald in den Vordergrund des Interesses, man sprach nur über digitale Kompetenz, Anschaffung von Laptops, Tablets und digitalen Tafeln, die in Kombination mit den digitalen Unterrichtsinhalten bei dem Erwerb von neuen Erkenntnissen helfen sollten. Trotzdem kann man feststellen, dass es an vielen Schulen an leistungsfähigen Internetanschlüssen fehlt, die das Programm der Digitalisierung effektiv unterstützen könnten.

Andererseits besitzen noch viele Lehrkräfte keine Dienst-Laptops und auch keine dienstlichen E-Mail-Adressen und sie haben viele Schwierigkeiten im Umgang mit der Technik, um pädagogischen Mehrwert daraus zu ziehen. Dafür ist der Erwerb von Medienkompetenz zu einer Notwendigkeit geworden, die ihren Niederschlag in den digitalen Weiterbildungsangeboten findet. Dafür sind pädagogische und didaktische Schulungen sowie schulinterne Konzepte die Grundlage. Oft sind die Angst, die Unsicherheit und die ungenügende Vorbereitungszeit der Lehrkräfte wahre Gründe für den Mißerfolg ihres Unterrichts. In der Welt der Bürokratie fehlt in vielen Schulen und Universitäten an einem

technisch-pädagogischen Medienkonzept, das klare Förderrichtlinien und Vorgaben für eine schnelle und sichere Digitalisierung vorlegt. Im Zusammenhang damit sollte man auch die Tatsache erwähnen, dass die Lernplattformen oder die Lernmanagementsysteme wegen der Überlastung durch die längere Arbeitszeit große Schwierigkeiten bereiten. Der Mangel an finanziellen Mitteln, die die digitale Infrastruktur der Schulen fördern sollten, schaffen den Schulen oft viele Probleme des Distanzunterrichts und Online-Lernens, die die Schulen selbst lösen müssen. So sind zum Beispiel viele Schulen mit Videokonferenzsystemen noch nicht ausgestattet und können auch keinen richtigen Digitalunterricht anbieten. Lernplattformen wie Moodle, Zoom, Cisco Webex u.a. brechen unter Last zusammen. Die einen Lehrer stellen dort Aufgaben ein, die anderen verschicken sie lieber per E-Mail als Arbeitsblätter. So entsteht ein Chaos bei den meisten Schülern.

Auch die Schüler haben Schwierigkeiten im digitalen Unterricht, da sie sich nicht einloggen können, oder sie nur den Ton hören und kein Video haben. Wenn die Eltern fehlen oder keine digitale Kompetenz haben, um ihren Kindern bei technischen Problemen zu helfen, wird der Distanzunterricht für diese Kinder eine Herausforderung und kein Spaß mehr. Dann wünschen sich die Kinder die Rückkehr zum geregelten Präsenzunterricht. In einem größeren Maß haben aber die Kinder mit geistiger und körperlicher Behinderung gelitten, deren Förderung während der Schulschließungen unterbrochen wurde. Sie blieben isoliert und das Förderprogramm konnte für einige Monate nicht mehr durchgeführt werden. Unter Förderungsmangel leiden auch die Kinder, die in die Kita oder Ganztagsschulen nicht gehen können. Oft finden sie im Haus nicht einmal eine Ecke, wo sie ruhig arbeiten können und den Zugang zu einem digitalen Gerät gibt es auch nicht.

Trotz der hohen Belastung und Schwierigkeiten, die von der Corona-Pandemie verursacht wurden, hat man feststellen können, dass viele Lehrkräfte und Schul- und Universitätsleitungen sich mit Leidenschaft für einen hohen qualitativen Unterricht engagiert haben. Die Digitalisierung an Schulen und Universitäten hat dazu geführt, dass neue Lösungen gesucht und gefunden werden sollten. Man hat bemerkt, dass die Autonomie statt pauschaler Vorschriften gefördert wurde. Man hat versucht, zu jeder Situation passende Lösungen zu finden.

Ein anderes Problem, mit dem viele Schulen und Universitäten im Digitalunterricht konfrontiert sind, bezieht sich auf die Einschränkungen der Nutzung mancher Lernplattformen aus Datenschutzgründen. In diesem Sinne wurden den Schulen Listen mit Digitalunterricht-Plattformen zur Verfügung gestellt, die ihnen bei der Orientierung und Auswahl einer passenden Lernplattform helfen können. Zahlreiche Studien haben inzwischen bewiesen, dass das Lernen mit geeigneten digitalen Medien ein gewaltiges Potenzial anbietet, um Lernprozesse zu verbessern, Lehrkräfte zu entlasten und individuelle Interessen, Neigungen und Bildung zu fördern. Das sind wichtige Ziele, die jeder ohne Weiteres in der Pandemie-Zeit unterstützen dürfte.

Obwohl die digitalen Medien heutzutage in den Fokus der Gesellschaft rücken, gibt es dennoch gute Gründe über eine Ethik des digitalen Lernens nachzudenken. Schon seit einem Jahr stehen die Schulen und die Universitäten vor einem schwierigen Problem, das der Abschlussprüfungen. Immer wieder taucht die Frage auf, wie man faire Abschlussprüfungen ermöglichen und wie man die Vorbereitung auf diese Prüfungen verbessern kann. In diesem Sinne wurden im vergangenen Jahr einige Vorschläge gemacht wie zum Beispiel: Prüfungstermine wurden verschoben, der Prüfungsstoff wurde reduziert und vereinfacht und auch viele Überstunden wurden den Schülern und Studierenden angeboten. All diese Bemühungen der Lehrkräfte verfolgten die Verbesserung der Ethik und der Qualität der Online-Prüfungen.

In Zeiten von Corona ist die Unterrichtsqualität ein Schlagwort, mit dem viele Lehrkräfte und Erziehungswissenschaftler sich eifrig beschäftigen. Im Mittelpunkt ihres

Interesses steht die Frage wie das Lernen als Prozess der Informationsverarbeitung gelingen kann. Außerdem weisen viele Untersuchungen darauf hin, wie der Unterricht lernwirksam zu gestalten ist. In diesen Untersuchungen werden Unterrichtsmodelle vorgestellt, die hinsichtlich ihrer Lernwirksamkeit überprüft werden.

Unter Pandemiebedingungen wird der Distanzunterricht oft eine Herausforderung für die Lernenden, denn er erfordert von ihnen besondere Fähigkeiten bei der Organisierung des Lernens. Mit dem Lernen selbst anzufangen, geeignete Lernstrategien auszuwählen und das Lernen unter Kontrolle zu halten, um den erwünschten Lernerfolg zu erreichen, sind für die Lernenden anspruchsvolle Aktivitäten, für deren Durchführung bestimmte Kompetenzen notwendig sind. In diesem Fall erwartet man die aktive Rolle des Lehrers, der die Unterrichtsplanung sorgfältig gestalten soll. Dabei muss er einige wichtige Aspekte berücksichtigen: was sind die Lernziele seines Unterrichts, wie kann er die Lernenden zum Thema motivieren, welche Lernaktivitäten muss er bei der Vermittlung von neuen Lerninhalten einplanen, geeignete Unterrichtsmaterialien erstellen, das Üben und der erfolgreiche Transfer. Im Distanzunterricht ist es wichtig, dass die Lernmaterialien vollständig sind und keine Informationen auslassen, die das Verständnis und den Lernprozess erschweren könnten.

Auch die Motivation der Lernenden ist eine Voraussetzung des Lernerfolgs. Während der Pandemie-Zeit hat man eine geringere Motivation bei den Lernenden beobachtet. Viele Lehrkräfte haben sich mit der Frage beschäftigt, wie sie die Lernenden in der Auseinandersetzung mit den neuen Lerninhalten besser motivieren können. Die Ergebnisse ihrer Beobachtungen haben gezeigt, dass die Motivation von zwei Faktoren abhängig sei: erstens von dem Wert der neuen Lerninhalte in der Auffassung der Lernenden und zweitens von den Erwartungen und Erfahrungen der Lernenden mit dem neuen Thema, mit den neuen Lerninhalten. Dabei könnte der Lehrer die Wichtigkeit der vorgegebenen Lernziele im Alltag der Lernenden verdeutlichen, so dass diese sich aktiv mit dem Nutzen der neuen Lerninhalte auseinandersetzen und deren Bedeutung in ihrer Lebenswelt verstehen. Wenn die Unterrichtsmaterialien, bzw. die Arbeitsblätter gut strukturierte Informationen über die Lernziele enthalten, können sie zweifellos die Motivation der Lernenden mit Erfolg fördern und auch ihr Lernen aktiv steuern. Die Verwendung von geeigneten Lernstrategien kann auch zu Motivation und Kompetenzerwerb der Lernenden beitragen.

Ein großer Teil des Lernens zu Hause in der Pandemie-Zeit bestand in der Bearbeitung von Arbeitsblättern, die in der Regel auch Erklärungen enthalten. Diese Erklärungen können von Lehrkräften selbst erstellt werden oder sie stehen in Lehrbüchern und sie können als Text (mit Bildern) oder Video präsentiert werden. Damit die Erklärungen leichter und sicherer verstanden werden können, müssen sie von zahlreichen Beispielen begleitet werden. Die Definitionen und die passenden Beispiele sind sichere Wege, die die Verständnisschwierigkeiten beseitigen können. Es ist wichtig, dass die Lehrkräfte bei der Darstellung von neuen Informationen angemessene Strategien verwenden, die den Lernenden bei der Stoffverarbeitung helfen können und den Erwerb des neuen Wissens ermöglichen.

Die Auseinandersetzung mit den neuen Lerninhalten im Lernprozess kann oft die Lernenden belasten, besonders wenn sie selbst eine aktive Rolle für ihr Lernen übernehmen müssen. Deshalb sollten die Lehrkräfte ihren Lernenden weitere Lernaktivitäten anbieten, deren Durchführung ihren Wissenserwerb schließlich unterstützen würde.

Das Üben ist der Hauptteil des Lernprozesses, denn davon hängt das Erreichen der vorgegebenen Lernziele ab. In der Übungsphase müssen die Lernenden das erworbene Wissen anwenden können, was vielen nicht so einfach scheint. Es ist zu empfehlen, dass die Übungsaufgaben, die den zu erreichenden Lernzielen entsprechen, von Lernenden eine aktive Anwendung ihres neuen Wissens erfordern. Die Bearbeitung der Übungsaufgaben kann manchmal den Lernenden Schwierigkeiten bereiten, wenn die Lehrkräfte eine bestimmte

Reihenfolge dieser Übungen nicht beachten. Eine Progression des Schwierigkeitsgrades könnte zum sicheren Wissenserwerb führen.

Im Mittelpunkt des Distanzunterrichts steht das Wiederholen von Lerninhalten. Zwecks eines erfolgreichen Transfers von neuen Lerninhalten sollten die Lehrkräfte ihre Lernenden das neue Wissen in authentischen Lebenssituationen anwenden lassen. In diesem Sinne sollten sie ihren Schülern und Studierenden Übungsaufgaben bereitstellen, die die Reflexion über den Transfer ihres Wissens auf persönliche Lebenssituationen anspornen.

Ein anderer wichtiger Aspekt, der im Distanzunterricht beachtet werden muss, ist die Wahl der Sozialformen. In der Zeit der Schulschließung wurde den Schülern eine Menge Aufgaben verschickt, die natürlich jeder Schüler allein erledigen musste. Aber Digitalunterricht bedeutet nicht nur Einzelarbeit, sondern alle Sozialformen, besonders Teamarbeit, weil sie eine wichtige Grundlage für ein erfolgreiches und verantwortliches Lernen sind.

Da den Lernenden im häuslichen Umfeld das Feedback mit den Lehrkräften und Kollegen fehlt, ist es wichtig, dass sie gezielt Informationen von den Lehrkräften über ihr Lernen bekommen. Die digitale Technik, die Materialien und die Musterlösungen, die den Lernenden vorgegeben werden, können den Kontakt unterstützen und beschleunigen.

Bezüglich der Elternunterstützung sollten die Lehrkräfte an die Familien denken, die ihren Kindern beim Lernen weniger helfen können. Gut strukturierte Materialien und Hinweise über die Entwicklung des Lernens von ihren Kindern sind sichere Wege zur Unterstützung und Motivation der Kinder und Eltern.

Besonders wichtig ist es im Online-Unterricht, dass sowohl die Lehrkräfte als auch die Lernenden gute Medienkompetenzen besitzen, damit das Lernen erfolgreich wird. Die digitalen Werkzeuge helfen einerseits den Lehrkräften bei der Vermittlung und den Erklärungen von neuen Lerninhalten und andererseits den Lernenden, damit sie die neuen Informationen bearbeiten, reflektieren und sie in authentischen Lebenssituationen anwenden.

Trotzdem haben die Schulerfahrungen der letzten Monate bewiesen, dass es im Digitalunterricht nicht nur um die technische Ausstattung geht, sondern viel mehr um die Bildungspolitik. Das Hauptziel, die gute Qualität des Unterrichts, darf nicht aus den Augen verloren werden. Die digitale Technik kann Lernende individuell gut fördern, die schwächeren Lernenden unterstützen und die Gruppe der leistungsstarken Lernenden ausweiten. Der Digitalunterricht kann also jeder Gruppe von Lerntypen wesentlich helfen.

Im Online-Unterricht sollen die Lehrkräfte die erwähnten Aspekte bei der Gestaltung ihrer Unterrichtsplanung berücksichtigen, um den Lernprozess ihrer Lernenden zu fördern. Außerdem dürfen sie nicht vergessen, dass jedes Unterrichtsfach seine Besonderheiten hat und seine Lernenden unterschiedliche Lerntypen sind. Darum sind didaktische Überlegungen und angemessene Lernstrategien eine Notwendigkeit.

Eine Antwort auf die Frage „Wohin mit dem Online-Unterricht?“ würde sich in diesem Moment auf den Begriff „Hybridunterricht“ beschränken. Wegen der hohen Zahlen der Corona-Infizierten haben die Schul- und Universitätsleitungen sich für diese neue und sichere Unterrichtsform entschieden. Diese Unterrichtsform „Hybridunterricht“ genannt, funktioniert als zweiwöchentlicher Wechsel und ist eine Lösung zwischen dem Präsenzunterricht, der in der Corona-Pandemie unverantwortlich sei, und dem nicht ausreichend vorbereiteten Distanzunterricht. Im Rahmen dieses Wechselunterrichts haben die Lehrkräfte einen regelmäßigen Kontakt mit den Lernenden und die gestellten Aufgaben müssen sie während der zwei Wochen zu Hause bewältigen, nachher kommen sie zur Schule wieder und besprechen sie zusammen mit den Lehrkräften.

Die zukünftige Forschung wird wahrscheinlich eine Unterrichtsform vorschlagen, in der die längeren Phasen des individuellen Lernens unter Verwendung digitaler Medien mit Präsenzphasen, in denen das erworbene Wissen angewendet wird, im traditionellen Unterricht

kombiniert werden sollten. Dabei sollte die Präsenzphase, in der das neue Wissen überprüft wird, nicht verkürzt werden, damit der Unterricht den individuellen Bedürfnissen der Lernenden entspricht und ihr Lernen fördert.

BIBLIOGRAPHY

Baumert, J., Watermann, R., & Schümer, G. (2003). „Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell." *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (1), 46-71. https://doi.org/10.1007/s11618-003-0004-7.

Bohl, T., Drücke-Noe, C., Hoppe, H., Kleinknecht, M., Maier, U., & Metz, K. (2015). „Was bringt diese Aufgabe? Lehrerinnen und Lehrer analysieren das kognitive Potenzial von Aufgaben." *Pädagogik,* 67 (5), 32-35. https://doi.org/10.3262/PAED1505028.

Chen, J. Wang, M., Kirschner, P.A., & Tsai, C.-C. (2018). „The role of collaboration, computer use, learning environments, and supporting strategies in CSCL: A meta-analysis." *Review of Educational Research,* 88 (6), 799-843. https://doi.org/10.3102/0034654318791584.

Fischer, C., Fischer-Ontrup, C. & Schuster, C. (2020). „Individuelle Forderung und selbstreguliertes Lernen. Bedingungen und Optionen für das Lehren und Lernen in Präsenz und auf Distanz." In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „*Langsam vermisse ich die Schule …". Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 136-152). Münster: Waxmann.

Forsa Politik- und Sozialforschung GmbH (2020). *Das Deutsche Schulbarometer Spezial Corona-Krise: Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen.* Im Auftrag der Robert Bosch Stiftung in Kooperation mit der ZEIT.forsa Politik- und Sozialforschung GmbH. https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfrage/2020-06-09-forsa-VBE_Corona_Schulloeffnungsphase.pdf.

Hattie, J., & Donoghue, G. (2016). "Learning strategies: A synthesis and conceptual model." *Npj Science of Learning,* 1, 16013. https://doi.org/10.1038/npjscilearn.2016.13.

Huber, S. G., Günther, P. S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J. A. , & Pruitt, J. (2020). *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und in der Schweiz.* Waxmann. https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4216.

Klauer, K. J. (2011). *Transfer des Lernens.* Warum wir oft mehr lernen als gelehrt wird. Stuttgart: Kohlhammer.

Klieme, E. (2018). „Unterrichtsqualität." In M. Gläser-Zikuda, M. Harring & C. Rohlfs (Hrsg.), *Handbuchs Schulpädagogik* (S. 393-408). Münster: Waxmann.

Klieme, E. (2020). „Guter Unterricht – auch und besonders unter Einschränkungen der Pandemie?“ In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *“Langsam vermisse ich die Schule …”. Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 117-135). Münster: Waxmann.

Köller, O., Fleckenstein, J., Guill, K., & Meyer, J. (2020). „Pädagogische und didaktische Anforderungen an die häusliche Aufgabenbearbeitung.“ In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „*Langsam vermisse ich die Schule …“. Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 163-174). Münster: Waxmann.
https://doi.org/10.31244/9783830992318.10.

Schiefele, U., & Schaffner, E. (2015). Motivation. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 153-176). Berlin Heidelberg: Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_7.

Wößmann, L., Freundl, V., Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K., & Zierow, L. (2020). „Bildung in der Corona-Krise: Wie haben die Schulkinder die Zeit der Schulschließungen verbracht, und welche Bildungsmaßnahmen befürworten die Deutschen?“ *Ifo Schnelldienst*, 73 (9), 1-17.
https://www.ifo.de/DocDL/sd-2020-09-woessmann-etal-bildungsbarometer-corona.pdf.

A FOCUS ON HONING ORAL PRESENTATION SKILLS OF COMPUTER SCIENCE STUDENTS

Iulia-Veronica Cocu
Lecturer, PhD, „Dunărea de Jos" University of Galați

Abstract: Acquiring strong and effective communication skills is of paramount importance in any professional environment in order to perform duties and responsibilities in a competent and productive manner. Among these communication skills, delivering successful oral presentations represents a crucial ability in view of conveying, exchanging or sharing valuable information on a variety of topics.
Although, seemingly, computer science professionals' activity might not necessarily require them to be good communicators, since they spend most of their time in front of a computer screen, reality proves otherwise: IT specialists are more often than not part of a team and they are frequently compelled to deliver oral presentations either as team leaders or as team members regarding different products, services or even regarding the progress made in a joint project.
The present paper aims at introducing the different steps, techniques and strategies first-year Master's degree computer science students may use in preparing original and cogent oral presentations.

Keywords: *ESP, communication skills, public speaking skills, oral presentations, inductive approach*

Professional communication lies at the core of any interaction in any domain and becoming a highly skilled communicator is not an easy task. Furthermore, the fear of public speaking is proven to be one of the greatest human fears, which can sometimes ruin a speech, the more so as computer specialists are more task-oriented than people-oriented and they feel comfortable in front of a computer screen and not in front of an audience, no matter its size. Also, "potential employees must be able to prove their ability to communicate interpersonally in order to share information in business meetings and discussions, to interact with their colleagues in a friendly work environment, with managers when presenting reports or graphs, as means of contributing effectively to the decision-making process, with potential clients, when negotiating or trying to persuade them." (Opriț-Maftei, 2019: 279)

Nowadays, oral presentations have become an integral part of all professionals' life as well, regardless of their field of activity. Accordingly, although the curriculum for the Master's Degree in computer science, entitled *Advanced Computer Technologies*, mainly focuses on developing and deepening computer-related skills and knowledge, it also has a component which relies on professional communication in English, which, as previously stated, seems to be mandatory and highly sought in the industry and by employers.

Technical and computer know-how, together with oral and written skills in English, represent the perfect combo for any prospective candidate in the domain. Even if one may argue that programmers or designers of applications do not necessarily need to deliver oral presentations, in fact the former must create programs specific to client needs, whereas the latter must understand user problems and preferences, oral presentations thus being a great tool to communicate with prospective clients and understand their needs and wishes. Moreover, most computer specialists are part of a team with which they have to share the progress made in a joint project and the best way to do so is definitely by means of a presentation, which can encompass all the information to be conveyed in a rather short period of time.

The present paper focuses on introducing the steps and strategies that could be used in creating an easy-to-understand, original, well-organised and convincing oral presentation.

The approach used in teaching oral presentations to first-year Master's degree computer science students will be an inductive one, also known as inductive reasoning, which, according to Goddard and Melville (2004) starts with observations and data collection relevant to the topic of interest and theories or patterns of data are proposed towards the end of the process as a result of observations, moving from particular experiences to a more general set of propositions about those experiences. In other words, we shall move from the specific to the general, from data (specific level of focus) to theory (general level of focus), going through analysis (looking for patterns).

Inductive teaching is a very efficient method in the long run, having numerous advantages, among which one may mention: a high level of student interaction and participation; students rely on their critical thinking and they have the opportunity to work with probabilities; the use of meaningful contexts will make students better understand and assimilate the theoretical notions, bringing about a better learning outcome; this approach stimulates an active and independent attitude towards the topic, the students becoming active partners of the teacher in the process; the creation of a friendly, open and supportive environment, in which students feel confident to share their ideas.

The opening activity with regard to teaching presentations will be a brainstorming session, meant to encourage students' creative thinking, in which the teacher writes two words on the whiteboard: PRESENTATIONS and PRESENTERS/SPEAKERS and asks the students two questions: *How should a successful presentation be?* and *How should a presenter/speaker be?* All the ideas will be written on the whiteboard indiscriminately, the teacher assuring the students that there is no right or wrong answer. The students' answers may vary, some examples being, for PRESENTATIONS: professional, clear structure, compelling introduction, clear slides/diagrams, minimal detail, etc. and for PRESENTERS/SPEAKERS: competent, knowledgeable, energetic, authoritative, smiling, friendly, warm, enthusiastic, charismatic, etc.

Next, the students will be asked to watch two TED talks, in which two different public speakers, Simon Sinek and Justin Richards, deliver their speeches to a large audience. (The two talks may be accessed at https://www.youtube.com/watch?v=ReRcHdeUG9Y and https://www.youtube.com/watch?v=6rxWc-TNIJI, respectively)

Simon Sinek, a leadership specialist who discovered patterns about how the greatest leaders and organisations act, think and communicate, exposes in his TED talk, *Why Leaders Eat Last*, the concepts and practices that make the difference between teams which stick together and thrive, no matter what may happen, and those which fail in spite of opportunities and talent.

In addition to the methods he puts into practice in order to turn his talk into a memorable one, Simon Sinek also makes use of an original connection between body chemicals, such as endorphins, dopamine, serotonin, oxytocin and cortisol and the ability to be a leader and to inspire other people to follow you.

Justin Richards is the founder and CEO of Youth Digital and has taught 40,000 students how to create with the help of technology. In his TEDx talk, *Don't Just Learn How to Code, Learn to Create*, Justin describes how learning to code can help you not only accomplish your personal goals, find your dream job and join the digital revolution, but also explore how to harness technology to your unique way of impacting the world.

As in the case of Simon Sinek, Justin Richards' speech may also be considered illustrative and useful for students both in point of form and of content, this presentation focusing more on a topic which is closer to the domain of computer science.

Both examples of speeches are pertinent and relevant for the topic under discussion and, at the same time, they are educational and inspiring, the former helping students understand what it means to be part of a team or to be a leader (which they all are or will be at

some point in their future) and the latter using an example from their field of expertise, to which they can relate much easier.

While watching the videos, students will be required to make some notes about the content and the form of each speech and share what they liked and didn't like about the two talks with the whole group.

Afterwards, the students, assisted and guided by the teacher, start to make some inferences about the structure of a good oral presentation.

Usually, they establish the essential role of preparing a presentation and structuring the material, stage in which they identify the audience as playing a crucial part, since "the ability to connect and resonate with the audience is key to becoming an effective professional speaker" (Quintanilla, K.M., Wahl, S.T., 2017: 629), and they single out the fact that a good presenter must tailor the presentation according to the audience's needs and expectations, "establishing credibility, orient them to the topic and motivate them to listen." (Smith, J., 2014)

In order to do that, ice breakers are ideal as they are certainly the most effective tool to engage attendees, relax the atmosphere and build trust in a relatively short amount of time.

By relying on the two previously viewed speeches, the students distinguish the ice breakers used and propose some more, such as: telling a compelling story or a joke, using a famous example, a powerful quote, an example from personal experience or a captivating photo, asking some thought-provoking rhetorical questions, etc.

After arousing the audience's interest and establishing a receptive attitude from their part, the next logical step in the beginning of a speech will be to present its structure and the range of topics that are going to be covered, because the audience must know exactly what stage has been reached at all times during the presentation.

With the help of an exercise, which is detailed below, the students draw up a list of verbs, used in order to avoid repetition, that can be alternated in describing the structure of the talk, such as: to present, to outline, to talk, to explain, to report (on), to remind, to list, to show, to deal with, to highlight, to go through, to focus on or to refer to.

The exercise to be solved will be the following (The Polytechnic University of Bucharest, 2004: 167-168):

Complete the sentences below with the suitable words:

a) Today I'm going to: present, outline, talk, explain, report

1. …….. about the magnetic levitation train.

2. …….. the results of a study on the new airbags that our company has put on the market.

3. …….. on the videophone project.

4. …….. how you can reduce air pollution by using alternative sources of energy.

5. …….. our company's recycling policy in view of the new regulations in force since the end of January.

b) … I'll begin by: reminding, dwelling, listing, showing, filling

1. …….. the main advantages of this new means of transportation.

2. …….. you about how these types of airbags are different from the already existing ones.

3. …….. you in on the background of this project.

4. …….. you some graphs concerning the evolution of the greenhouse effect on the environment over the past ten years.

5. …….. for a few moments, on the most important moments in the history of our company.

c) … and then I'll go on to: deal, highlight, go through, focus, refer

1. …….. to the costs that the project will entail.

2. …….. on the figures that show how they managed to increase passengers' security.

3. …….. with the major changes that the videophone brings to our life.

4. …….. the main sources of alternative energy.

5. …….. the way our own company has managed to keep up with the changes imposed by this recycling policy.

The students have to fill in the gaps with the appropriate verb given so that the sentences may be coherent. After filling in the gaps, the teacher asks the students to read the first sentences from a, b and c, in order, then the second sentences from a, b, c and so on and so forth. In the end, the students realise that the sentences from a, b and c form, in fact, the structure of five different presentations, in which different introductory verbs are employed.

Afterwards, coming back to the above-mentioned videos, the teacher focuses on the body of the presentation by drawing the students' attention on three important aspects that contribute to a successful presentation: the slides, the visual aids and the linking words and phrases used.

As far as the slides are concerned, one should carefully "choose titles, key words, graphics, citations and think about colour and design. (…) As you create your slides, you are like a farmer planting seeds from which a garden will grow." (Young, P., 2006: 75)

Slides are, indeed, very important, opening a wide range of opportunities for the speaker, helping him/her be fluent and organised. Slides allow the use of colour, of different types of graphs, of photographs, of different fonts or even of animations. However, they still need to be clear, legible and easy-to-understand. They need to be a useful tool that adds value to the presentation and must not distract the audience from the message or the information conveyed. Also, the text on the slide should be kept to a minimum of 6-8 lines per slide, no more than 30 key words or phrases per slide. Slides full of long blocks of texts are exhausting for the audience and more likely they will not be able to follow what the speaker says and, at the same time, read the text from the slides.

Therefore, "rarely if ever do good slides contain complete sentences anywhere, even in conclusions. Complete sentences on a slide put a presenter in an embarrassing position, because the speaker is then forced to read aloud to an audience (…) which is insulting to a literate audience." (Young, P., 2006: 81)

All the previously named conclusions about slides will be drawn by the students after the teacher shows them different examples of poorly and well-written slides.

Visual aids such as charts, graphs or diagrams are also highly significant and extremely useful in delivering a presentation as they can enhance the audience's comprehension of the topic, focus their attention, clarify different points, arouse enthusiasm and maintain the interest. In addition, the use of visuals improves learning, retention and understanding of complex subjects.

In order to familiarize students with describing charts, graphs and diagrams, the teacher proposes them a series of exercises, from which, subsequently, they deduce the verbs, nouns, adjectives and adverbs used to describe ascending, descending or stagnating trends. For this activity, students work in groups of four. After they finish drawing up the list, they compare their list with that of the other groups and, in the end, they all compile a final list. Here is a model list:

Ascending trends	**Descending trends**	**Stagnating trends**
Verbs	**Verbs**	**Verbs**
to go up	to go down	to be constant

to increase	to decrease	to stagnate
to rise	to fall	to level off
to climb	to decline	to stand at
to improve	to deteriorate	to stay at
to shoot up	to plummet	to stabilise at
to soar	to collapse	to flatten out
to grow	to push down	to hold steady
to take off	to drop	to stay the same
to rocket	to decline	
to escalate	to crash	
	to plunge	
	to dip	
Nouns	**Nouns**	**Nouns**
an increase	a decrease	a levelling out
a rise	a fall	stability
a climb	a decline	stagnation
an improvement	a drop	
a growth	a slump	
an expansion	a deterioration	
Describing the speed of change		
Adjectives		**Adverbs**
dramatic		dramatically
marked		markedly
significant		significantly
slight		slightly
sharp		just/well under/over
sudden		roughly
great/big		nearly
slow		approximately
fast		around/about
		sharply

Another important point in any oral presentation is represented by linking words and phrases, the unifying thread that brings coherence and unity, improving the flow of speech and guiding the audience.

The teacher tries to elicit the different means of linking ideas in a presentation by using different examples, leading the students towards the following categories of linking words: adding a point, giving examples, sequencing/listing, comparing and contrasting ideas, explaining reasons/results, making generalisations, expressing degree, summarising/concluding.

Here is a list of connectors that the students may come up with:

LINKING WORDS AND PHRASES

ADDING A POINT

As well as (e.g.: **As well as** the obvious dangers, there was the weather to be considered.)

In addition to

Not only … but also (e.g.: **Not only** were the obvious dangers, **but** there was **also** the weather to be considered.) – inversion after **not only**

Besides/Furthermore/Moreover/Also/What is more

Above all

GIVING EXAMPLES

For example/for instance — This is demonstrated by…

Let me illustrate this by… — I refer you to the X, which illustrates…

A case in point is… — An example of this is…

Take the case of… — This is illustrated by…

SEQUENCING/LISTING

First — After that — Finally

Then — Later

Next — At the end

COMPARING AND CONTRASTING

However/Nevertheless/Nonetheless/All the same

Although/Even though/Despite the fact that/ In spite of the fact that

On the contrary/In contrast to/with

As opposed to/whereas

On the one hand … On the other hand

In the same way/ Compared to/In comparison to/with

EXPLAINING REASONS/RESULTS

As a result/Consequently — Accordingly/Thus/Therefore/Hence

For that reason — On account of/Owing to/Due to

MAKING GENERALISATIONS

Broadly speaking — Generally speaking

On the whole — By and large

EXPRESSING DEGREE

To a large extent/To some extent/To a certain extent

In some respects/ways

SUMMARISING/CONCLUDING

To sum up — In summary — To summarise

To recapitulate — To conclude

In conclusion — Finally

Then, the teacher gives students handouts with the body of a presentation about programming, from which the connectors are missing and asks them to fill in the blanks with the appropriate linking words and phrases.

Regarding the end of a presentation, the teacher provides students with four examples, from which the students may infer that there are two ways of ending a presentation: using a summary (i.e. restating what has already been said) or using a conclusion (i.e. a message which grows out of the information described in the main body of the talk).

Besides the already discussed issues about oral presentations, there is also an essential aspect without which the success of a speech is not complete, namely the way in which the information is delivered.

As Opriț-Maftei mentioned in her paper, *Job Interview Simulation – Developing ESP Students' Communication Skills*, using the theory of Professor Albert Mehrabian, "7% of our communication is verbal (i.e. the selection of words), 38% is vocal (tone of voice) and 55% is visual (eye contact and body language)." (2019: 131)

And "no matter how spectacular the information or how beautiful the slides, a scientific presentation, like any oratorical endeavor, stands and falls with the delivery." (Anholt, 2006: 119)

Therefore, the teacher draws the attention of students on the signification of the effective use of voice, eye contact, body language (posture and gesture) and, last but not least, enthusiasm that may make the difference between a mediocre, routine presentation and a memorable one. Contrary to the commonly held opinion, in scientific presentations, too, it doesn't only matter *what* you say but also *how* you say it because, most of the times, delivery, not content, makes a lasting impression.

To summarise the points discussed about oral presentations, the students draw up a list of main DOs and DON'Ts about this topic, during a brainstorming session, which could comprise the following issues:

DOs	**DON'Ts**
Use an ice breaker to capture your audience's interest!	Don't read!
Communicate the value of your research!	Don't speak too fast/too slow or for too long!
Keep eye contact!	Don't use slides with too much information on them!
Engage both the auditory and visual channels!	Don't use too detailed information!
Interact with the audience!	Don't use distracting colours, fonts and animations!
Speak loudly and clearly!	Don't turn away from the audience!
Tell the audience what to expect!	Don't cross your arms!
Use connectors!	Don't look down!
Pause when necessary!	Don't send your audience to sleep!
Organise your time!	Don't pause for too long!
Use (careful) repetition of information!	Don't rely on your slides as the only source of information!
Be authoritative and competent in *what* you say and friendly and warm in *how* you say it!	Don't rush!
Always practise in advance!	Don't exceed the time limit!
Show enthusiasm!	

The present paper, which does not claim to be exhaustive, attempted at addressing the high demand for oral presentation skills required in today's organisational culture in order to help the Master's Degree students in computer science, by describing the stages and techniques that a successful speech should cover. The approach used was an inductive one, which the author considered the most appropriate, and during the entire endeavour students were the leading actors and partners of the teacher in the process of pattern and rule discovery about the topic under discussion.

BIBLIOGRAPHY

1. Anholt, R.R., *Dazzle'em with Style – the Art of Oral Scientific Presentation* (2nd edition), New York: Elsevier, 2006

2. Chambers, H.E., *Effective Communication Skills for Scientific and Technical Professionals*, Cambridge, Massachusetts: Perseus Publishing, 2001

3. Goddard, W., Melville, S. *Research Methodology: An Introduction* (2nd edition), Oxford: Blackwell Publishing, 2004

4. https://www.youtube.com/watch?v=ReRcHdeUG9Y

5. https://www.youtube.com/watch?v=6rxWc-TNIJI

6. Negrino, T., *Creating a Presentation in Powerpoint*, San Francisco: Peachpit Press, 2005

7. Opriț-Maftei, C., *Developing Interview Skills in English: How to Handle Interview Questions,* paper published in IFIASA MCDSARE no. 3, pp. 279-284, Galați, Târgoviște: IFIASA Publishing House, 2019

8. Opriț-Maftei, C., *Job Interview Simulation – Developing ESP Students' Communication Skills*, paper published in *The Annals of Ovidius University of Constanța*: Philology Series Vol. XXX, 1/2019

9. Quintanilla, K.M., Wahl, S.T., *Business and Professional Communication Keys for Workplace Excellence* (3rd edition), California: Sage Publications, 2017

10. Smith, J., *& Excellent Ways to Start a Presentation*, July 2014, Business Insider, retrieved from www.businessinsider.com/excellent-ways-to-start-a-presentation-2014-7?op=1

11. Sharma, S.D., *A Textbook of Professional Communication Skills and ESP for Engineers and Professionals*, New Delhi: Sarup & Sons, 2006

12. The Polytechnic University of Bucharest, Department of Modern Languages, *English for Professional Communication*, Bucharest: Printech, 2004

13. Young, P., *Writing and Presenting in English – The Rosetta Stone of Science*, Amsterdam: Elsevier, 2006

CONFLICT, MEDIA AND PROPAGANDA IN THE 21st CENTURY

Matei Damian
Lecturer, PhD, „Dunărea de Jos" University of Galați

Abstract: What does the 21st century bring on in terms of power and persuasion, when media, on the one hand, and conflict, on the other, seem to have ceased forming a timidly fruitful marriage any more? Besides, as concepts like online news culture, alternative narratives, *or* post-truth *prevail in the public/social sphere(s), the settled structural compounds that used to sustain mass (and) communication are continously and actively falling apart. The following paper aims, therefore, at pointing out and exapnding David Welch's intriguing question: Are we all propagandists now?*

Keywords: politics, war, mass communication, information, persuasion

Acum nouăsprezece ani, era folosit pentru prima dată un cuvânt care avea să facă istorie sau, mai bine zis, să dăruiască studiul acesteia cu o nouă perspectivă. Viitorul cuvânt-vedetă era *post-truth* (post-adevăr) și avea să fie declarat în 2016 *word of the year* de către colectivul Oxford Dictionaries [1]. Motivația a fost că definiția acestui termen sonda adâncimi mult mai mari decât simplele circumstanțe în care faptele obiective își pierdeau influența asupra formării opiniei publice, cedând teren în fața emoțiilor și credințelor personale ale receptorilor; de fapt, fenomenul devenise o caracteristică generală a epocii noastre. Politica sentimentului ajunsese un standard, în dauna celei bazate pe rațiune. Chiar și unele surse oficiale, inclusiv administrația S.U.A. din timpul mandatului lui Donald Trump, au denunțat unele adevăruri inconfortabile drept *fake news*, ceea ce a dus la o realitate alarmantă: politica de stat încetase să se mai bazeze pe argumente și explicații. Matthew Norman, de la *The Independent*, scria în noiembrie 2016 că „adevărul s-a devalorizat atât de mult, încât ceea ce odinioară reprezenta standardul suprem al oricărei dezbateri politice a devenit acum o simplă monedă cu care nu mai poți cumpăra nimic" [2]. Părem cu toții acum liberi să ne alegem propriul adevăr, eliberați fiind de tirania expertizelor și a realității obective. În același an, *The Guardian* atrăgea atenția că așa-numitele *elite liberale metropolitane* nu mai aveau altceva de făcut decât să se scarpine-n cap, pe fondul transformării campaniilor electorale în adevărate „spirale ale unor eforturi continue de a se adresa eficient noilor cetățeni *post-adevăr*, de parcă aceștia ar fi veșnic dezorientați sau lipsiți de rațiune" [3].

Unii ar putea crede că vorbim strict despre o problemă proprie secolului actual, potențată de evenimente ca Brexit-ul, alegerea lui Donald Trump ca președinte al Statelor Unite, conflictele psihologic-hibride orchestrate de Rusia lui Vladimir Putin sau succesul tot mai pregnant al extremei drepte. Cu toate acestea, rezonanța acestei teme este una profundă, datând de peste un secol: cât de diferite sunt, până la urmă, neliniștile noastre de astăzi privitor la politicile de comunicare, față de cele legate de propaganda din timpul Primului Război Mondial?

Îngrijorați de politicile extremiste care căpătau avânt în Europa, progresiști celebri de peste ocean, ca Stephen Tallents, Walter Lippmann, Edward Bernays sau John Grierson, au scris despre necesitatea unei așa-numite *aristocrații conducătoare*, a cărei principală menire ar fi fost ghidarea maselor neinformate, pasibile altfel de a fi strivite sub uriașul debit informațional al vremii [4]. Ei militau pentru o democrație de tip ierarhizat, condusă de un grup de experți pe care Bernays îi numea *guvernanți invizibili* și care aveau misiunea de a-și proteja astfel cetățenii. Aceiași teoreticieni susțineau că masele erau incapabile să se apere de fluxurile propagandistice potențial lansate și întreținute de către diverse grupuri extremiste, astfel că orice informație trebuia reinterpretată, în folosul cetățenilor, de către lideri, fără de

care orice tentativă de a stabili și consolida valorile democratice ale societății ar fi fost sortită eșecului. Așadar, într-un astfel de context, managementul informației era văzut ca un colac de salvare a democrației, nu ca o unealtă de slăbire a sa. După cum scrie istoricul J. Michael Sproule, pentru Bernays și contemporanii săi propaganda devenise ultima speranță a democrației: „din această perspectivă avantajoasă, tehnicile de propagandă apăreau ca cel mai eficient mijloc de consolidare a politicii de stat, în nici un caz ca un demers nesăbuit de manipulare a cetățenilor" [5]. Paradoxal cumva, astfel suna motivul pentru care masele erau pur și simplu forțate să accepte un anumit nivel de supraveghere. După cum remarca celebrul politolog și teoretician al comunicării Harold D. Lasswell, „dacă masele nu mai vor lanțuri de fier, vor trebui să accepte în schimb lanțuri de argint." [6]

Însă ideea guvernantului invizibil care-și leagă cetățenii în lanțuri de argint a alarmat mințile liberale din anii '20 și '30 ai secolului trecut, care au văzut în acest proces o adevărată anatemă aruncată asupra democrației liberale. Era evident, așadar, că nu controlul absolut era soluția. În schimb, cei capabili de decodificarea forței aproape mistice a propagandei erau datori să pună la dispoziția publicului mijloace de imunizare contra sinistrei influențe a acesteia. De exemplu, în Statele Unite, *Institute for Propaganda Analysis*, un organism fondat în 1937, a redactat un fel de prospect care identifica șapte categorii ale activității de propagandă, în vederea asistării unui public tot mai dezorientat, aflat într-un peisaj informațional din ce în ce mai perfid [7]. Există, de asemenea, și tentative mai recente, cum ar fi cea a FactCheck.Org, care încercă să fixeze strategii funcționale pentru cei care doresc să lupte în deplină cunoștință de cauză cu fenomenul *fake news* [8].

Actualele noastre temeri legate de influența propagandei nu sunt, de fapt, decisiv diferite de cele încercate de societățile occidentale abia ieșite din malaxorul Marelui Război. Și atunci, ca și acum, democrațiile liberale au încercat mereu să echilibreze dreptul lor la folosirea tehnicilor persuasive cu cel al publicului la libera alegere. Ultima sută de ani a întreținut constant o serie de frici sociale considerabile: că oamenii vor fi mereu pasibili de a rămâne blocați în gheara propriilor impulsuri emoționale, deci nerașionale, că autoritățile pierd controlul asupra mijloacelor de comunicare în masă, că vocea experților, indiferent de domeniu, e obiectul unor atacuri sau contestări tot mai puternice, ceea ce-i știrbește spornic din autoritate, respectiv că imensul volum de informații exercită asupra publicului o asemenea presiune, încât faptul obiectiv e adesea marginalizat sau pur și simplu făcut să dispară. În acest sens, numeroase guverne occidentale și organizații inetrnaționale caută să evalueze posibilitatea ca unele atacuri informaționale hibride de dată recentă – cum ar fi utilizarea armelor chimice în Siria sau tentativa de asasinat asupra fostului ofițer rus de informații Serghei Skripal – să aparțină unei mutații majore de paradigmă: propagandistul nu mai pare interesat de simularea adevărului, ci de obscurizarea auditoriului, prin intoxicarea sferei publice cu *narațiuni alternative*.

Așa cum aminteam mai sus, una dintre marile temeri sociale ale ultimilor ani este diminuarea consistentă a controlului oficial asupra instrumentelor esențiale ale comunicării de masă. David Welch a fost printre primii care au atras atenția asupra dinamicii tot mai imprevizibile a fluxurilor de comunicare, fenomen potențat de volumul și diversitatea fără precedent ale informației din spațiul cibernetic, ceea ce a dus la întrebarea sa, devenită celebră: *Are we all propagandists now?* [9] Tot el a contestat evidenta impunitate de care se bucură cei care furnizează informații online, mai ales pe platformele sociale, ei evoluând cu lejeritate într-un mediu virtualmente lipsit de reglementări minimale. De cealaltă parte, Welch pune problema unei replici optime și bine structurate din partea marilor organizații media, pentru a contracara actuala cultură a „știrilor" online, extrem de densă și de vivace, care pare să răspundă, din subteran, unor nevoi neașteptat de profunde ale publicului [10].

Desigur, nu trebuie să înțelegem de aici că sfera de *infotainment* 24/7 ar eluda sistematic prevalența ideilor/ideologiilor dominante; mai curând însă, marile medii de

informare par a se reuni într-un zonă ambiguă, unde linia de demarcație realitate-ficțiune pare tot mai greu de trasat. Iar acest proces accentuează, fără îndoială, forța schemelor ideologice psihosociale existente, în virtutea cărora căutăm sau asimilăm informații exclusiv din direcții convenabile, acționând în interiorul unei camere globale de rezonanță, care ne legitimează modelele de gândire prefabricate, în loc să le provoace, antrenându-le. Într-un astfel de cadru, singurele acțiuni efective pe care receptorul le întreprinde par a fi cele de respingere/omisiune/eliminare a perspectivelor sau grilelor de informare-receptare nefamiliare. Din păcate, exact această linie reactivă a început deja să distrugă esența liberei exprimări, proprie societăților democrat-liberale, caracterizată în mod normal tocmai prin pluralitatea și posibilitatea de alternare a opiniilor. Iar reacția noastră obișnuită la pericolele fenomenului *fake news* sau – de ce nu? – la perspectivele pe care le percepem ca distonante este de a încerca să controlăm și mai strict fluxul informațional propriu. Prin urmare, dilema actuală (echilibrarea dreptului la libera exprimare cu necesitatea de a ne limita expunerea la informații false ori nocive) nu diferă prea mult de cea a predecesorilor noștri interbelici, chiar dacă direcțiile și anvergura comunicațiilor de masă sunt altele.

În același timp, anxietatea societății în fața *fake news* – în fapt, o denumire mai nouă a zvonului sau a propagandei „negre" – s-a împotmolit, cumva, într-un soi de reconciliere post-criză, așa cum s-a întâmplat și după Primul Război Mondial. Atunci, propaganda s-a transformat într-un veritabil (și confortabil) țap ispășitor pentru pierderile provocate de conflict, caracterizat astfel ca o forță mistică și invizibilă, care a împins națiunile la a-și abandona orice intenție sau decizie rațională, în favoarea avânturilor patriotice. După război, democrațiile liberale și-au sărbătorit, pe de o parte, triumfurile propagandistice, iar pe de alta, s-au autoflagelat pentru practicile înșelătoare care injectaseră „otrava urii în mințile oamenilor, prin mijloacele falsificării" [11]. Ponsonby a denunțat propaganda oficială, considerând-o „un mai mare rău pe timp de război, decât însăși pierderea vieții" și conchizând că „murdărirea sufletului e mai rea decât zdrobirea trupului" [12].

Așadar, propaganda a fost și rămâne un fenomen controversat. Însă David Welch a reușit să găsească una dintre puținele definiții cu adevărat funcționale ale termenului: „tentativa deliberată de a influența opinia publică prin transmiterea de idei și valori într-un scop persuasiv precis, special conceput pentru a servi – direct sau indirect – interesele propagandistului." [13] Welch susține că determinarea direcției și evoluției unui act de propagandă este posibilă, pe baza unor indicatori descriptivi de bază, relevând în primul rând diferența dintre aceasta și alte procese înrudite, ca informarea sau educația, care ar fi „menite să ne lărgească perspectivele și să ne deschidă mintea, în timp ce propaganda tinde să ne îngusteze orizontul și să ne dezactiveze intelectual. Până la urmă, deosebirea esențială stă în scopul final" [14]. E semnificativ faptul că Welch a militat întotdeauna pentru o viziune neutră din punct de vedere etic asupra propagandei, asimilând perspectivele negative în speță strict unor reflexii ale contextului istoric corespunzător, nicidecum imanenței fenomenului. Intervențiile cercetătorului au forțat cumva o reconsiderare a bagajului moral aferent, determinând și alți specialiști să depășească limitatul binom pozitiv-negativ în abordarea propagandei.

În continuare, e de observat următorul aspect: fluxul majoritar al cercetării a rămas blocat la studiul propagandei de stat, rezultând de aici o rigiditate nedorită a direcției de analiză. Indubitabil, considerarea propagandei drept un proces strict ierarhic, evoluând exclusiv pe verticală, are o utilitate practică evidentă, însă păcătuiește prin concentrarea excesivă pe profilul promotorului, omițând în același timp multitudinea agenților implicați în transferul și reinterpretarea informațiilor, inclusiv diseminarea *pe orizontală* a acestora la nivelul societății, ceea ce poate influența în mod natural însuși formatul final de receptare și reconfigurare a propagandei. Istoria Marelui Război, în special, e înțesată de situații în care anumite teme propagandistice condamnate la nivel guvernamental erau reambalate de diverși

agenți secundari – scriitori, artiști, regizori, ziariști etc. – care acționau din proprie inițiativă, creând o multitudine de supape de transmitere a informațiilor care, datorită formelor variat-apetisante pe care le îmbrăcau, aveau șanse mult mai mari de a penetra credințele, valorile, dorințele și preferințele individuale preexistente. În timpul Celui de-al Doilea Război Mondial, englezii și americanii au rafinat aceste tehnici, însă de această dată vorbim deja despre un control mult mai larg și mai eficient al structurilor de guvernare asupra activităților de propagandă.

Efectul cumulativ al celor doi vectori de propagandă (oficial și neoficial) a sfârșit prin a crea un mediu toxic, auto-propagandistic. În încercarea de a atenua efectele unei astfel de evoluții, cercetătorii se găsesc în fața provocării de a localiza imensa varietate de surse aflate în circulație, de a studia formele pe care le poate lua acest proces în cursul manifestărilor sale și de a detecta dinamica rezultată din interacțiunea – generatoare sau nu de fricțiuni – diverselor niveluri ale fenomenului. Problema este însă că mulți specialiști continuă să lucreze cu aparate de analiză limitate, în contextul vizibilei naturi interdisciplinare a propagandei. Un alt obstacol îl constituie tocmai viziunea *verticală* despre care aminteam mai sus și care omite una dintre cele mai volatile proprietăți ale propagandei: caracterul transnațional. Deși investigarea socio-istorică a conceptului a implicat mereu noțiunea de *stat*, de cele mai multe ori propaganda depășește granițele, influențând inter-culturi, afectând destinatari internaționali sau venind în conflict cu un act advers similar.

Din fericire, un alt aspect deosebit de important pare să fi fost luat serios în considerare de către cercetători, aceștia admițând în general importanța perceperii propagandei ca pe un fenomen de transmisie-recepție flexibil, capabil să învestească atât promotorul, cât și receptorul cu puteri considerabile. Pornind de la câteva trăsături deja certe – potențialul mobilizării sau chiar luării în posesie a opiniei publice, capacitatea de structurare a relațiilor social-comunitare, respectiv stimularea și direcționarea atitudinilor și comportamentelor – propaganda ca proces depinde de (și întreține) o dinamică complexă a relației emițător-receptor. Aserțiunea potrivit căreia opinia publică și propaganda se influențează și limitează reciproc semnalează atât forța acesteia din urmă, cât și puterea publicului de a o accepta sau respinge.

Referindu-ne la ideea emisă mai sus, când luam în discuție natura transnațională a propagandei, vom încerca să atingem și *intertemporalitatea* sa, adică transcenderea granițelor cronologice; ce anvergură poate avea „memoria" unui astfel de act? De ce unele campanii de propagandă rămân în conștiința colectivă, în timp ce altele dispar? Care sunt factorii de fiabilitate socio-istorică ai propagandei? Ce înseamnă o campanie bine gândită, care va rezona social nu doar la nivelul timpului său, ci-și va păstra un soi de semnificație-model, colectivă, imună temporal și pasibilă de a fi repusă în funcțiune, odată cu ivirea unor circumstanțe similare/favorabile? Nu avem pretenția de a putea răspunde tuturor acestor întrebări, dar reamintim un aspect: de cele mai multe ori (vezi propaganda din timpul Celui de-al Treilea Reich), tehnicile persuasive au acționat cel mai eficient atunci când au dublat convingerile preexistente ori s-au conectat la experiențele de viață ale receptorilor, ceea ce, în cazul germanilor din acele timpuri, ridică problema controversată a complicității psihologice a omului de rând cu sinistra mașinărie nazistă – unul dintre factorii ce par să fi asigurat consistent funcționarea acesteia din urmă. Aspectul de față, oricât de îndepărtat ar părea, ne poate ajuta să înțelegem că succesul cu bătaie lungă al propagandei provine din capacitatea sa de anduranță și, mai mult decât atât, că o astfel de acțiune, originar țintită către un scop precis și desfășurându-se într-un context istoric anume, **poate da naștere la efecte narativ-alternative secundare**. De pildă, sintagma *People's War*, transmisă societății britanice spre apropriere în intervalul 1940-1945, era pentru britanicii acelor vremuri una destul de ambiguă și generatoare de tensiuni sociale, însă, ca orice slogan propagandistic, ea putea diviza și uni în același timp! În scurtă vreme, națiunile combatante au realizat că, indiferent cât de bine

orchestrată ar fi fost o campanie de propagandă, mesajul avea cel puțin două componente de mare risc: era îndeajuns de ambiguu încât să atingă conștiințele celor mai mulți, însă destul de volatil ca să aibă consecințe potențial contrare celor scontate. Deși am putea considera această ultimă caracteristică drept un inerent defect, sunt posibile și cazuri în care, cu cât mai multidimensional (a) și instabil (b) este mesajul, cu atât mai puternică și rezistentă devine narațiunea aferentă. Numeroasele variante ale campaniilor de genul *People's War*, cum ar fi *Good War* (asociată Statelor Unite) sau acel *Great Patriotic War* al Uniunii Sovietice, au pregătit terenul pentru o propagandă stratificată, prin care s-a putut ținti întregul mozaic de atitudini, valori și opinii – individuale sau colective – ale receptorilor. Este semnificativ faptul că astfel de campanii, deși au funcționat deseori disonant la nivel cognitiv, au permis coexistența confortabilă a unor vederi diferite ale indivizilor sau grupurilor, ca și a regimurilor politice.

Mai mult, efectul tensiunilor inerent formate pe un astfel de teren s-a dovedit vizibil doar pe termen scurt. Dincolo de proximul context istoric, erodarea acestor tensiuni a constituit o componentă primordială a identităților naționale post-conflict, care a stabilizat, fixat și argumentat prezentul, fiind apoi recalibrată și pusă în serviciul noilor (tipuri de) conflicte sau utilizată pentru a atenua șocul produs de acestea. Astfel, culoarele narative ale propagandei devin simultan familiare și nostalgice, având de asemenea rolul unui avertisment peste timp. Nu vom fi surprinși, așadar, să vedem că, după atacurile teroriste de la Londra (7 iulie 2005), mass-media britanică a recurs la vectorii textuali și vizuali cu care publicul era deja familiarizat. Articolul lui Tony Parsons, publicat în ediția de a doua zi a cotidianului Daily Mirror, evoca atât filmul *London Can Take It*, regizat de Harry Watt și Humphrey Jennings în 1940, cât și acțiunile de propagandă care i-au urmat. Parsons își îndemna cititorii: „urlați cât vă țin plămânii că strămoșii voștri au ținut eroic linia frontului, în fața ruinelor unor magazine spulberate de bombardamentele germane. Așadar, afacerile merg strună! Doar asta a mai rămas de spus: șterge-o de-aici, Adolf! Ne vom jeli morții și vom plânge durerea familiilor și a tuturor celor nevinovați, ale căror vieți sunt pierdute pentru totdeauna. Dar vom merge înainte! Fiindcă afacerile merg strună. Londra rezistă! Englezii rezistă!" [15]

Sentimente de acest fel fuseseră trezite, de altfel, în toată presa britanică imediat după tragedie, cu titluri care funcționau pe același culoar stilistic-militant, trimițând fie spre experiența mobilizatoare a războiului, în cheie churchilliană, fie spre crearea unui portret-robot al britanicului care întâmpină cu un calm stoic nenorocirea. De altfel, toate acestea au constituit, cum era de așteptat, o replică fidelă a atitudinii presei americane, după atacurile din 11 septembrie 2001. Faptul ca politicienii și jurnaliștii resuscitează astăzi, în condiții de criză, schemele narative ale vechii propagande, păstrându-le aproape intacte, indică efectele psihologice pe termen lung ale campaniilor specifice, dar și modul în care aceste narațiuni continuă să satisfacă necesitățile emoționale ale indivizilor și colectivităților.

Note

1. https://languages.oup.com/word-of-the-year/2016/. Vezi și https://www.bbc.com/news/uk-37995600, https://www.youtube.com/watch?v=3xcW7Tg5E34, respectiv https://www.digi24.ro/opinii/ce-inseamna-ca-traim-in-societatea-post-truth-667612.

2. 'The truth has become so devalued that what was once the gold standard of political debate is a worthless currency', Matthew Norman, 'Whoever Wins the US Presidential Election, We've Entered a Post-Truth World – There's No Going Back Now', Independent, 8 November 2016, http://www.independent.co.uk/voices/us-election-2016-donald-trump-hillary-clinton-whowins-post-truth-world-no-going-back-a7404826.html

3. [Political campaigning had] 'spiralled into a debate about how to better appeal to "post-truth" citizens, as though they are baffling and lack reason', Tracey Brown, 'The Idea of a "Post-Truth" Society Is Elitist and Obnoxious', Guardian, 19 September 2016, https://www.theguardian.com/science/blog/2016/sep/19/the-ideapost-truth-society-elitist-obnoxious

4. Walter Lippmann, *Opinia publică*, Comunicare.ro, 2009; John Grierson, *Grierson on Documentary*, Forsyth Hardy, 1979; Edward Bernays, *Propaganda*, Alexandria Publishing House, 2017; Edward Bernays, *Crystallizing Public Opinion*, G&D Media, 2019; vezi și Scott Anthony, *Public Relations and the Making of Modern Britain: Stephen Tallents and the Birth of a Progressive Media Profession*, Manchester University Press, 2012.

5. 'From this vantage point, propaganda technique could be seen as a matter of efficaciously solidifying the polity as opposed to wantonly manipulating citizens', J. Michael Sproule, *Propaganda and Democracy: The American Experience of Media and Mass Persuasion*, Cambridge University Press, 1997, pp. 58, 69, disponibilă la:

https://books.google.ro/books/about/Propaganda_and_Democracy.html?id=Xv9cXHL9f18C&redir_esc=y

6. 'If the mass will be free of chains of iron, it must accept chains of silver.', Harold D. Lasswell, *Propaganda Technique in World War I*, The MIT Press, 1971, p. 222, disponibilă la:

https://books.google.ro/books?id=3yeODwAAQBAJ&dq=harold+lasswell+propaganda+technique+in+WW1&hl=ro

7. https://en.wikipedia.org/wiki/Institute_for_Propaganda_Analysis

8. https://www.youtube.com/watch?v=AkwWcHekMdo

9. https://reviews.history.ac.uk/review/1489

10. David Welch, *Propaganda: Power and Persuasion*, British Library, 2013, p. 216, disponibilă la: https://www.perlego.com/book/919733/propaganda-power-and-persuasion-from-world-war-i-to-wikileaks-pdf

11. 'The poison of hatred into men's minds by means of falsehood', Arthur Ponsonby, *Falsehood in Wartime: Containing an Assortment of Lies Circulated throughout the Nations during the Great War*, London, 1928, p. 3, disponibil la: http://www.vlib.us/wwi/resources/archives/texts/t050824i/ponsonby.pdf

12. *Ibid.*

13. 'Propaganda can be defined as the deliberate attempt to influence public opinion through the transmission of ideas and values for a specific persuasive purpose that has been consciously devised to serve the self-interest of the propagandist, either directly or indirectly', David Welch, 'Introduction: Propaganda in Historical Perspective', in Nicholas J. Cull, David Culbert and David Welch (eds), *Propaganda and Mass Persuasion: A Historical Encylopedia, 1500 to the Present* ABC Clio, 2003, p. xix.

14. 'Information and education are concerned with broadening our perspectives and opening our minds, whereas propaganda strives to narrow them and (preferably) close our minds. The distinction lies in the ultimate purpose or goal of each', *Ibid.*

15. 'Send out the message that they famously hung on the front of a destroyed shopfront in the London of the Blitz – business as normal [sic]. Three little words that said: Up yours, Adolf. We will mourn our dead and we will grieve for the families and innocent lives that have been shattered forever. But we will carry on. Business as usual. London can take it. The British can take it', Tony Parsons, '07/07: War on Britain. We Can Take It', *Daily Mirror*, 8 July 2005, pp. 16–17, disponibil la: https://images.slideplayer.com/12/3550742/slides/slide_19.jpg.

PECULIARITIES OF THE PUBLIC RELATIONS ACTIVITY IN DIFFERENT SOCIAL SECTORS

Melinda Izabela Achim
Lecturer, PhD, Technical University of Cluj-Napoca, North University Centre of Baia Mare

Abstract: Currently we see many activities of specialists in public relations, both in public institutions and especially in private for-profit and non-profit organizations. This paper aims to capture these public relations activities undertaken by PR specialists, on the one hand to promote an impeccable image of the institution / organization they represent, and on the other hand, to have a better collaboration with the press.

Keywords: public relations, communication, media campaign, media, advertising.

Relaţiile publice reprezintă o parte importantă și integrantă a ştiinţelor comunicării, care s-a dezvoltat extrem de mult în toate domeniile de activitate ale societății din ultimii ani. Definirea conceptului ridică, totuși, încă multe probleme, deoarece există confuzie îndeosebi între sintagma *relaţii publice* şi expresia *relaţii cu publicul*, precum şi considerarea relaţiilor publice sinonime cu marketingul, cu publicitatea, cu propaganda sau cu manipularea.[1]

Cu toate acestea, au fost elaborate mai multe definiții ale noțiunii *relaţii publice*, cum ar fi: comunicare persuasivă într-un singur sens; înţelegere mutuală între o organizaţie şi publicul său; managementul comunicării între o organizaţie şi publicul său; ceea ce ajută organizaţiile să se adapteze mediului în care funcţionează; consilierea liderilor organizaţiei şi implementarea unor programe de acţiune planificată.[2]

În domeniul relațiilor publice, cercetarea este foarte importantă deoarece ea reprezintă baza oricărei planificări și comunicări. Cercetarea presupune aflarea cât mai multor detalii despre organizație și despre domeniul său de activitate, despre comunitate și despre concurență. Informațiile trebuie să fie structurate, pentru ca elementele de bază să poată constitui oricând punct de plecare a unui nou angajat în activitatea de documentare cu privire la companie. Structurarea informațiilor care țin de un anumit context este folositoare și pentru comparații ulterioare și analize de imagine.[3]

Orice organizaţie, indiferent de domeniul de activitate, va dori îmbunătățirea aspectelor ce țin de propria imagine, de optimizarea comunicării (interne şi externe), responsabilitatea, grija şi preocuparea faţă de angajaţi şi publicul extern, organizarea evenimentelor şi a campaniilor de relaţii publice şi publicitate.

Tocmai de aceea, comunicarea joacă un rol signifiant în identificarea şi realizarea elementelor relevante necesare formelor de promovare şi recunoaştere a imaginii organizaţiei în plan social. Comunicarea presupune un sistem coerent de semne (logotip, elemente de identitate vizuală sau chiar siglă) cu rolul de a desemna organizaţia, cât şi de a-i conferi un sens printr-o simbolistică adaptată valorilor proprii organizaţiei. Apoi, se vor construi diferite pagini pe social media sau propriul site care să prezinte organizaţia în spaţiul virtual. Comunicarea cu publicul-țintă se poate face și prin producţii audio-video(reclame în presa scrisă și audio-vizuală) pentru campaniile de publicitate și cele de relaţii publice.[4]

[1] Cristina Coman, *Relaţiile publice. Principii şi strategii*, Editura Polirom, Iaşi,2001, p.13
[2] Ibidem , p.15
[3] Bernanrd Dagenais, *Campania de relaţii publice*, Editura Polirom, Iaşi, 2003, p.15.
[4] C. Hariuc, *Psihosociologia comunicării*, Editura Licorna, Bucureşti, 2002, p.213

Comunicarea contribuie la identificarea elementelor relevante necesare formelor de promovare a imaginii în interiorul organizaţiei: modul de informare a angajaţilor; elemente relevante pentru dezvoltarea încrederii personalului în conducere. Organizaţiile folosesc, din ce în ce mai mult, comunicarea ca strategie, îndeosebi pentru a-şi crea o anumită imagine cu care speră să cucerească un public cât mai larg.

Cercetarea poate fi realizată prin diverse mijloace pentru a se putea obține rezultate relevante și pentru realizarea unei evaluări complexe, utilă organizației. Aceste mijloace au în vedere[5] structura internă, personalul organizației, imaginea pe care o au angajații despre companie, imaginea dezirabilă a companiei, resursele companiei, cum se desfășoară comunicarea internă, care sunt publicurile organizației.

Orice organizație caută în permanență să cunoască cu exactitate care este imaginea acesteia în mass-media și în ochii publicurilor. Specialiștii în relații publice culeg informațiile, le analizează și le interpretează. La nivel tactic, rolul lor este acela de a coordona o comunicare potrivită între organizație și public și viceversa. Rolurile specialiștilor în relații publice se transformă în calități, mai ales atunci când reușesc să câștige încrederea publicului pentru organizație și pentru cauza campaniei, atunci când obțin și influențează atenția mass-mediei, generează un impact puternic care la rândul lui aduce rezultatele dorite sau poate chiar mai mult de atât.

În lucrarea *Introducere în sociologia organizaţională şi a conducerii*, Ştefan Buzărnescu arată că societăţile moderne sunt reduse la un sistem de structuri organizaţionale dispuse pe trei mari niveluri, după gradul lor de maturitate funcţională[6]:

a) Instituţiile, care îşi bazează legitimitatea fie pe valorile tradiţiei, cumulate în mediul colectiv, fie pe un sistem de valori deliberat elaborate de un grup sau o comunitate. Caracteristica de bază a instituţiilor o constituie medierea dintre aşteptările membrilor, scopul propus şi condiţiile de mediu aferente acţiunii umane. Ele asigură maximum de eficienţă acţiunii în condiţiile date, fiind deservite de specialişti profesionalizaţi cuprinşi într-un aparat tehnico-administrativ menit a asigura optimul funcţional. Autorul consideră următoarele tipuri de instituţii: politico-administrative, economice, juridice, militare, de învăţământ, de cultură,de cercetare ştiinţifică, medicale, de ocrotire a sănătăţii, de cult, de publicitate, bancare,financiare, de credit, comerciale, de cooperare economică internaţională.

b) Organizaţiile reunesc indivizi foarte diferiţi, care acceptă rigorile unei sarcini comune, ele reprezentând forme concrete de raţionalizare a acţiunii colective. Organizaţiile cumulează competenţe comunitare,codificate în modele de comportament participativ. La nivelul membrilor, acestea se particularizează în răspunderi aferente fiecărui loc ocupat în reţeaua de relaţii de cooperare şi conferă legitimitate apartenenţei la organizaţie.

c) Asociaţia ca formă embrionară, incipientă a organizaţiei, nivel la care calitatea de membri nu implică iniţiativa individuală, ci doar acceptarea valorilor care îi dau sens şi identitate (asociaţii profesionale, sportive, de tineret etc.).

În limbajul curent însă, organizaţiile, ca rezultat al specializării oamenilor, reprezintă un termen generic pentru diverse tipuri de instituţii cum sunt: structuri ale puterii (guvernul şi ministerele, preşedinţia, armata şi poliţia, puterile locale), instituţii administrative, întreprinderi, firme comerciale, instituţii culturale şi sportive, organizaţiile neguvernamentale, instituţii din sfera educaţiei etc. Ele au apărut din intersectarea strategiilor de acţiune colectivă cu abilităţile individuale agregate şi au evoluat, treptat, de la o asociaţie spontană, oarecum involuntară a oamenilor, la o asociaţie creată voluntar, conştient, unde oamenii, datorită

[5] Bertrand Miège, *Societatea cucerită de comunicare*, Editura Polirom, Iaşi,2000, p.34.

[6] Ştefan Buzărnescu, *Introducere în sociologia organizaţională şi a conducerii*, Editura Didactică şi Pedagogică, R.A., Bucureşti, 1995, p.27-29

efortului colectiv, pot atinge niveluri superioare de eficienţă în cadrul unei activităţi, a unui scop comun.[7]

Organizaţiile se constituie şi evoluează în medii deosebit de variate pentru realizarea unor obiective diverse la care oamenii nu pot ajunge prin acţiunea lor izolată. În acest scop, pe baza unui sistem de valori şi norme unanim acceptate, se realizează o diviziune a muncii care să asigure îndeplinirea sarcinilor specifice şi se creează o ierarhie a răspunderii şi autorităţii.[8]

La nivel instituţional/organizaţional, o mare importanță o reprezintă activitatea specialistului de relații publice, deoarece printre atribuţiile sale se identifică atât planificarea activităţilor, elaborarea strategiei de comunicare (internă şi externă), crearea şi promovarea imaginii organizaţionale, crearea şi consolidarea încrederii angajaţilor faţă de sistem, motivarea angajaţilor,etc. Demonstrarea competenţelor sale va fi reprezentată de modul de implementare şi asigurare a sustenabilităţii proiectelor demarate, în metodele, tehnicile şi instrumentele pe care le va identifica pentru a crea campanii de pr şi publicitate cât mai eficiente. O imagine pozitivă se construieşte foarte greu, iar acest proces al construirii imaginii, începe din interior spre exterior. Pentru a realiza acest deziderat, organizaţia şi specialiştii în PR apelează la diferite tehnici de relaţii publice, cum ar fi conferinţele de presă, seminariile, dineurile, evenimentele, turneele, interviurile etc.

În acest sens, obiectivele unui specialist în relații publice și a departamentului de relații publice din care face parte, vor fi următoarele:

1. *Gradul de recunoaştere publică*. Mass-media specializate în ştiri sunt receptive la orice material din partea organizațiilor și asigură o bună diseminare a informațiilor : relatarea unor activități pe înțelesul tuturor ține foarte mult de specialistul de PR, la fel, crearea de evenimente cu ajutorul instituțiilor publice, al vedetelor sau cu persoane anonime, distribuirea de broșuri cu privire la obiectivele organizației, crearea site-ului organizației.[9]

2. *Utilizarea serviciilor oferite de către organizație.* Examenele medicale, distribuirea gratuită de hrană și îmbrăcăminte celor nevoiași, consilierea familială, serviciile de îngrijire pentru bătrâni și bolnavi, programele culturale oferite de muzee și biblioteci, ofertele de burse – toate pot să fie inutile dacă potențialii beneficiari nu află despre existența lor.[10]

3. *Crearea materialelor educaționale*. Cea mai rapidă cale de a informa o persoană despre o organizație este distribuirea broșurilor care să conțină informațiile de bază, logoul organizației. [11]

Specialistul în PR are un rol deosebit în privința gestionării mesajelor destinate opiniei publice, cu atât mai mult atunci când este vorba de activități cu o încărcătură emoțională aparte ori de programe care implică tehnici și tehnologii speciale, mai greu accesibile publicului larg.[12]

Sistemul relaţiilor publice are aplicabilitate în mai multe domenii de activitate, pornind de la instituţiile publice, firme, servicii şi produse până la diferite organizaţii nonguvernamentale. Indiferent de domeniul în care activează, specialistul în relaţii publice va trebui să fie capabil să îndeplinească o serie de atribuţii generale, dar şi specifice, adaptate contextului instituţiei a cărei interfaţă devine prin însăşi natura funcţiei sale deoarece specialistul în relaţii publice devine cartea de vizită a organizaţiei.

S-au identificat mai multe domenii de aplicabilitate a relaţiilor publice[13]:

---

[7] A. Neculau, (coord.), *Psihologie socială. Aspecte contemporane*, Editura Polirom, Iaşi, 1996, p.387

[8] Curtin, Patricia A., Gaither, Kenn, *Relații publice internaționale*, Editura Curtea Veche, București, 2008, p.24

[9] Green, Andy, *Comunicarea eficientă în relațiile publice. Crearea mesajelor și relațiile sociale*, Polirom, 2009, p.36

[10] Ibidem, p.37

[11] Ibidem, p.38

[12] Dagenais, Bernard, *Profesia de relaționist*, Editura Polirom, Iași, 2002, p.87

[13] Flaviu Cătălin Rus, *Introducere în ştiinţa comunicării şi a relaţiilor publice*, Editura Institutul European, Iaşi, 2003, p.90

1. Domeniul economic - relaţiile publice sunt utilizate în două direcţii principale: formarea şi promovarea imaginii unei instituţii, întreprinderi, firme văzute ca sistem (o bancă de exemplu), pe baza procesului de comunicare, respectiv formarea şi promovarea imaginii anumitor produse sau servicii oferite de către acestea. S-au dezvoltat în cadrul relaţiilor publice, două concepte importante : *comunicarea corporatistă* (*Corporate Communication)* cu referire la procesul comunicării intrainstituţionale din întreprinderi şi *cultura corporatistă* ce reprezintă cultura specifică existentă în interiorul unui sistem (organizaţie, firmă, întreprindere, instituţie, etc.).

2. Domeniul instituţional - relaţiile publice specifice acestui domeniu (RP instituţionale) îşi vor desfăşura activitatea pe două paliere: în interiorul sistemului unde va avea rolul de a crea un climat de linişte şi în exteriorul sistemului cu rol în crearea şi menţinerea legăturilor cu acesta. Relaţiile publice au rolul fundamental de a construi şi gestiona imaginea sistemului propriu precum şi de a promova interesele acestuia, după cum a fost prezentat în capitolul dedicat comunicării organizaţionale.

3. Domeniul organizaţiilor non-guvernamentale. Termenul de organizaţii nonprofit se referă la „acele entităţi neguvernamentale, constituite din punct de vedere structural - legal într-o formă caritabilă sau nu pentru profit, al căror scop principal este acela de furnizare a unor servicii publice sau de apărare a unei cauze. Ele sunt deci organizaţii private desemnate a servi obiective publice sau cvasi – publice."[14]

În cadrul societăţii, s-au demarcat două mari categorii: statul şi societatea civilă, ceea ce a determinat existenţa a două sectoare: public şi privat. Societatea actuală se remarcă prin apariţia unui nou sector, intitulat non-profit, sau cel de-al treilea sector. Prin urmare se poate spune că societatea modernă se structurează prin trei componente: componenta economică; componenta politică şi componenta societăţii civile, sectorul non–profit, care legitimează celelalte două componente.

Indiferent de natura organizaţiilor, obiectivele principale ale activităţii de relaţii publice sunt aceleaşi (în mare parte), şi anume, menţinerea unei prezenţe publice pozitive, atrăgătoare şi puternice, familiarizarea în permanenţă a publicului cu oferta organizaţiei şi activitatea sa și poziţionarea organizaţiei în ochii publicului. Desigur, în funcţie de conjunctură şi de alte activităţi particulare ale organizaţiei, există și obiective secundare: informarea potenţialilor clienţi a noilor produse/servicii, comunicarea noilor avantaje, a îmbunătăţirilor şi noilor utilizări ale vechilor produse; repoziţionarea unor produse; delimitarea de concurenţă; activități de lobby și comunicarea în situațiile de criză.

În funcţie de obiectivele urmărite şi mijloacele folosite pentru atingerea acestora, relaţiile publice pot fi grupate în trei categorii distincte[15]: tehnici pr de primire, tehnici pr utilizate în relația cu presa și tehnici pr legate de evenimente speciale. Tehnici de primire (congrese, conferinţe, simpozioane, seminarii, concursuri) vizează asigurarea condiţiilor de desfăşurare a diferite manifestări, în scopul îmbunătăţirii relaţiilor cu partenerii de afaceri şi alţi colaboratori, precum şi pentru a crea o imagine favorabilă pe piaţă. Tehnici utilizate în relaţiile cu mass-media (articole în presă, lansarea de ştiri, conferinţe de presă, trimiterea de fotografii etc.) urmăresc nemijlocit crearea unui climat favorabil şi lansarea de informaţii privind activitatea organizaţiei şi produsele/serviciile oferite. Tehnici legate de evocarea unui eveniment special (aniversări, petreceri, spectacole, concursuri, programe pentru tineri, acordarea de premii ș.a.) au rolul de a promova şi cultiva contactele organizaţiei, precum şi scoaterea în evidenţă a unor caracteristici ale acesteia care au rolul de a mări încrederea în oferta sa şi a-i promova imaginea pe piaţă.

---

[14] Mihaela Vlăsceanu, *Sectorul nonprofit Contexte Organizare Conducere*, Editura Paideia, Bucureşti, 1996, p.19

[15] Green, Andy, *Comunicarea eficientă în relațiile publice. Crearea mesajelor și relațiile sociale*, Polirom, 2009

BIBLIOGRAPHY

Buzărnescu, Ştefan, *Introducere în sociologia organizaţională şi a conducerii*, Editura Didactică şi Pedagogică, R.A., Bucureşti, 1995

Coman, Cristina, *Relaţiile publice. Principii şi strategii*, Editura Polirom, Iaşi,2001,

Curtin, Patricia A., Gaither, Kenn, *Relații publice internaționale*, Editura Curtea Veche, București, 2008,

Dagenais, Bernard, *Campania de relaţii publice*, Editura Polirom, Iaşi, 2003

Dagenais, Bernard, *Profesia de relaționist*, Editura Polirom, Iași, 2002

Green,Andy, *Comunicarea eficientă în relațiile publice. Crearea mesajelor și relațiile sociale*, Polirom, 2009,

Hariuc,Constantin, *Psihosociologia comunicării*, Editura Licorna, Bucureşti, 2002,

Miège,Bertrand, *Societatea cucerită de comunicare*, Editura Polirom, Iaşi, 2000,

Neculau, Adrian(coord.), *Psihologie socială. Aspecte contemporane*, Editura Polirom, Iaşi, 1996,

Rus, Flaviu Cătălin, *Introducere în ştiinţa comunicării şi a relaţiilor publice*, Editura Institutul European, Iaşi, 2003,

Vlăsceanu, Mihaela, *Sectorul nonprofit. Contexte, Organizare, Conducere*, Editura Paideia, Bucureşti, 1996.

THE ROLE OF THE CLASSROOM HEADTEACHER IN FACILITATING COMMUNICATION IN THE TRIAD: FAMILY, PUPILS, SCHOOL

Claudia Florina Pop
Lecturer, PhD, University of Oradea

Abstract: It is very important to understand the need for planning, organisation and involvement in the educational act, with a view to its effective purpose. Why do you have to set rules? In any field of activity, predominantly in the educational field, there must be a well-developed organisation, whether we are talking about the administration of the school or the classes of pupils, or whether we refer to the instructional-educational process. The role of the headmaster in facilitating communication in the triad: family, pupil, school is an essential one and consists in its ability to become the link between the three entities.

Keywords: headteacher, pupils, family, communication, school

"Students need rules and they want rules. They want to know what's expected of them and why. Teachers who try to avoid setting rules and a structure will often discover that the result is chaos." (Kenneth Moore)

Based on this quote by Kenneth Moore, it is very important to understand the need for planning, organizing and engaging in the educational act, with a view to its effective purpose. Why do you have to set rules? In any field of activity, especially in the educational field, there must be a well-developed organisation, whether we are talking about the administration of the school or the classes of pupils, or whether we refer to the instructional-educational process.

The role of the headmaster in facilitating communication in the triad: family, pupil, school is an essential one and consists in its ability to become the link between the three entities. (Pop, C., 2018)

To begin with, I try to clarify some of the theoretical aspects related to the student, the class of pupils, the head teacher, the family.

Thus, the class of students represents is one of the most significant groups in the child's life. It best satisfies some of the fundamental reasons of human conduct: the need for affiliation, the need for participation, the need for protection, security. The class of pupils is a specific working group, composed of a number of equal members (students) and an animator (the head teacher), whose relationships are officially governed by the type of task and the rules of operation; is, first of all, a formal group, formed on the basis of school regulations, according to certain rules and by distributing different roles to educators and educators.

The class of students is a small group by the number of members (25-30), and by the nature of the goals is an educational group. in relation to other types of group, the class is a group of training, modeling of certain abilities and personality traits, learning behaviors, acquiring the necessary knowledge and skills. (Florescu, M.C., 2015)

The period of puberty is the period of development of the body from childhood to adulthood. It is marked by great physical changes, the most important being the sexual maturity of boys and girls, which makes reproduction possible. Puberty begins at any age between about 11-16 years, with an average of 13 years. Usually in girls it starts a year earlier than in boys. Girls are born with slightly more mature bone and nerve systems and this development gradually continues during childhood. In the last 150 years in developed countries children reach puberty at an increasingly young age. (Constantinescu, E., 2000)

After puberty, adolescence follows when other physical changes occur. More important, however, are emotional changes in mood and behaviour. In puberty most children enter into relationships with others of the same sex. As they reach adolescence they become more interested or no longer so stunor or intolerant of those of the opposite sex.

For many young people the years between childhood and adulthood can be a period of emotional turmoil but also a period of emotional development. This period known as adolescence lasts 7-8 years. Adolescence is the period of life between puberty and adulthood, in which the gradual maturation of the physical and mental functions of the body takes place.

In both genders, in addition to the physical changes that take place during this period, we can say that growth also involves transformations at the intellectual and soul level, relations with others change in adolescence, the need for affirmation, identification with some ideals or on the contrary, opposition to authority, especially that of parents. It's the time of discovery of new emotions, of unusual and sometimes violent feelings, of strong friendships, of love. It's also a time of crisis and revolt, of hesitation between desire and fear of growing. (Sălăvăstru, D.,2004)

Collaboration between family and school during this sensitive period is an essential factor in the process of educating school children. This collaboration is the basis of a well-trained student, ultimately a trained citizen, ready to face the inherent problems that arise, able to relate, to integrate into the community, to meet its requirements.

In this respect, the basic link between the two entities, the school, the family, is the head teacher, who must create a homogeneous group, in which there is effective communication and also know very well the collective of students, from all points of view. (Pop, C., 2018) There are several forms or types of communication in the class of students, which the headmaster is obliged to use, namely: supportive communication can be considered the foundation of interpersonal relations and requires consideration, respect and understanding towards the interlocutor. A head teacher who aims to become effective in the management of the class of students should be concerned with maintaining positive relationships with the students.

The effectiveness of supportive communication depends primarily on the teacher's ability to provide emotional support to the student in situations of trauma, threat and stress. For example, it is important for the student to know that in evaluation situations the head teacher understands his anxiety, that he is not his enemy and that he will help him to capitalize on everything he knows. (Pânișoară, I. 2003)

Assertive communication. From the earliest ages, children can see whether the adults involved in their education, have confidence in their ability to perform their role as a parent, teacher, model or leader. By virtue of their status as an educator, students have certain adult expectations that they may or may not perceive as an authority. Most of the class management issues are determined by how the relationship of authority is understood in the educational field. To communicate assertively means to know how to express your feelings and beliefs without attacking and offending others. An assertive person is not aggressive, does not shout at others, does not offend, does not quarrel, does not break existing rules and does not solve conflicts and problems through domination and violence. (Pop, C., 2016)

Verbal communication is defined as a type of communication within which articulated language is used. Verbal communication, which can be called oral or direct, through which direct contact is made with the interlocutor, in the case of dialogue, has an important role in contemporary life. The following activities are carried out through verbal communication: obtaining and transmitting information, drawing up proposals, expressing convergent or divergent opinions, establishing a unit of view leading to the conclusion of agreements, conventions, contracts, etc.

Non-verbal communication is an element in the system of human communication and must be analysed as such , but not independent. Good communication between students and between teacher and students has beneficial effects for the educational process. Nonverbal communication is the accumulation of messages, which are not expressed by words and which can be decoded, creating meanings. These signals can repeat, contradict, replace, complete or accentuate the message conveyed by words. (Kiss, J.F., 2018)

By communicating effectively with the students, the head teacher will also create a connection with the students' families, succeeding, both through regulations, rules, but also through effective communication to establish school and extracurricular educational relationships and activities in which families will be involved. Modern, child-centred psychopedagogy is based on the belief that the family is the first educator with the greatest modeling potential.

Thus, the family must participate in all important school events, celebrations, festivities, competitions, performances), facilitate the educational mission of the school by continuing education within the family, but also show availability for participation in educational courses made for parents. In order to ensure the education of children in the best conditions and, by implication, success in life, it is necessary for all the factors involved in the educational process, family, community, school, to form a team in which everyone knows what to do and gives the partner due respect and confidence.

Of course, the headmaster has an undeniable role, he is the coordinator of instructional-educational activities aimed at complementing, summarizing the educational influences on the students. (Rotaru, I., 2008) The principal sits on educational support, counselling and vocational guidance for the pupils of the class they coordinate. I will try to point out the three types of activities that the principals carry out, activities that can be planned during the management classes, non-formal meetings with students and parents. (Călugăru, D., 2004)

Educational support activities, counselling and vocational guidance with themes established on the basis of school programmes for the curricular area Counselling and guidance, plus activities including topics related to road education, anti-crime education and training of pupils, civil protection, drug prevention activities, prevention activities for trafficking in human beings, as well as other activities carried out following the conclusion of protocols between the Ministry of Education and other ministries institutions and organisations. (Kiss, J.F., 2020)

The headmaster has different responsibilities than the other teachers of the class, is the one who organizes and coordinates the instructional-educational activity, as well as the whole life of the class collective. As part of the activities, the principal tries to cultivate the students:

- creating a positive self-image;
- increasing personal responsibility to oneself, to society;
- increasing decision-making capacity (independence of personal choices);
- maintaining balance in situations of success and failure;
- increased resistance to frustration, marginalization, criticism;
- realistic self-assessment of one's own potential;
- clear knowledge of personal qualities and weaknesses;
- assuming realistic, achievable targets;
- the ability to analyze one's own errors, mistakes, failures;
- risk-taking, mastering uncertainty, anticipating consequences;
- adopting an active attitude towards personal career;
- developing alternative solutions.

The function of headmaster increases the teacher's responsibility, amplifies his decisive role in the collective of the class he guides. It is the task of tracking the class's work

climate, students' interest in teaching, work style, each individual's progress on each subject of education, identifying and solving possible problems.

Special relationships can arise between the principals and the students of the class, in which situations the headmaster becomes very close to his students and gets to know more information about the children than their families. (Călugăru, D., 2004)

Thus, the role of the headmaster is not only limited to education in the department or in the classroom, but involves a more complex activity, it also has a special position, because it works with human psychic individuals, in the first process of training, hence the need for a responsibility for its educational behaviour and interventions.

• Extra-curricular educational activities organised with and for the students of the class, established after consulting the students, are organized in the form of a program of educational activities per class. Activities are carried out at least once a month and are intended to fix a problem in that class or to develop activities that highlight students.

• Extra-curricular activity sheds light and deepens some of the classroom and school's concerns, reinforcing the students' knowledge, skills and abilities. Activities can be organised in the form of educational projects: meetings and discussions with cultural and scientific personalities; the debate of facts of life; participation in important actions and events that strengthen work skills and school and professional options; debates; public cafes; educational visits; Volunteering.

Following the application of questionnaires on the conduct of the management hours, one can observe the construction of the image of a director who can be described as a calm, empathetic, understanding person. However, there are also cases where the responsibilities of a headmaster are reduced by reducing the motivation of absences, solving problems or performing another time with another specific. (Blândul, V., 2014)

The planning of the principal's activities will also contain one hour per week during which the headmaster will be at the parents' disposal, for the conduct of educational support and counselling activities for parents. Activities with parents may include non-formal and readership counselling. (Băban, A., 2001)

What is the implementation of parents in education? Why should the principal involve parents in school life?

There are numerous arguments provided by research on the effect of parental involvement in education. Research has shown that:

• in all cases, involvement has proven beneficial for children's education;

• Active involvement has a considerably greater impact than passive involvement (by passive involvement, meaning the signing of school notices or the fact that parents ensure that children have all the necessary supplies when they leave home; through active involvement we mean supporting school activities and helping in the classroom);

• the earlier the involvement, the better;

• parents who receive support and are trained by the school bring their children better results than those who do not follow the same process;

• parental involvement also has a positive effect on children's attitudes and behaviour;

• parents tend to think they have no importance, but are always surprised by how much their involvement matters, regardless of their intellectual abilities or social status;

• Disadvantaged groups are always under-represented at school; research shows that disadvantaged children do benefit most from parental involvement;

• the efforts of the most successful schools in the involvement of parents are those that offer them a wide range of activities in which they can intervene.

There are also benefits that, apart from the increased performance of children, seem to be generated by the involvement of parents in school leadership. (Florescu, M.C., 2015) These include:

• eliminating the wrong assumptions that parents may have about school staff and vice versa about reasons, attitudes, intentions and abilities;

• increasing parents' ability to play the overall role of resources for the academic, social and psychological development of their children, with much longer-term influence potential (due to continuous interaction with their children over time);

• developing their own skills and self-confidence of parents, sometimes encouraging the continuation of their own education and getting a better job, thus giving their children better role models;

• developing the quality of parents as supporters of the school within the community.

Why are parents getting involved?

• I believe that they should be involved – where parents do not have this attitude, their involvement will be intensified if they are encouraged to understand that they have the right to be involved;

• I believe that their involvement will have a positive effect on children's education – parents must be convinced that this is indeed the case;

• the school provides a wide range of opportunities for parents to get involved.

Establish effective involvement of parents in school activities.

Recent research has identified a lack of planning and a lack of mutual understanding as the biggest obstacles to effective parental involvement. School staff who want to set up effective programmes to involve parents in the life of the institution will have to show both an open attitude and a good organization in their efforts to obtain parental participation. (Kiss, J.F., 2020)

The most effective efforts to involve parents are those that offer them a variety of roles in the context of a well-organized and long-term process. Parents will need to be able to choose from a range of activities that adapt to different programs, preferences and capabilities. As part of the planning process, it will be necessary for administrators and teachers to assess their own readiness to the involvement of parents and to determine how they want to involve them and make use of their help. (Pop, C. F., 2018)

The principals must be aware that formal and informal involvement is the key to participation in education. Thus, parents and members of the community can be involved in school life in informal or formal ways. The way people can be determined to get involved in school life in formal ways is to involve them in informal ways first.

This means that informal paths must be created for parents and community members to participate in school activities - a situation that children will benefit enormously from. If there are more opportunities for people to get involved, the success of participation will be greater.

Informal involvement can mean:

• the parent comes to the school to discuss his child's progress;

• the parent participates in an activity organised by the school, such as a matinee;

• the parent acts as a volunteer in the classroom;

• the parent acts as a volunteer in organizing an event, such as matinee or competition, or sports competitions, etc.

Formal involvement refers to:

• Participation in the activities of a school working group or committee, at which decisions concerning the school/class are made, such as: the Board of Parents on the school; The Management Board; Project Support Group; A school working group dealing with various issues, such as building maintenance, etc.

Conclusions

I believe that, in initiating and maintaining the connection with the family, the school, and in particular the head teacher, it is the task of educating, training and informing the population it serves. In order to ensure a proper understanding of the family's expectations on the part of the school, the school has to have a permanent dialogue with it. Parents are the segment of the members of a community that is most interested in what happens at school. The parent initiates the family's relationship with the school by bringing their child to school. I tried to point out the importance of parental involvement in educational activities and their role in the psycho-social development of children and supporting the link between school and family.

On the other hand, it is important to note that it is the role of the headmaster to manage this relationship so that it becomes a real partnership with the aim of supporting as effectively as possible the harmonious development of the child and implicitly of the family and the community of which it belongs.

BIBLIOGRAPHY

Băban, Adriana(2001). *Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*. București;

Blândul, V. (2014). *Bazele educaţiei formale* [*Basys of Formal Education]*. Bucharest: Pro Universitaria Publishing House.

Călugăru, D, (2004) *Dirigenția și consilierea*, Ed. Gheorghe Alexandru, Craiova,2004;

Constantinescu, E (2000).- *Managementul activitatii explicit educative*, Ed. Scorpion, Bucuresti;

Florescu, M.C., (2015), *Portrait of teacher actions from the perspective of school managers* în revista Proceedia - Social and Behavioral Sciences The 6th International Conference Edu World 2014 "Education Facing Contemporary World Issues", Piteşti, volum 180, pp 162

Hariuc, C., (2002) *Psihologia comunicării*, Editura Licorna, Bucureşti;

Kiss, Julien Ferencz (2020) *Educational Policies in Relation to Society, Students, and Teachers* în: Journal of Teacher Training and Education Research, vol 1, issue 1;

Kiss, Julien Ferencz (2018). *Inteligența umană în practica educațională* în (coord.) Orțan, F., *Pedagogie și elemente de psihologie*, ed.a III-a, Cluj-Napoca: Editura Risoprint;

Pânişoară, O.I., (2003), *Comunicarea eficientă*, Iaşi, Editura Polirom

Pop, Claudia Florina (2016) *Educational Communication and its Role in the Teaching Process*. In: The Proceedings of the International Conference Communication, Context, Interdisciplinarity, - 3rd Edition (CCI 3), Section: Psychology, Education Sciences, 2016, publicată în volumul Globalization, Intercultural Dialogue and National Identity, ed. Iulian Boldea, Tg Mures, Arhipelag XXI Press;

Pop, Claudia Florina (2018) *Managementul clasei de elevi. Tipuri de culturi organizaționale. Clasa de elevi și rolurile profesorului-manager.*, p. 295-318. **Pedagogie și elemente de psihologie**, ediția a III a, revizuită și adăugită, coord. Orțan, Florica, Editura Risoprint;

Rotaru, I., (2008) *Comunicarea educaţională – aspecte teoretice şi demersuri aplicative*, Editura Brumar, Timişoara ;

Sălăvăstru, D., (2004), *Psihologia educaţiei,* Iaşi, Ed. Polirom

HISTORY AND PHILOSOPHY OF THE IDEAS OF ERROR AND TRUTH SEEN IN THE LIGHT OF PSYCHOLOGY OF RELIGION, MATHEMATICAL LOGIC AND INTERCONFESSIONAL CHRISTIAN MORAL THEOLOGY

Costel Ciulinaru
Lecturer, PhD, „Hyperion" University of Bucharest

Abstract:This work examines – interdisciplinary – the history and philosophy of the ideas of error and truth seen in the light of psychology of religion, mathematical logic and interconfessional Christian moral theology.

Keywords: history, philosophy, psychology, error, truth.

Generally speaking, the error represents a humiliation of the spirit, and the sin is a degradation through ourselves in which the germinative depths of our being are 'burnt with vitriol'. Forgiveness only – providentially placed between these two destructive focal points – amends the deviations of errors and restores the desolation brought about by sins. Together, this trilogy forms – in 'moral geometry' – a triangle with two acute angles and an obtuse angle; considered separately, the sides and the angles have no structure and no meaning: three lonely lines or three angles lost in space do not form a whole, not even defined units, but they acquire significance and value when they are united in a geometrical shape. Alone and perpetual error is always sterile: one has no posterity, nor tradition. In its turn, sin without barriers is the ruin of our being.

And because both error and sin are inevitable, forgiveness is absolutely necessary in order to redeem and conserve the believer, it's a necessity that the shredded soul feels in its long for the lost unity. The components of the moral triangle are lines of life and moral orientation in which certain order can be noticed, but which is connected with the universal order in which the personal action of the believer is also encoded. The Creator has sought to tidy up: to organise a cosmos out of chaos. For more than 2000 years ago, the Greek philosopher and mathematician Plato had stated that God always makes geometry. The universal order has a profound mathematical structure – but which is not mistaken for man's moral order.

But *moral laws* are not the same as *mathematical laws*: in their functioning and mechanical applications, the mathematics-physics laws are neither moral, nor immoral, but simply amoral, while moral laws are flexible, elastic, somehow inclined towards postponement and revision. Should the moral laws be applied mathematically and mechanically in case of errors and sins, life could barely be possible. Despite all these, moral laws that have been breached take revenge, they match the man who resembles a willow – a 'thinking' one, it's true, but 'blowing in the wind' (Matthew 11, 7) – which, in the blow of sins and mistakes, leans on one side or the other, and when the wind ceases, it comes back and stands straight under the sun.

In his / her turn, the Christian believer cannot put up with error – which is a soul's suffering – nor the corrosive action of sin, that deeply eats him away and forces him to call for help. The darkest effect of sin is that it inviscerates as a cancer that man cannot heal himself, it is like a wound that we cannot bandage ourselves.

It goes without saying that nobody can be mean all the time: even the most sinful of men keeps somewhere deep inside his soul, a clean part to which he comes back as a willow blown by wind – after the wind has ceased. Since the willow cannot live with its spike downwards because it did not spring with its bloom downwards, the same way, the sinner

cannot live against his / her character: he / she staggers, slips and falls over, but he cannot resign himself to the situation of man fallen out of his humanity.

For example, all these oscillations of soul between the moral law and wandering have been compared to the oscillations of a pendulum: man can escape the law, but he is immediately attracted towards it – as a pendulum hand which for a moment is carried away from the vertical line, but it immediately comes back, towards the vertical line. Philosophically developed, this image contains the entire *Bergsonian intuition*[1]: the philosophy of static and dynamic moral. More closely analysed, it shows the shortcomings of such a *moral philosophy* itself – which does nothing more than to acknowledge that moral obligation would be mechanically exerted and consequently it would still be a kind of 'automatism applied to what is alive'.

For instance, let's have a closer look at the renowned example of the murderer: he undoubtedly realises that he had committed a deed that a true man does not commit, that none of his peers has committed and that the society convicts and punishes as an action against man and society. The murderer's deed excludes him from among people, from the society, he feels isolated, alone and guilty. Even if his deed is not yet known, however, it could be discovered. If there was any possibility of erasing all prints of murder, if nothing could reveal this murder to the peers, however it still remains present in his / her conscious: any man who is not a killer, reminds him of it with every step he takes and for the murderer this is reprimand. When his peers deem him a correct man, the murderer realises even more that he is not the one he used to be and that he is not worthy of the social esteem he receives. Both his own conscious, as well as the social conscious render his life unbearable. The murderer feels the unavoidable need to rebalance his conscious and to retake his normal place among people, the need to become again a human being. It is true he cannot live alone, eaten away by his sin, but he necessarily wishes to retake his place among people. Despite this, in order to be reintegrated in society, he has to show people who he really is, to reveal his secret. The society will receive him again, but only after he will have washed away his stain – since he cannot live among unstained people while having his stain. He shall be subject to a purification, a punishment – which actually he drew upon himself alone. But not only the society condemns him, but also the divine laws (when it comes to the Eastern Orthodox Christian Church), and the confession in front of the Orthodox Christian confessor is the murderer's way of finding his peace – both before his own conscious, as well as in front of God – and at the same time it is a step towards his reintegration (conditioned, obviously) in the community.

But the tragedy of conscious has nothing in common with the fixed oscillations of a pendulum – because a pendulum has nothing tragic in it. A pendulum / a mechanism does not have any kind of relationship with the other pendulums or mechanisms of their type, nor with people or the rest of the universe.

Therefore, error, sin and forgiveness are three statuses of conscious that happen exclusively within us. Each of them (in its specific function) unbinds man from universe and opposes him to the entire universe – as a microcosmos within the cosmos. Bewildered by error, oppressed by the burn of sin and feverishly seeking for forgiveness, the sinful man acts as a disruptive agent in the middle of being, as a decomposing organism that – at the same time with its pathology – produces a deep turmoil in the entire universe. But, just as an aching tooth extends the pain in the entire body, the same way a sinful man transmits its turmoil to the entire cosmos in which the man is integrated, and nature / humankind groans with his pain 'through wordless groans' (Romans 8, 26). Sin reverberates, and a harm with such dimensions can be repaired only by God, The Holy Trinity.

[1] Of the French philosopher Henri-Louis Bergson.

Seen in the light of interconfessional Christian moral theology, error, sin and forgiveness are rooted in elements of *psychology of religion*. Gradually, out of didactic and catechetical necessities, theology has isolated itself from its psychological and logical basis and, consequently, has become an autonomous discipline, but which sometimes soars at too big heights in relation to the flux and reflux of real life, the data of concrete experience and in relation to the connexion of things. Accordingly, the present Christian theology (or actually what we understand by systematic theology) has systematised itself in the fixity of concepts, to such extent that it leans on theological axioms – just like *mathematics* leans on mathematical axioms or *ontology* leans on axioms of causality. Commonly, in science, simplifying generalisations are useful and sometimes even necessary, but in theology, they must be considered with infinite precaution, for Orthodox Christian theology goes on the path of the unique Orthodox Christian Truth and the unique life which comprises and goes beyond death – so that each theological statement with transcendent character is bounded to always make a connection with the earth in which the transcendent is involved. For theology, the transcendent - immanent duality forms a perceptive and knowledgeable unity in which the burdens of thought and the paradoxes of faith are illuminated alike.

In order to simplify things and express myself in my own words to be better understood, I shall present error and truth under 7 aspects: *historical*, *philosophical*, *psychological*, *logical*, *mathematical*, *ethical* and *theological*, namely within a total experience – in which the moral laws prove to be both legitimate and necessary. Thus, ever since *psychology* has officially become a science (and it has not been quite long since then), error is an issue of psychology as well. However, until the 19th century, error was rarely debated, and even when it was debated, it was especially analysed as an issue of *general philosophy*. This way, it turns out that the idea of error has a long history – somehow parallel to the idea of truth – over the *history of philosophy*: it is an interesting and instructive history, but out of which I shall mention only the most characteristic aspects and moments.

As a matter of fact, as the etymological origin of the word proves, error is a wrong way of the spirit. Philosophy has always sought the way of justice / truth, but it frequently reached error – and here lies this (serious) question: why do not all people think the same about the same problem? Why do we ourselves commit errors and we contradict each other or ourselves? Why, despite the biggest thinking efforts we make, do we get to error? How is error possible, since we search for truth? In its turn, philosophy has struggled to answer these 2 questions in stages: the 1st stage is the antic and medieval period, the 2nd stage is the modern one.

Thus, in Antiquity, we would have expected such issue to be raised by the pre-Socratic Greek philosopher Parmenides of Elea and by other ingenious defenders of true thinking, but those who have really speculated the weaknesses of errors seem to be the sophists, who determined the classical Greek (Athenian) philosophers Socrates and Plato to systematically deal with error[2]. For Plato, thinking is the mirror of existence, everything that is thinking also has existence[3] – because we cannot think something that does not exist: thinking is the measure of being, error results out of ignorance or out of partial negation of being[4].

[2] See Plato, *Gorgias sau despre retorică [Gorgias or about Rhetoric]*, 'The Philosophy Library' Collection, translation by Theofil Simenschy, Saeculum I.O. & Vestala, Bucharest, 2016, pp. 103-104.

[3] *Idem*, *Theaitetos*, 'Paradigms' Collection, translation, preface, interpretation and notes by Andrei Cornea, Humanitas, Bucharest, 2012, p. 57 et passim.

[4] According to Victor Brochard, *De l'erreur*, Elibron Classics Series, Adamant Media Corporation, an unabridged facsimile of the edition published in 1897 in Paris by Félix Alcan (publishing house), 12th edition, BookSurge Publishing, Charleston [South Carolina, United States of America], 2006, pp. 13-14 et passim.

Besides, the ancient Greek philosopher and mathematician Aristotle[5] connects error to the principle of identity and to the idea of multiplicity, namely to the multiple significance of truth[6], therefore to the multiple possibility of negation – when it opposes the unity of being: 'Man can go wrongly in various ways and kinds, but well just in one way. This is the reason why it is easy to make mistakes and it is difficult to succeed, it is easy to hit next to the target and difficult to hit the target'[7]. There is only one target for the arrow, but around it there is room for countless arrows. Therefore, choosing and establishing the target is a matter of will. In the concept of error, Aristotle introduces its involuntary character. But, unlike Plato, who understood error only as a definition of knowledge, so pure ignorance, Aristotle admits this gnoseological aspect, but he completes it with the psychological one, too.

As far as the ancient Greek philosopher Plotinus is concerned, he states that, if the origin of error is practical, its constitutive form is theoretical – be it in phenomena, or in action – and it lies in the fact that pure spirit thinks of something, but incorporated in matter it is forced to acknowledge something else: the material reality does not correspond to the ideal knowledge, the intelligible world does not completely correspond to the sensitive one – and this is how error inevitably appears. Since the spirit descend into the matter is voluntary, its error depends on the disproportion between the power of the soul and that of the body and it cannot be untied but through a divine judgement.

Dominated by the polemic between *gnosticism* and *philosophical agnosticism*, the patristic period considers error as a man's guilt and it reckons it among forms of stupidity or naivety – that ignore the divine Eastern Orthodox Christian Truth revealed to the world. The debility of the sinful reason misleads man when – under the obscure influence of passions – he confuses false things with the true ones[8].

In its turn, *scholastic philosophy* resumes Aristotle's conception, according to which error is the falsity of knowledge, 'inadequacy of intellect to truth'. The Italian philosopher Thomas Aquinas does not reduce (as antics do) the opposition between truth and falsity to the opposition between affirmation and negation[9] – because the negation of errors is a truth in itself[10], and falsity is not based on truth / object, but only on the knowledgeable subject[11].

As far as the modern epoch is concerned, the first thinker who presents a systematic doctrine about error is Sir Francis Bacon, an English philosopher and the 1st Baron of

---

[5] Aristotle, *Metafizica [Metaphysics]*, 'Paradigms' Collection, 2nd edition completed and revised, translation, preface, commentaries and notes by Andrei Cornea, Humanitas, Bucharest, 2007, pp. 414-415.

[6] Octave Hamelin, *Le Système d'Aristote*, Léon Robin (éditeur), Félix Alcan, Paris, 1920, p. 160.

[7] Aristotle, *Etica nicomahică [Nicomachean Ethics]*, translation by Traian Brăileanu, 'Philosophy' Collection, Antet, Bucharest, 2012, p. 49.

[8] See Saint Augustin, *Despre adevărata religie [Of True Religion]*, 'Classical Sources' Collection, 1st edition, introductory study and notes by Alin Tat, scientific control of translation by Lucia Wald, translation by Cristian Bejan, Humanitas, Bucharest, 2007, pp. 39-40.

[9] According to Thomas Aquinas, *Summa theologica*, vol. I, first integral translation in Romanian, preface by Adriano Oliva, preliminary clarifications by Alexander Baumgarten, translation by Alexander Baumgarten (coordinator), Cristian Bejan, Andrei Bereschi, Gabriel Chindea, Marcela Ciortea, Emanuel Grosu, Laura Maftei, Mihai Maga, Adrian Muraru, Laura-Maria Popoviciu, Vasile Rus, Delia Săvinescu, Wilhelm Tauwinkl, Polirom, Iași, 2009, pp. 202-207.

[10] *Idem*, *De veritate / Despre adevăr [De veritate / About truth]*, 'Scholastic sources' Collection, no. 2, 'Doctor Angelicus' 2 Series, bilingual text in Latin and Romanian, translation by Tereza-Brânduşa Palade, Galaxia Gutenberg, Târgu-Lăpuş, 2012, pp. 30-35.

[11] On this point, see these 4 important articles: J. Henry, *L'imputabilité de l'erreur d'après saint Thomas d'Aquin*, dans "Revue néo-scolastique de philosophie", Institut Supérieur de Philosophie, 27e (XXVII) année (1925), 2ème série, nr. 7, Louvain (Belgium), pp. 225-242; Marie-Dominique Roland-Gosselin, *Erreur et péché*, dans "Revue de Philosophie", 1928, nr. 35, Paris, pp. 466-478; Jacques de Blic, *Erreur et péché d'après saint Thomas*, dans "Revue de Philosophie", 1929, nr. 36, Paris, pp. 310-324; Jean-Hervé Nicolas, *Le problème de l'erreur*, dans "Revue thomiste", 1952, nr. 52, pp. 328-357, 528-566.

Verulam. For him, errors are some idols (*idolum*, *εἴδωλον*), phantasms that troubles the human intellect instead of clearing and nurturing it, which preoccupies the intellect with false images, contrary to the truth and experience[12]. These idols are of two kinds, born and acquired, but both of them must be removed by science (*expurgatio intellectus*). Only the concrete experience reveals us the truths of nature to which 'we cannot order but by obeying' (*non, nisi parendo, vincitur*)[13].

However, the one who has felt all the weight of the errors' problem – in double context, *philosophical* and *scientific* – was the French philosopher and mathematician René Descartes. Within the frames of his philosophy (completely rational), this problem of errors presents various difficulties – for if the reason holds clear, distinct, inborn ideas (not excerpted from the data of the misleading senses), then, how is error possible? And Descartes proposes a vast solution, but at the same time answering to some objections of other contemporaneous philosophers and mathematicians – among whom the British Thomas Hobbes and the French Antoine Arnauld and Pierre Gassendi[14].

Thus, René Descartes distinguishes between 2 functions of the soul that help us make our statements: on the one side, the intellect, the thinking which is identical with the truth and cannot but state it (the truth is perfect, being created by God), and next to thinking, the second function, is the will. Man's intellect is – just like man – imperfect and limited; it has ideas about a limited number of things, but next to this limited knowledge, there is an infinity of things about which the intellect has no idea. As a matter of fact, the intellect does not have its own initiatives, but it is a faculty which ascertains, sees, has memories, representations, notions, phantoms, but it does not have the quality of moving on to statements or negations: it neither negates, nor states, it simply shows. The quality of freely stating or of freely denying has a will. In any act of knowledge there appear simultaneously both the intellect and the will, but they are unequal: the intellect is limited to its own possibilities, while the will of knowing is infinite. Human will is so vast, that, from this point of view it resembles God, it is God's image and likeliness in us. According to René Descartes, will is not only a practical impulse, but it also has the theoretical attribute of making new synthesis, it can state or negate, it can make new assertions and judgements which the intellect does not possess[15]. And this is where error occurs: by infinitely surpassing the intellect, will makes the synthesis between new ideas that do not exist in the intellect's sphere and about which the intellect is not capable of stating whether they are clear and distinct. Consequently, the cause of errors and harm in general is the disproportion between knowledge and freedom: we are free to know an infinite lot, but we know as much as our nature of limited and imperfect beings allows us. Thus, error actually appears as substitution – by the subjective finite of the intellect – of the objective infinite, followed by will. The perpetuation of errors in thinking is the sign that the *psychological dialectics* of 'methodical doubt' is the only way to maintain the balance and the harmony between the being and the thinking[16].

---

[12] According to Francis Bacon, *Cogitata et visa de interpretatione naturæ*, in "The Works of Francis Bacon", vol. XV, edited by James Spedding, Robert Leslie Ellis and Douglas Denon Heath, Cambridge University Press, Cambridge (Massachusetts, United States of America), 2011, p. 50.

[13] *Idem, Noul Organon sau îndrumări metodice despre interpretarea naturii şi despre stăpânirea ei de către om [The New Organon or True Directions Concerning the Interpretation of Nature and Its Mastery by Man]*, 'Philosophy / Culture' Collection, translation by Bogdan Florea, Antet, Bucharest, 2011, pp. 36-38.

[14] See René Descartes, *Meditaţii metafizice [Metaphysical meditations]*, foreward and translation by Ion Papuc, Crater, Bucharest, 1997, pp. 70-81.

[15] Émile Bréhier, *Histoire de la philosophie*, tome II: *La philosophie moderne*, vol. I: *Le dix-septième siècle*, Félix Alcan, Paris, 1929, p. 79.

[16] Nicolae Bagdasar, *Teoria cunoştinţei [Theory of knowledge]*, 3rd edition, Univers Enciclopedic, Bucharest, 1995, p. 68 et passim.

Under the influence of the illustrious René Descartes (whose philosophy impressed him profoundly), the French Orator, Roman Catholic priest and rationalist philosopher Nicolas Malebranche resumes the issue of errors under a *Cartesian* aspect, but from a psychological point of view and with a particular religious colouring[17]. Error comes from the corrupt exercise of the senses troubled by imagination and from the imperfect exercise of freedom – which desires indifferent or implausible things. From this perspective, there are 5 *occasional causes* of errors:

- errors of senses: these are the consequences of the original sin which make us painfully feel the relationships between the sense organs and the things and which prompt the corrupt free will to seek pleasure and to avoid pain – by listening to the instincts;
- errors of imagination – where the main role is played by the inconstancy of will;
- errors of intellect: these are deviations of limited thinking in relation to the objective infinite;
- errors of practice, when will – restlessly seeking for the infinite and absolute good – is attracted by the calls of the finite;
- errors created by passions.

In this respect, this division of errors has relished a special acceptance during the Age of Enlightenment. Apparently, it relished a special respect of the German philosopher and mathematician Immanuel Kant – but which could not be limited to a problem as error only, as his entire philosophy is a thorough 'critique' of errors of thinking. Nonetheless, it can be stated that, for Kant, error is opposed to truth – but truth understood in the context of Kant's philosophy. However, there is a paragraph in which Kant shows more explicitly how he understands error: 'Truth or appearance are not in object for it is intuited, but in the judgement about it, for it is thought... Truth, as well as error, therefore, the appearance as a lure towards error too, can be found in judgement only, that is only in the relationship between object and our intellect. In that knowledge which thoroughly concords with our intellect there is no error'[18].

But, before Kant, I must also mention the personal attitude of the French mathematician and philosopher Blaise Pascal. Maybe nobody has condemned more energetically and eloquently as Pascal had, not the error, but the errors. He was not an actual systematic philosopher, but it could even be stated that, though he was not against 'philosophers and scholars' and philosophy, however, he went in parallel with them, on his own path. And as far as the problem of errors is concerned, Blaise Pascal does not have a point of view, but a spiritual position – expressed in pieces of thoughts, each of which can constitute a philosophy. Nevertheless, if Pascal were that well-known as he is famous, maybe older and newer philosophical orientations would be different and the opinions of those who think would acquire a greater stability. His 'Thoughts' are frequently quoted such as: 'funny justice that a river lines; truth on this side of the Pyrenees, error on the other side [of the Pyrenees]'. Obviously, 'it's about feudal justice' (according to the Romanian literary critic Tudor Vianu), 'which lacks principles, varying according to the interests of the land owners'. Consequently, 'What chimera is the man? What novelty, what monster, what chaos, what subject of all contradictions, what paradox, what wonder? Judge of all things, stupid earth worm, depository of truth, cloaca of uncertainties and error, glory and garbage of the

[17] See Nicolas Malebranche, *De la recherche de la vérité. Où l'on traite de la Nature de l'Esprit de l'homme, et de l'usage qu'il en doit faire pour éviter l'erreur dans les Sciences*, dans 'Œuvres de Malebranche', édition et texte établi par Jules Simon, 2ème série, Nouvelle Édition, collationnée sur les meilleurs textes et précédée d'une introduction, Charpentier, Paris, 1842, pp. 8-14, 21-27, 295-306, 343-359.

[18] Immanuel Kant, *Critica rațiunii pure [Critique of Pure Reason]*, presentation by Claudiu Baciu, Paideia, Bucharest, 2015, pp. 55-56.

universe. Who will solve this mess'? And Pascal's answer is well-known: Our Lord Jesus Christ. And 'man is only a subject full of error, natural and ineffaceable, without grace'[19].

In the philosophy of the German Hegel, error is an abstract moment of becoming and of the idea of becoming – as a logically and historically necessary antithesis[20]. As opinion, error is a positive phenomenon, but which is annulled by its negative characteristics, because it lacks a content; actually, error does not exist, it is nonentity, it is nothingness. The Anglo-Saxon Neo-Hegelian philosophers shall draw the last consequences.

Then, in the second half of the 19th century, the problem of errors was repeatedly resumed, but apparently better sustained points of view we find at the influential German philosopher and mathematician Franz Clemens Honoratus Hermann Brentano and at the French historian of philosophy Victor Charles Louis Brochard. The first, Franz Brentano, considers error as a relative harm, a smaller-than-the-truth good. There are errors which lie very close to the truth – just like in mathematics 1.000.000 next to 1.000.003 –, but even these errors infinitely ascend man in comparison with animals. Even by mistaking, but because he reasons, man occupies a privileged place in the universe, because he does not make mistakes without representing something to himself, and any representation as such is valuable, too[21]. The latter, drafting a general look over errors, has a personal point of view, also: error is not fundamentally different from truth, for 'truth is nothing more than a confirmed hypothesis, and error is a refuted hypothesis'[22]; this is why, verification alone – as voluntary activity – establishes what is true and what is wrong.

More recently, in the 20th and the 21st centuries, the Anglo-Saxon neo-Hegelianism, Empirio-criticism, pragmatism, humanism (contemporary philosophical current), fictionalism and other philosophical thinking currents have sought to find an explanation and to give a definition to this strange phenomena of errors.

Accordingly, both the German-Swiss philosopher Richard Ludwig Heinrich Avenarius (towards the end of the 19th century), but especially the Austrian philosopher and mathematician Ernst Waldfried Josef Wenzel Mach consider that 'truth and error descend from the same spiritual springs and only success is capable of distinguishing between them'[23]. The same psychic functions lead to knowledge and error – depending on how well the investigations conditions and real facts are analysed.

Otherwise, the pragmatism of the American philosopher and psychologist William James and the humanism of the German philosopher Johann Christoph Friedrich von Schiller have as a starting point the same opinion about the relativity of truth. For James, the truth is success and error is failure. The absolute truth as Plato understood it does not exist – states Schiller –, because the truth is a human value and accordingly 'it is flexible, not rigid, it is temporary and temporal, not eternal and permanent, it is arbitrary, not necessary, it is chosen, not inevitable; product of passions and emerging (like Aphrodite) from the boiling sea of desires, instead of being <stranger to passions> or <purely> intellectual, [the truth] is incomplete and it is not perfect, it is fallible and not flawless; it is completely absorbed by the tendency of realising what hasn't been finished yet; it is deliberate and tends towards purposes, instead of being complacent in a world of fulfilled goals'[24]. This is the truth for man

[19] Blaise Pascal, *Cugetări [Thoughts]*, introduction by T. S. Eliot, translation by Nicolae Spiridon, Antet, Bucharest, 2013, p. 202.
[20] See Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Ştiinţa logicii [Science of logic]*, translation by D. D. Roşca, Publishing House of the Academy of the Socialist Romanian Republic, Bucharest, 1966, p. 64 et passim.
[21] Oscar Kraus, *Die Werttheorien. Geschichte und Kritik*, Series: Veröffentlichungen der Brentano-gesellschaft, vol. II, Rudolf M. Rohrer, Brünn / Vienna / Leipzig, 1937, pp. 46-52, 177-178.
[22] See Victor Brochard, *op. cit.*, pp. 15-16 et passim.
[23] Ernst Mach, *Erkenntnis und Irrtum: Skizzen zur Psychologie der Forschung*, 4te Ausgabe, Michael Holzinger (editor), Dr. Müller, Berlin, 1906, p. 114.
[24] Nicolae Bagdasar, *op. cit.*, pp. 257, 261, 282.

– not the absolute and universal truth, which cannot be reached by man. The history of thinking appears as a waterfall in which ideas deemed for a while true roll over, but which haven't lasted, being abandoned as errors.

But 'which are the ideas'– writes Schiller – 'whose duration can be compared with that of the Alps or of the Pyramids? Any human truth – as it is currently or as it was during history – appears as fallible and transitory. In short, truth is what is <useful> to science, and error is what is <harmful or useless> to science. For it's in the nature of truth <to be subject to errors>, to transform itself into error, as it is in our nature not to notice this'[25].

Otherwise, the German Neo-Hegelian philosopher Hans Vaihinger was to draw from here an extreme conclusion: everything is fiction – and truth, and error at the same time. Our entire conception about the world is an 'enormous weave of fictions, full of logical contradictions'.

It goes without saying that, in its turn, traditional Orthodox Christian theology has its own teaching about truth, about the alive truth, the truth of life which is the same with the life of truth; at the same time, however, it has its own teaching about error. The Eastern Orthodox Christian doctrine about error is not something abstract, fallen from above, but it is an attentive and long observation over the believer's behaviour. Therefore, it is an analysis which starts from bottom to top, towards the highest synthesis that the spirit can reach by itself, but also with help from above.

Nonetheless, what is error from a *psychological* and *logical* point of view, how is it possible? In their turn, both psychologists and logicians[26] notice that error is a wrong judgement / statement due to a lack of attention / haste / interest / passion / biased attitude / oversight. But all these could be avoided if man were more patient and more serene and if he knew how to wait with wisdom. Practically, however, it is not easy for man to restrain his thoughts and think things over; this is why, moving on to facts, he makes mistakes, so we have to admit that man is subject to errors and these are inevitable; the old Latin saying *errāre hūmānum est, sed persevērāre diabolicum*[27] – to err is human, but to persist in error is diabolical – always finds a confirmation by ignorance, illusions, deceit of senses. A saying states that 'the ear deceits us and the eye lies to us': thus, although we know that the earth revolves around the sun, nonetheless we convincedly say that the run rises, goes and sets, revolving around the earth; at the horizon, we are under the impression that we touch the sky with the hand; a cane in the water seems broken to us; and so many other examples that text books and specialty treatises abound in.

BIBLIOGRAPHY

Biblia sau Sfânta Scriptură [The Bible or The Holy Scripture], jubilee edition of the Holy Synod, improved version according to Septuagint, written and annotated by Bartolomeu Valeriu Anania, Archbishop of Cluj, based on numerous diligences, The Publishing House of

[25] René Kremer, *La théorie de la connaissance chez les néo-réalistes anglais*, Académie Royale de Belgique, Classe des Lettres et des Sciences morales et politiques, Mémoires – Collection in-8°, tome XXIV, fascicule 1, Maurice Lamertin, Bruxelles, 1928, pp. 58, 101, 110.

[26] See Emile Baudin, *Cours de psychologie*, 8ème édition, J. de Gigord, Paris, 1937, pp. 276, 375; Fortuné Palhoriès, *La philosophie au baccalauréat*, Classes de Philosophie et de Mathématiques, 4ème édition, tome II: *Logique, Morale, Metaphysique*, Fernand Lanore, Paris, 1936, pp. 66-75; Maurice Pradines, *Traité de psychologie générale*, Collection Dito, Presses Universitaires de France – PUF, Paris, 1987, pp. 363-364, 1411.

[27] Frequently attributed to Lucius Annaeus Seneca; however, before him, Cicero also had got into circulation, a similar reflection: *Cuiusvis hominis est errare, nullius nisi insipientis in errore perseverare* – Any man can make mistakes, only the stupid one insists in his error (Marcus Tullius Cicero, *Filipice [Philippics]*, 'Lyceum' Collection, translation by Dumitru Crăciun, Albatros, Bucharest, 1972, p. 269).

the Biblical and Missionary Institute of Romanian Orthodox Church, Bucharest, 2001 (in Romanian).

ARISTOTLE, *Etica nicomahică [Nicomachean Ethics]*, translation by Traian Brăileanu, 'Philosophy' Collection, Antet, Bucharest, 2012 (in Romanian).

IDEM, *Metafizica [Metaphysics]*, 'Paradigms' Collection, 2nd edition completed and revised, translation, preface, commentaries and notes by Andrei Cornea, Humanitas, Bucharest, 2007 (in Romanian).

AUGUSTIN, Saint, *Despre adevărata religie [Of True Religion]*, 'Classical Sources' Collection, 1st edition, introductory study and notes by Alin Tat, scientific control of translation by Lucia Wald, translation by Cristian Bejan, Humanitas, Bucharest, 2007 (in Romanian).

BACON, Francis, *Cogitata et visa de interpretatione naturæ*, in "The Works of Francis Bacon", vol. XV, edited by James Spedding, Robert Leslie Ellis and Douglas Denon Heath, Cambridge University Press, Cambridge (Massachusetts, United States of America), 2011.

IDEM, *Noul Organon sau îndrumări metodice despre interpretarea naturii şi despre stăpânirea ei de către om [The New Organon or True Directions Concerning the Interpretation of Nature and Its Mastery by Man]*, 'Philosophy / Culture' Collection, translation by Bogdan Florea, Antet, Bucharest, 2011 (in Romanian).

BAGDASAR, Nicolae, *Teoria cunoştinţei [Theory of knowledge]*, 3rd edition, Univers Enciclopedic, Bucharest, 1995 (in Romanian).

BAUDIN, Emile, *Cours de psychologie*, 8ème édition, J. de Gigord, Paris, 1937.

BRÉHIER, Émile, *Histoire de la philosophie*, tome II: *La philosophie moderne*, vol. I: *Le dix-septième siècle*, Félix Alcan, Paris, 1929.

BROCHARD, Victor, *De l'erreur*, Elibron Classics Series, Adamant Media Corporation, an unabridged facsimile of the edition published in 1897 in Paris by Félix Alcan (publishing house), 12th edition, BookSurge Publishing, Charleston [South Carolina, United States of America], 2006.

CICERO, Marcus Tullius, *Filipice [Philippics]*, 'Lyceum' Collection, translation by Dumitru Crăciun, Albatros, Bucharest, 1972 (in Romanian).

DE BLIC, Jacques, *Erreur et péché d'après saint Thomas*, dans "Revue de Philosophie", Paris, 1929, nr. 36, pp. 310-324.

DESCARTES, René, *Meditaţii metafizice [Metaphysical meditations]*, foreward and translation by Ion Papuc, Crater, Bucharest, 1997 (in Romanian).

HAMELIN, Octave, *Le Système d'Aristote*, Léon Robin (éditeur), Félix Alcan, Paris, 1920.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich, *Ştiinţa logicii [Science of logic]*, translation by D. D. Roşca, Publishing House of the Academy of the Socialist Romanian Republic, Bucharest, 1966 (in Romanian).

HENRY, J., *L'imputabilité de l'erreur d'après saint Thomas d'Aquin*, dans "Revue néo-scolastique de philosophie", Institut Supérieur de Philosophie, Louvain (Belgium), 27e (XXVII) année (1925), 2ème série, nr. 7, pp. 225-242.

KANT, Immanuel, *Critica raţiunii pure [Critique of Pure Reason]*, presentation by Claudiu Baciu, Paideia, Bucharest, 2015 (in Romanian).

KRAUS, Oskar, *Die Werttheorien. Geschichte und Kritik*, Series: Veröffentlichungen der Brentano-gesellschaft, vol. II, Rudolf M. Rohrer, Brünn / Vienna / Leipzig, 1937.

KREMER, René, *La théorie de la connaissance chez les néo-réalistes anglais*, Académie Royale de Belgique, Classe des Lettres et des Sciences morales et politiques, Mémoires – Collection in-8°, tome XXIV, fascicule 1, Maurice Lamertin, Bruxelles, 1928.

MACH, Ernst, *Erkenntnis und Irrtum: Skizzen zur Psychologie der Forschung*, 4te Ausgabe, Michael Holzinger (editor), Dr. Müller, Berlin, 2006.

MALEBRANCHE, Nicolas, *De la recherche de la vérité. Où l'on traite de la Nature de l'Esprit de l'homme, et de l'usage qu'il en doit faire pour éviter l'erreur dans les Sciences*, dans *Œuvres de Malebranche*, édition et texte établi par Jules Simon, 2ème série, Nouvelle Édition, collationnée sur les meilleurs textes et précédée d'une introduction, Charpentier, Paris, 1842.

NICOLAS, Jean-Hervé, *Le problème de l'erreur*, dans "Revue thomiste", 1952, nr. 52, pp. 328-357, 528-566.

PALHORIES, Fortuné, *La philosophie au baccalauréat*, Classes de Philosophie et de Mathématiques, 4ème édition, tome II: *Logique, Morale, Metaphysique*, Fernand Lanore, Paris, 1936.

PASCAL, Blaise, *Cugetări [Thoughts]*, introduction by T. S. Eliot, translation by Nicolae Spiridon, Antet, Bucharest, 2013 (in Romanian).

PLATO, *Gorgias sau despre retorică [Gorgias or about Rhetoric]*, 'The Philosophy Library' Collection, translation by Theofil Simenschy, Saeculum I.O. & Vestala, Bucharest, 2016 (in Romanian).

IDEM, *Theaitetos*, 'Paradigms' Collection, translation, preface, interpretation and notes by Andrei Cornea, Humanitas, Bucharest, 2012 (in Romanian).

PRADINES, Maurice, *Traité de psychologie générale*, Collection Dito, Presses Universitaires de France – PUF, Paris, 1987.

ROLAND-GOSSELIN, Marie-Dominique, *Erreur et péché*, dans "Revue de Philosophie", Paris, 1928, nr. 35, pp. 466-478.

THOMAS AQUINAS, *De veritate / Despre adevăr [De veritate / About truth]*, 'Scholastic sources' Collection, no. 2, 'Doctor Angelicus' 2 Series, bilingual text in Latin and Romanian, translation by Tereza-Brândușa Palade, Galaxia Gutenberg, Târgu-Lăpuș, 2012 (in Romanian).

IDEM, *Summa theologica*, vol. I, first integral translation in Romanian, preface by Adriano Oliva, preliminary clarifications by Alexander Baumgarten, translation by Alexander Baumgarten (coordinator), Cristian Bejan, Andrei Bereschi, Gabriel Chindea, Marcela Ciortea, Emanuel Grosu, Laura Maftei, Mihai Maga, Adrian Muraru, Laura-Maria Popoviciu, Vasile Rus, Delia Săvinescu, Wilhelm Tauwinkl, Polirom, Iași, 2009 (in Romanian).

EATING DISORDERS IN THE CONTEXT OF THE CURRENT PANDEMIC

Diana Chisăliţă
Lecturer, PhD, "Vasile Goldiș" Western University of Arad

Abstract: In the current pandemic context, when connecting with others as well as office work is done mainly through online, eating disorders have grown exponentially, occupying one of the most interesting places in the care of psychotherapists. Negative family dynamics, socio-cultural factors, social media factors as well as psychological factors, can be considered key elements in the development and maintenance of eating disorders. Eating disorders often begin during adolescence, when families and friends form the immediate social environment. Early hypotheses about the aetiology of eating disorders focused almost exclusively on patients' families.
Through an Adlerian approach, referring to the cases encountered in my practice, I want to expose the influence of predisposing factors that can contribute to the appearance of an eating disorder, as well as coping strategies in eating disorders.

Keywords: Coping strategies, bulimia, anorexia, compulsive eating disorder, night eating syndrome.

Eating disorders are a recognized form of mental disorder in psychology, nutrition, and medicine. Consistent with the methods used to define other mental disorders, diagnostic criteria for eating disorders have been established and presented in widely used texts, such as the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - DSM, published by American Psychiatric Association and ICD, published by the World Health Organization). Three eating disorders - anorexia nervosa, bulimia nervosa and compulsive eating disorder - have received the most attention in the research and clinical spheres. In addition, there are other specified eating disorders, including purging disorders and nocturnal eating syndrome, which have received fewer studies but are gaining more attention.

The classification of eating disorders contains two broad categories - anorexia nervosa and bulimia nervosa. Anorexia nervosa has, as an essential criterion, low body weight. Bulimia nervosa has as a necessary criterion excessive food consumption. I will refer in this paper to my cases encountered in the office, namely to cases of bulimia nervosa on a background of social anxiety.

Case description

The patient, aged 36, the second child in the family, with a sister 5 years younger. Professional travel agent.

The emotionally unstable patient, sent by the GP, came to the office to ask for specialized help for depression and anxiety. Presents the diagnosis of Eating Disorder - Bulimia nervosa, on a depressive background.

Presence of anxiety and depression, both at work and in private life. She faces an extreme feeling of inferiority and lack of appreciation, considering herself "fat and ugly". She doesn't trust herself, she underestimates herself all the time, and she perceives herself as "small and fat, ugly, without sex appeal". She says that she is bothered by the fact that "no clothes fit her, they all tighten her, that she doesn't want to go out in society like this anymore, because it seems to her that everyone looks at her and finds her disgusting". She is concerned with body shape and weight most of the time, she weighs in almost all rooms, she weighs 4 times a day. She has a negative body image, influenced by weights and body shape. She lives with the fear of not gaining weight, of not "deforming even harder". She admits that she has repeated episodes in which she eats large amounts of food at one meal, especially when she

feels anxious, or when she can't control a situation or can't find a solution. She often feels that she loses control during eating - she can't stop and can't control what she eats.

At work, especially on demanding days when he had to work under pressure, against the clock, he felt the "desperate" need to eat something. She could not concentrate as before and this is reflected in the poorer results obtained at work. She usually had chocolate and cookies in her bag, drawers or car. These "habits," as the patient calls them, reassured her, and then aroused in her constant concern and dissatisfaction with weight and a distorted, negative self-image that led her to depressive states. She often felt sad, desperate, without solutions, without zest for life, sometimes she thought of suicide. The only thing that kept her "afloat" was her 5-year-old daughter.

Personally, at first she had support from the family, but over time her husband began to rush her, no longer had energy and interest in supporting her, the couple's relationship cooled, the patient living constantly with the fear of an imminent divorce. Her husband reproaches her that "she complains all the time, she doesn't laugh in this house anymore, and there is no more joy". It was increasingly difficult for her to have recreational activities with her daughter, she refused to go out in public with her too often for fear of meeting acquaintances or friends.

To get rid of calories and prevent weight gain, the patient resorted to various methods. For example, she regularly induced vomiting, improperly used laxatives, weight loss supplements, diuretics. Another method she used is fasting, strictly limiting her diet.

Anamnesis data

The patient was raised by her parents and maternal grandparents, who were involved in her education until the age of 16. He comes from a family with an anxious, hyper protective mother, on specialized medication, on antidepressants. She had a younger sister than the 5-year-old patient, much "weaker and more beautiful," she said. All the time, from an early age she was compared to her sister who was thinner, better at school and more courted by boys in adolescence. My father was a carpenter by profession, he spent most of his time in the workshop.

Her mother and maternal grandparents were involved in her education, the father being absent most of the time, he was not too involved in the patient's education.

In childhood, grandparents remember that the patient showed signs of excessive shyness and shame when meeting new people and situations, considering herself "the fat and ugly duckling".

She didn't have many friends, a reason for her shyness and shame to go out on the street, she got along well with the two primary cousins she played with from time to time and with a neighbour. At school, she got along well with her classmate, and during breaks she stayed in class because she was afraid of being disregarded because of the distorted image she had. Her parents report that she was fuller, but not exactly as she felt as a child, and the father said she was exaggerating too much.

At the age of 16, along with her parents and little sister, she immigrated to the UK, her parents found better paid jobs there. They wanted a better future for their daughters. From this point on, due to the separation from her grandparents who raised her and offered her a supportive relationship, she began to develop episodes of anxiety, later switching to antidepressants.

Cultural beliefs and attitudes have been identified as factors that contribute significantly to the development of eating disorders. Historical and intercultural experiences suggest that cultural change itself may be associated with an increased vulnerability to eating disorders, especially when values about physical aesthetics are involved. Such a change can take place over time in a given society or individually, such as when an immigrant moves to another country with a different culture.

Emotional blockages in both private and workplace life have led the patient to a lifestyle restriction, all of which have helped the patient seek specialized help and enter therapy. Currently, the patient is in the care of GP, in therapy, with antidepressant medication.

Diagnosis and psychodynamic considerations

One of the triggers of bulimia nervosa is, in this case as well as the largest share, cultural beliefs and attitudes. An important cultural factor that has changed in the last six decades and that can significantly influence the development of eating disorders is the *changing role of women in society*.

Eating disorders, in this case presented bulimia nervosa, is also a way to respond to the conflict between society's demands to be successful and to be attractive, pleasant as present. The cultural context shapes beliefs and certitudes, which, in turn, influence behaviour. Cultural values can be transmitted within the family, through religion, school, friends and, in the modern world, the media.

In describing bulimia as "a new disorder," Russell (1997) attributed it to the emergence of the "modern cult of the weak body" (p. 23). This explanation is a model for the development of eating disorders, in which the social overestimation of a thin figure in women, actively promoted in the print media, television and film, causes eating disorders.

According to the cases encountered in the office, the idealization of the thin body causes girls and women to become dissatisfied with their own weight and body shapes and to want thinner bodies. This desire leads to diet. If the diet leads to excessive food consumption, purgative behaviour may occur, in an effort to avoid weight gain, and then the individual has bulimia nervosa.

I noticed that the media plays a causal role in the development of body image disorder, by promoting an ideal of beauty whose main component is a thin and fragile body, a model that slips subversively into the values of the individual, especially women, leading to disorders of body perception.

In therapy we used as methods and techniques: Early Memories, ISV (Lifestyle Inventory) which are Adlerian procedures and Time Line Therapy which is a technique from NLP (Neuro-Linguistic Programming Therapy).

People with eating disorders have low self-esteem, so we worked together for a few sessions to discover and strengthen our strengths. The difficulties that people have in life are often related to their strengths, so the time spent helping clients become aware of their resources can often be very beneficial for both them and the client-therapist therapeutic relationship. To get Early Memories, the person is usually asked to describe specific incidents before the age of eight, which they can remember visually. These memories, along with other lifestyle data, are considered to be a major means of assessing clients' moods, but this time we used the Early Memories technique with memories that have accomplishments, in this case they are more valuable in raising self-esteem. The patient evoked memories related to the very good results at school and the results obtained in chess where she won many competitions, national and international. Because the patient before the therapy is judged severely and harshly for the defects that she considers to have, in the first sessions we worked together more to raise self-esteem, relationship and social functioning. After these first sessions, the couple's relationship strengthened, it became "easier to manage" as the patient said. She started going out with her daughter to the park, to the playgrounds, and with her husband through the park and the city.

Eating disorder and eating disorder have been associated with emotional state, especially depression, although the causal relationship between depression and overeating remains to be studied, depression may be the risk and maintenance factor of overeating.

Avoidant coping strategies have been shown to mediate between stress and unhealthy eating and coping style is also closely linked to depression. For example, flexibility refers to a

person's ability to effectively adjust coping strategies based on stress. Greater coping flexibility has been linked to lower risk of depression. The style of coping has been linked to suicide risk factors. Practice in the office showed me that negative coping strategies were triggered by depression and emotional behaviours.

BIBLIOGRAPHY

Adam, G. H., Czyz, E. K., Berona, J., and King, C. A. (2018). Prospective associations of coping styles with depression and suicide risk among psychiatric emergency patients.

Antonio J. Sanchez-Guarnido , Maria J. Pino-Osuna, Francisco J. Herruzo-Cabrera (2015) Personality prototype as a risk factor for eating disorders. Rev. Bras. Psiquiatr. vol.37 no.4

Austenfeld, J., & Stanton, A. (2004). Coping through emotional approach: A new look at emotion, coping, and health-related outcomes. Journal of Personality

Boone, L., Soenens, B., & Braet, C. (2011). Perfectionism, body dissatisfaction, and bulimic symptoms: The intervening role of perceived pressure to be thin and thin ideal internalization. Journal of Social and Clinical Psychology

Bruch, H. (1978). The golden cage: The enigma of anorexia nervosa. Cambridge, MA: Harvard University Press

Parker, J., & Endler, N. (1996). Coping and defence: A historical overview. Oxford: Wiley & Sons

Zucker, N.; Moskovich, A.; Vinson, M.; Watson, K. Emotions and Empathic Understanding: Capitalizing on Relationships in Those with Eating Disorders. In A Collaborative Approach to Eating Disorders; Alexander, J., Treasure, J., Eds.; Routledge: New York, NY, USA, 2013;

WHY LEARNING SOFT SKILL AND TEACHING GO WELL TOGETHER. TEACHING SOFT SKILLS AND ROMANIAN AS A FOREIGN LANGUAGE DURING THE PANDEMIC

Diana Stoica
Lecturer, PhD, Politehnica University of Bucharest

Abstract: Even though this aspect has always been controversial, during the pandemic the issue of education in Romania is evidently facing tremendous challenges to prepare competent future employees in order that they are competitive on the global market. Changes in educational policies have been made by the government to improve the quality of education in Romania.
Teachers must be made aware that the success of education is not only the matter of getting much knowledge by students. Students are also demanded to have soft skills in order to be able to compete with others and to be independent or autonomous. Students must also know the nature of learning and use their knowledge and skills to solve problems in their life
Students in the year 2021 are very different. And working with students during the pandemic has been an extremely different and unprecedented challenge. When students are surrounded by information all around at a click of a mouse, it is quite hard to keep them focused and pique their curiosity. After almost one year of teaching exclusively online, I have thought of several strategies to help me capture and hold their attention in the virtual world. The students in this program come various countries (mainly Asia and Africa) and now with the Coronavirus pandemic, many of them chose to study from home without even moving to Romania.
Giving students responsibilities in class can work out as a confidence booster. During this school year in particular, I have tried to give them more tasks and make them more responsible of what is going on in the virtual classroom.

Keywords: integrating, Romanian as a foreign language, teaching and learning, soft skills

Even though this aspect has always been controversial, during the pandemic the issue of education in Romania is evidently facing tremendous challenges to prepare competent human resources in order that they are competitive on the global market. Changes in educational policies have been made by the government to improve the quality of education in Romania. Teachers must be made aware that the success of education is not only the matter of getting more and more knowledge by students. Students are also demanded to have soft skills in order to be able to compete with others and to be independent or autonomous. Students must also know the nature of learning and use their knowledge and skills to solve problems in their life. One of the important ways to make students capable of solving problems in their life is by integrating and developing soft skills in the teaching and learning process, including Romanian language teaching and learning. This paper aims at describing the nature of soft skills in the context of teaching Romanian as a foreign language and learning and describing the process of integrating the soft skills in the lesson plan, the instructional materials, the instructional activities, and the assessment of the students' achievement. Therefore, this paper is expected to give teachers of Romanian practical procedures of integrating soft skills in their Romanian language teaching and learning so that foreign students who study Romanian as a foreign language are really ready to face challenges in the global market.

Students in the year 2021 are very different. And working with students during the pandemic has been an extremely different challenge. When students are surrounded by information all around at a click of a mouse, it is quite hard to keep them focused and pique their curiosity. After almost one year of teaching exclusively online, I have thought of several strategies to help me capture and hold their attention in the virtual world. The students I teach

come various countries (mainly Asia and Africa) and now with the Coronavirus pandemic, some of them chose to study from home without even moving to Romania. But a great part of them moved to Romania at the beginning of the school year. Before starting the program, I try to talk to them and make it clear why they are in the program, to find out what motivates them to follow it and what their expectations are. The information provided by the students can help me tailor the course and better adapt it to their needs. I consider that if students are aware of why they learn this can help them to enhance their progress. Giving students responsibilities in class can work out as a confidence booster. During this school year in particular, I have tried to give them more tasks and make them more responsible or what is going on in the classroom.

I have included a short presentation on the correlation between soft skills and learning activities or strategies

Soft Skills	Learning/Classroom Activities
Communication skills	Oral quizzes (listening and verbal) Presentations (oral, written) Role playing Modeling use of formal language in classroom and adapting it to an informal environment Summarizing what has been said. Debates on international/local topics Peer assessment/feedback
Thinking skills and Problem-solving skills	Comparing solutions for a problem and providing new alternatives Interpreting maps Relating new understanding to other concepts Giving students sample problems with missing information Giving variety of testing techniques
Teamwork	Assigning group tasks that allow each group member an equal contribution Explaining the objectives of the group task and how it will be assessed Giving opportunities for the group to evaluate their effectiveness and progress Encouraging groups to design action plans and take action

When students join in the program, the main target we are focused on usually is that students must learn Romanian. We tend to neglect cultural factors, different mentality, personal willingness to perform tasks, teachers never ask themselves if students like the language, the culture they are about to dive in, the motivation that is driving them or not. I also take into account the difficulty many of them have when it comes to adjusting to the new local habits, city infrastructure, the multicultural environment in their class, the teaching style of the teacher. When working with Muslim students, teachers should be aware of the mentality certain students may have regarding female tutors.

I learned a great deal from and with my students during my career. Teaching English to Romanian students vs teaching Romanian to foreigners can be two totally different jobs. At the beginning of my teaching years, I thought that performing well at school was simply a result of intellectual ability. But as I gained more experience in the field, I realized that there are many other components that influence student academic performance. I also noticed that some of my best students did not always manage to perform academically while some

students I thought they were less-gifted often managed to surprise me in a positive way. At the time, I did not know anything about what are now called 'soft skills', but at present I am more and more aware of the fact that they can play a huge role in the classroom.

Soft skills have had many definitions along the years and they have been defined in many ways. According to my opinion and based on my experience so far, they are more related to character features, attitudes towards life, and behavior—rather than technical aptitudes or knowledge.

These are the characteristics that help workers adapt to new jobs, overcome obstacles, develop productive relationships with their co-workers and supervisors, and thrive in the workplace.

Since my students come from many countries, with totally different mentalities, I became increasingly aware of the different levels of these skills among my students—and how these different levels impacted their academic progress.

I hence decided to identify, describe and explain these skills in class so my students could use this knowledge to help them make changes in their behaviors and attitudes that would increase their academic performance. Even though they are at the beginning of their Romanian experience, many of them intend to get a job immediately after finishing the program or even during it. Therefore, preparing student for success in their future careers should be one of the most important goals along with teaching them the language and issues about culture and civilization. Even from the beginning of the language program, I wanted to stress out the idea that soft skills can help students to succeed in the classroom and when they interact with colleagues and locals and that they these skills will be of tremendous importance if they intended to be successful in their future professions. I will relate an anecdote related to this context, I had a student who wanted to study Stomatology at the end of the language program. As he seemed quite reluctant to learn the language and get integrated in the group, I asked him if he still wanted to follow a study program and become a dentist in Romania. He was a bit perplexed at my question and he immediately answered he did want to pursue a career in that field, but he did not see the importance of speaking the language. His answer was a sheer proof that the respective student had no clue of what soft skills may include, that being a doctor involves mainly in interacting with the patient.

I consider that developing soft skills when teaching does not only mean helping them find a better job and develop the skills that employers are looking for, but it also involves critical thinking and teaching them how to work as a team. Some of the students, even if they are university graduates in their countries came with no experience at all of working in groups and they are reluctant when given assignments where they need to work in groups.

In general, most of the students in the program are motivated to learn, and they show it by proving a proactive attitude and being active and involved in their class activities. They are also extremely supportive with their colleagues. Many students show determination from the very beginning, they are committed to the task and prove discipline. They also take initiative, and go beyond their role as colleagues and students. They offer support to their peers, they organize study groups or seek out extra materials that could be of help to their colleagues.

If we want our students to be interested in the subject we teach, we must make it evident to students of why what they are learning now will be of value to them in the future (i.e., find a job immediately, integrate in their future class, with new colleagues, communicate well with their professors) and also internalize this need. When I talk to them about how they might need what we are learning in the future, most of them show enthusiasm by asking questions and they also make meaningful comments and they project themselves in the future. When they ask questions or ponder on what they learn, or seek out information outside the classroom, all these will help them understand why they learn what they learn.

Most of the students who join the Romanian language program are very determined and they align their ambitions with their strengths, values and purposes. They are motivated to advance in their careers, to pursue an education and have realistic expectations regarding their future. While some of them may think that receiving the certificate at the end of the program equals with success in the future, many of them understand that the most important result from this program is not the diploma, but the knowledge they acquire, the positive outlook on life and the way they can use their education to change themselves in ways that can help them succeed in the future. Students who are careful at aligning their ambitions, they also get involved in activities outside the class, they do volunteering, they search for part-time jobs that may help them enhance the level of Romanian language or interact with people. They also join charity organizations and help locals or attend the mentoring and career centers.

From the experience I have had with these students, their main goal is to earn an education and they perceive their time spent on the course to be a lifetime investment in their future personal and professional lives, and they do their best to get the most for their investment. Many of these students prove exceptional creativity, leadership, organizational skills, commitment and motivation to succeed in a foreign country, surrounded by a new language, different mentality and people judging them for being different.

During face to face classes, their attendance in class is excellent and it proves that the main purpose for enrolling in this program is their desire to learn. During Coronavirus, all classes have shifted online and active attendance has suffered a lot. Some of them spend a great amount of time online, they waste their nights on games and find it difficult to wake up for classes. Others find it hard to focus online for a long time. But almost all of them manage to complete their assignments and they tend to write more and open up more in writing.

There are many students who function as anchors by bringing their positive attitude in class and thus changing the atmosphere of the online classroom by acting in a friendly, optimistic, cooperative, tactful and outgoing manner. They appear to enjoy working with others on group projects and often volunteer for positions of leadership. These qualities are noticed and appreciated by both their teachers and their peers. They also use their experiences to help them understand new material that will help them to solve challenging problems. They are willing to learn how to think critically (i.e., to comprehend, apply, analyze, synthesize, and evaluate information), and they value these skills because they understand how they will be able to use them to succeed in their future educational and occupational environments.

I always stress out that speaking the language well is not enough and that employers seek people who are culturally rich and open to the world, they are trying to switch from the importance given in the past to hard skills in favor of soft skills.

Conclusion

Despite the fact that nowadays soft skills are in high demand especially in the industry, school still relies heavily on hard skills. Soft skills are the key for success in the workforce, due to the mobility of employees and the globalized work environment. Teachers should be made of aware of this aspect and they should try to integrate soft skills in their teaching process. They should adapt their materials to the current requirements placing a greater emphasis on team work, group work, independent research, communication between peers and peer feedback. Students must consider soft skills when they are looking for a job or an internship as these skills prepare them for a future leadership position.

BIBLIOGRAPHY

Applegate, J.L., 1980, Adaptive Communication: A Study of Teachers' Communicative Strategies', Communication Education, 29, 158–170.

Bobinski, D. (2009) Soft skills can be hard to learn. Available at: http://www.management-issues.com/opinion/5722/soft.

Brown, B. (2010) The power of vulnerability. Available at: https://www.ted.com/talks/brene_brown_the_power_of_vulnerability/transcript.

Collins, J. (2000) Articles - Aligning action and values. Available at: http://www.jimcollins.com/article_topics/articles/.

Neuliep, James W. Intercultural Communication: A Contextual Approach. Boston: Houghton Mifflin Co., 2003.

Stewart, C., Wall, A., & Marciniec, S. (2016). Mixed signals: Do college graduates have

the soft skills that employers want? Competition Forum, 14(2), 276-281.

Retrieved from http://www.eberly.iup.edu/ASCWeb/journals_cf.html.

CONSPIRACY IDEATION, PERSONALITY FACTORS AND IRRATIONAL BELIEFS IN THE CONTEXT OF THE COVID-19 PANDEMIC IN A SAMPLE OF ROMANIAN ADULTS

Andreea Stan
Lecturer, PhD, University of Pitești

Abstract: The COVID-19 pandemic has affected all of humanity, posing a challenge with devastating economic and social impact. Pressure on the public health system, lost jobs, closure of educational institutions etc. are just some of the effects of this pandemic. Mental health professionals also emphasize mental health consequences worldwide. During this time of crisis, specialists draw attention to the importance of respecting collective health measures, such as social distance, wearing a mask, vaccination. However, these measures are disputed by a part of the population that invokes conspiracy theories surrounding this virus. In this study we want to investigate to what extent do people agree with conspiracy theories and what is the relationship between conspiracy ideation in general and in relation to Covid-19, personality factors and irrational beliefs in a sample of Romanian adults. Four self-report measures were used to collect data. We identified significant correlations between generic conspiracist beliefs and COVID-19 conspiracy beliefs, between generic conspiracist beliefs, personality factors and irrational beliefs, and between COVID-19 conspiracy beliefs and irrational thinking.

Keywords: COVID-19 pandemic, conspiracy ideation, personality factors, irrational beliefs

INTRODUCTION

In early 2020, the whole world was affected by the Coronavirus (COVID-19) pandemic. COVID-19 is an infectious disease caused by a newly discovered coronavirus. According to the World Health Organization (W.H.O.), the most affected by this virus are the elderly and those with various medical conditions such as cardiovascular diseases, diabetes, chronic respiratory diseases, and various forms of cancer. The high infectivity rate of the disease and the high mortality rate among the elderly and patients having multiple comorbidities, determined the governments to adopt a series of measures, such as lockdowns, social distancing, wearing a mask, and vaccination, in order to achieve infection control. However, these measures are disputed by a part of the population that invokes conspiracy theories surrounding this virus. In addition, the rapid spread of fake news through social media platforms influences attitudes and behaviors around protective measures.

In this study we want to investigate to what extent do people agree with conspiracy theories and what is the relationship between conspiracy ideation in general and in relation to Covid-19, personality factors and irrational beliefs in a sample of Romanian adults.

Conspiracy theories

The psychological research on this topic aims to investigate how these beliefs are formed, the psychological factors that support them, and their negative consequences.

Axelsen and Emberland (2020) define conspiracy theory as ”a type of explanation that describes the actions of a group of conspirators as the most important cause of an event, a series of events, or a state of affairs”.

Douglas and colleagues (2017, 538) find that the belief in conspiracy theories is the result of ”epistemic (understanding one’s environment), existential (being safe and in control of one’s environment), and social (maintaining a positive image of the self and the social group) motives”.

Dyrendal, Kennair and Bendixen (2021) found that the best predictor of belief in specific conspiracy theories is the conspiracy mentality. Conspiracy mentality is described as „a generalized political attitude consisting of general feelings of distrust or paranoia towards government services and institutions, feelings of political powerlessness and cynicism, and a general defiance of authority" (Landrum & Olshansky, 2019).

Uscinski, Klofstad and Atkinson (2016) discuss two predispositions that may influence the acceptance of a conspiracy theory: partisan predispositions (belonging to a group, through the influence it has on the personal identity can explain the adherence to conspiracy beliefs) and conspiratorial predispositions (the tendency to interpret various events in terms of conspiracy, conspirational thinking). The authors suggest that conspirational thinking is influenced by certain personality traits and political socialization. For these two factors, in order to explain COVID 19 conspiracy beliefs, Ucinski et al (2020) encloses the psychological predisposition to reject expert, authoritative information.

Studies indicate a series of individual differences in terms of belief in conspiracy theories. In a study with Turkish participants, Alper, Bayrak and Yilmaz (2020) identified positive but low correlations between the belief in COVID 19 conspiracy theories and the psychological traits like confidence in intuition (confidence in one's own intuition), intuitive thinking, uncertainty avoidance (low tolerance in situations characterized by uncertainty) and religiosity. In addition, the authors identified a correlation between COVID-19 conspiracy beliefs and generic conspiracy beliefs, result supported by the specialized literature.

Other researchers have reported significant correlations between conspiracy theories and paranormal beliefs, paranoid ideations and schizotipy (Darwin, Neave and Holmes, 2011), low levels of trusts and high levels of anomie (Goertzel, 1994), an external locus of control, hostility, and higher levels of powerlessness (Abalakina-Paap et al., 1999).

Regarding the relationship between conspiracy theories and personality factors in the Big-Five model, the results are not conclusive. Swami et al. (2011) have shown that belief in conspiracy theories is associated with Openness to Experience, Emotional Stability, and Agreeableness. However, other studies have not supported these results. By using the 6-factor HEXACO model of personality: Honesty/Humility, Emotionality, Extraversion, Agreeableness, Conscientiousness, and Openness to Experience, Egorova et al., 2020 identified differences between those who strongly believe in conspiracy theories and those who do not, in relation to the Honesty / Humility factor (the moral aspects of behavior), in the sense that the former obtained significantly lower scores.

The crisis caused by the COVID-19 disease has led to a proliferation of conspiracy theories. In the context of the COVID-19 pandemic, the measures taken by governments and supported by most experts, designed to stop the spread of the virus, are received by a category of people with suspicion, being considered as a way to manipulate individuals. The authors emphasize in different studies that these beliefs are hard to change. Conspiracy theory is a common phenomenon in times of crisis and uncertainty giving people the feeling of being in control in such situations.

METHOD

The aim of this study was to investigate the relationship between conspiracy ideation in general, conspiracy theories in the context of the COVID-19 pandemic and the relationship of these beliefs to personality traits and irrational beliefs in a sample of Romanian adults.

Participants

A total of 137 participants completed all measures of the study, using the Google Forms service. 15 (10.9%) were males and 122 (89.1%) were females. Participants' age varies

from 24 to 46 (M=32.5, SD=5.62). 60 (43.8%) participants are high school graduates, 54 (39,4%) are undergraduates, 23 (16,8%) have a Bachelor degree or a Master's degree.

Measures

Conspiracy beliefs. To measure belief in conspiracy theories we adapted an instrument based on *Conspiracist beliefs scale (long-form)* (Brotherton, French, & Pickering, 2013). The original questionnaire consists of 75 items intended to reflect generic (i.e., non-event-based) conspiracist beliefs. It assesses five factors: government malfeasance *(„The government is involved in the murder of innocent citizens and/or well-known public figures, and keeps this a secret"),* extraterrestrial cover-up (*„Secret organizations communicate with extraterrestrials, but keep this fact from the public"*), malevolent global conspiracy *(„The power held by heads of state is second to that of small unknown groups who really control world politics"*), personal wellbeing (*„The spread of certain viruses and/or diseases is the result of the deliberate, concealed efforts of some organization"*), control of information *(„Groups of scientists manipulate, fabricate, or suppress evidence in order to deceive the public"*). We analyzed the items of the original instrument and the investigated dimensions and we decided to keep 30 items, the most suitable for the Romanian population, six items for each of the five investigated dimensions. For our sample, Cronbach's alphas were 0.88 for government malfeasance, 0.90 for extraterrestrial cover-up, 0.88 for malevolent global conspiracy, 0.90 for personal wellbeing and 0.91 for control of information. All statements were completed on a scale ranging from 1 (certainly not true) to 5 (certainly true).

COVID-19 conspiracy beliefs. We created 7 items to tap into the most prevalent conspiracy beliefs about COVID-19. We asked participants for their agreement with statements like: *„COVID-19 is just a flu"*, *„The COVID vaccine makes us vulnerable to more dangerous diseases"*, *„Wearing a mask is harmful because people inhale carbon dioxide"*. For our sample, Cronbach's alpha was 0.90. All statements were completed on a scale ranging from 1 (certainly not true) to 5 (certainly true).

Personality factors. The ABCD-M personality questionnaire (Mihaela Minulescu, 2008), which is based on the Big-Five model, through the 5 scales for the five major domains Extraversion, Maturity, Agreeableness, Conscientiousness, Self-actualization and through the 25 scales for traits, allows to make a comprehensive assessment of the stabilized adult personality. It contains 150 items and subjects must answer on a scale ranging from 1 (totally disagree) to 5 (totally agree). The internal consistency and test-retest stability indices calculated for the scales of the five superfactors have values around the level of 0.90.

Irrational beliefs. To measure irrational beliefs, we used the Scale of Attitudes and Beliefs II (ABS-II) (DiGiusepe, R., Leaf, R., Exner, T. şi Robin, M.) (Romanian adaptation - Daniel David). It is based on REBT theory and allows the evaluation of aspects such as irrational beliefs, rational beliefs, the imperative "must", global self-depreciation / evaluation, low tolerance for frustration, catastrophic thinking. The study of the psychometric indicators of the Romanian version indicates adequate values for the good use of the scale.

RESULTS

In order to investigate possible associations between the relevant variables, Spearman correlation test was conducted.

We found small significant correlations between generic conspiracy beliefs (government malfeasance, personal wellbeing, control of information), personality factors (agreeableness, self-actualization, extraversion) and irrational beliefs.

Table 1 Correlates of generic conspiracy beliefs

Variabl	2	3	4	5	6	7

e												
1		.794**		.732**		.8145		.31		.145		.193*
2		-		.847**		.8193*		.181*		.128		.190*
3				-		.8148		.184*		.176*		.126
4						-		.660**		.695**		.223**
5								-		.747**		.042
6										-		.046
7												-

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

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

Note Variables: 1 government malfeasance, 2 personal wellbeing, 3 control of information, 4 agreeableness, 5 self-actualization, 6 extraversion, 7 irrational beliefs

Belief in COVID-19 conspiracy theories has significantly correlated with catastrophic thinking, the imperative must and irrational beliefs. We did not obtain significant correlations between belief in COVID-19 conspiracy theories and personality factors.

Table 2 Correlates of belief in COVID-19 conspiracy theories

Variable	1	2	3	4
1	-	.169*	.186*	.195*
2		-	.830**	.808**
3			-	.803**
4				-

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

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

Note Variables: 1 belief in COVID-19 conspiracy theories, 2 catastrophic thinking, 3 the imperative must, 4 irrational beliefs

Another result of the study indicates significant correlations between Generic conspiracy beliefs and Belief in COVID-19 conspiracy theories.

Table 3 Correlations between Generic conspiracy beliefs and belief in COVID-19 conspiracy theories

Variable	2	3	4	5	6
1	.575**	.2576**	.516**	.626**	.576**
2	-	.3079**	.784**	.792**	.832**
3		-	.430**	.395**	.379**
4			-	.837**	.790**
5				-	.845

7**

6 -

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

Note Variables: 1 belief in COVID-19 conspiracy theories, 2 government malfeasance, 3 extraterrestrial cover-up, 4 malevolent global conspiracy, 5 personal wellbeing, 6 control of information

DISCUSSIONS

As the results indicate, there is a significant positive relationship, although small, between certain conspiracy beliefs (government malfeasance, personal wellbeing, control of information) and personality factors (agreeableness, self-actualization, extraversion) and irrational beliefs. Small correlations between personality factors and conspiracy beliefs are also reported in other studies (Goreis, Voracek, 2019).

There is a significant, positive, but small correlation between personal well-being (conspiracist concerns over personal health and liberty) and personality factors Agreeableness (emotional availability in inter-relationship with others, cooperative behavior, helping others, attention to the needs of others) and Self-actualization (concern for personal evolution, motivation for evolutionary transformation), as well as between control of information (unethical control and suppression of information by organizations including the government, the media, scientists, and corporations) and personality factors Self-actualization and Extraversion (high level of energy involving vitality and zest for life, focus on relationship and assertiveness, activism, optimism, interpersonal ability and personal affirmation). Although negative correlations between agreeableness and conspiracy beliefs are reported in the literature (Swami et al., 2010), in our study we obtained a positive correlation between agreeableness and conspiracy concerns over personal health and liberty. In addition, the analysis of the relationship between the facets of Agreeableness and conspiratorial concerns over personal health and liberty, indicated a positive correlation with the facets of Romanticism (a sensitive, but also sentimental and romantic way of manifesting of individuals, they make decisions based on how they feel in a situation) and Empathy (constant concern for those around you, through manifest care for others, are concerned and intuitive people, who participate in the lives of others).

The positive correlation between Self-actualization and conspiracy beliefs is reported in other studies (Swami et al., 2010; Oortwijn, 2020). The tendency of people with a high level of Self-actualization to seek the hidden meaning behind appearances, to proceed analytically to investigate the mystery, thus to take the risk of disapproving when beyond appearances find something else – Deepening facet, free fantasy, free spirit - Creativity facet) may be susceptible to conspiracy.

People who are convinced that the government is involved in criminal acts and who manifest conspiracist concerns over personal health and liberty, have, to a greater extent, irrational beliefs, namely absolutist, rigid cognitions, which generate negative maladaptive emotions.

Belief in COVID-19 conspiracy theories correlated significantly, positively with catastrophic thinking, the imperative must and irrational beliefs. People who consider COVID-19 a simple flu, who are against vaccination and protective measures have more irrational beliefs, tend to rate a negative event as the worst possible thing (catastrophic thinking) and have the conviction that people "must" behave and events "must" take place in a certain way.

One result also reported in other studies is the positive correlation between Generic conspiracy beliefs and Belief in COVID-19 conspiracy theories. People who tend to believe in

conspiracy theories in general also show a higher level of belief in COVID-19 conspiracy theories.

Limitations of the study

The main limitation of the study is related to the small sample size, which is not representative for Romanian adult population.

BIBLIOGRAPHY

Abalakina-Paap, M., Stephan, W.G., Craig, T., & Gregory, W.L. (1999). Beliefs in conspiracies. *Political Psychology, 20*(3), 637–647. https://doi.org/10.1111/0162-895X.00160

Alper S, Bayrak F, Yilmaz O. (2020). Psychological correlates of COVID-19 conspiracy beliefs and preventive measures: Evidence from Turkey. *Current Psy*. doi: 10.1007/s12144-020-00903-0.

Axelsen, J. E., and Emberland, T. (2020). What is a conspiracy theory? https://www.sv.uio.no/c-rex/english/groups/compendium/what-is-a-conspiracy-theory.html

Brotherton, R., French, C. C., & Pickering, A. D. (2013). Measuring belief in conspiracy theories: the generic conspiracist beliefs scale. *Frontiers in psychology*, *4*, 279. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00279

Darwin, H., Neave, N., Holmes, J. (2011). Belief in conspiracy theories. The role of paranormal belief, paranoid ideation and schizotypy. *Personality and Individual Differences*, 50(8), 1289-1293. https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.02.027

David, D. (2007). *Scala de atitudini şi convingeri (Attitudes and Beliefs Scale–II) (ABS–II)*, Platforma de evaluare psihologică computerizată Cognitrom Assessment System.

Douglas, K. M., Sutton, R. M., & Cichocka, A. (2017). The Psychology of Conspiracy Theories. *Current Directions in Psychological Science*, 26(6), 538-542. doi:10.1177/0963721417718261.

Dyrendal, A., Kennair, L. E. O., Bendixen, M. (2021). Predictors of belief in conspiracy theory: The role of individual differences in schizotypal traits, paranormal beliefs, social dominance orientation, right wing authoritarianism and conspiracy mentality. *Personality and Individual Differences.* vol. 173.

Egorova, M.S., Parshikova, O.V., Chertkova, Yu.D., Staroverov, V.M., Mitina, O.V. (2020). COVID-19: Belief in Conspiracy Theories and the Need for Quarantine. Psychology in Russia: State of the Art, 13(4), 3-25.

Goertzel, T. (1994). Belief in conspiracy theories. *Political Psychology*, 15, 731–742

Goreis, A. & Voracek M (2019). A Systematic Review and Meta-Analysis of Psychological Research on Conspiracy Beliefs: Field Characteristics, Measurement Instruments, and Associations With Personality Traits. *Front. Psychol*. 10:205. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00205

Landrum, A., & Olshansky, A. (2019). The role of conspiracy mentality in denial of science and susceptibility to viral deception about science. *Politics and the Life Sciences, 38*(2), 193-209. doi:10.1017/pls.2019.9

Minulescu, M. (2008). *ABCD-M, Manual tehnic şi interpretativ*. Cluj-Napoca: Editura Sinapsis.

Oortwijn, R. (2020) How Openness to experience relates to Conspiracy mentality and Vaccine hesitancy. *Economic Psychology* Tilburg University.

Swami, V., Chamorro-Premuzic, T., and Furnham, A. (2010). Unanswered questions: a preliminary investigation of personality and individual difference predictors of 9/11 conspiracist beliefs. *Appl. Cogn. Psychol.* 24, 749–761. doi: 10.1002/acp.1583

Swami, V., Coles, R., Stieger, S., Pietschnig, J., Furnham, A., Rehim, S., & Voracek M. (2011). Conspiracist ideation in Britain and Austria: Evidence of a monological belief system and associations between individual psychological differences and real-world and fictitious conspiracy theories. *British Journal of Psychology, 102*(3), 443–463. https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.2010.02004.x

Uscinski, J. E., Klofstad, C., Atkinson, M. D. (2016). What Drives Conspiratorial Beliefs? The Role of Informational Cues and Predispositions. *Political Research Quarterly*. 69(1), 57-71

doi: 10.1177/1065912915621621

Uscinski, Joseph E.; Enders, Adam M.; Klofstad, Casey A.; Seelig, Michelle I.; Funchion, John, R.; Everett, Caleb; Wuchty, Stephan; Premaratne, Kamal; Murthi, Manohar, N. (2020). Why do people believe COVID-19 conspiracy theories?, *The Harvard Kennedy School (HKS) Misinformation Review*, Volume 1, Special Issue on COVID-19 and Misinformation Received: March 23, 2020 Accepted: April 24, 2020 Published: April 28, 2020.

ONLINE COUNSELING METHODS AND TECHNIQUES

Elena Oliviana Epurescu
Lecturer, PhD, „Politehnica" University of Bucharest

Abstract:The research methods used to verify the general hypothesis were represented by the set defined by: survey, interview, opinion poll, focus group, analysis of personal documents, online, e-learning platform. The representative sample consists of 566 students from the first, second, third year of study. To have a more realistic, complete and eloquent vision of the phenomenon studied, the aim was to structure the sample according to the following variables: in relation to gender, age, year of study, faculty of origin, previous perception of the teaching profession. The micro-research allowed the identification of the size of the difference between the expectations of the counselor and of the students, in the online environment. The level of perceptual difference between the two parties made it possible to estimate the future difficulties that young people from the Polytechnic will face and, as a result, proposed strategies to prevent and solve these possible imbalances. The paper frequently proves the quality of creative approaches, as well as teamwork, openness to productive group work. Perhaps the future approach in the approached field will involve teams of analysts and designers of training programs, who can together create useful and usable teaching scenarios for the process of optimizing the training of professional skills for this important category of specialists. The results regarding the investigation of students 'motivations - an important factor by contributing to the increase of the degree of compatibility between the students' personality profile and the chosen studies, are worthy of continuing the in-depth study, especially on the line of comparability between faculties. The work, solidly grounded theoretically, includes works from foreign literature, as well as from the Romanian one.

Keywords: online, counselling; methods and techniques; counsellor; student.

I. INTRODUCTION

E-LEARNING

Considering the situation, we are going through, both the didactic and the counselling activities are carried out on different platforms and ways of accomplishment.

This is also the case of the Polytechnic University of Bucharest, where the activity takes place on the Moodle platform (forum, chat, quiz, etc.), as well as on TEAMS and videoconferencing.

The best way offered by the technology available is *blended learning*, either synchronous or asynchronous.

A few words about these two notions.

Synchronous approach: involves online studies through a chat room; it can only be done online, the connection is permanent, students can be in touch with teachers and other students.

The asynchronous approach is a way of learning that can take place both online and offline; it means that the course content is distributed on the web, email or messages, which are then uploaded to online forums, students cannot have instant messaging through the forum.

One benefit of the asynchronous method is that students can learn at their own pace.Answers to questions cannot be discussed immediately with colleagues or teachers.

The major differences between the two are instant messaging and immediate feedback.

In the case of asynchronous communication, students have the benefit of instant messaging and immediate feedback from colleagues or teachers, allowing progress at their own pace, which is not achievable with synchronous.

Synchronous methods involve viewing the lecture at a certain time.

There is also the possibility of interacting with other students about the answers.

The teacher has the opportunity to read the students' answers as soon as they have been given and can interact with the students during the reading.

The course must be held online.

In the case of asynchronous, the course can be watched at any time, at their own pace, there is no possibility to immediately discuss the answers between students and the teacher cannot interact with them, the course being held offline.

Interaction during reading - mobile devices can be used to bring a degree of interactivity during the course.

For example, the teacher asks questions that students will answer on mobile devices.This way teachers can receive immediate feedback.

This method is especially effective in large groups of students.

II. DESIGN OF THE RESEARCH

In higher technical education, the need for counseling is a reality, but also a necessity;a strategy to promote counseling services in technical higher education will have the expected effect if we focus on our target population, students;

The paper aims to provide a broad framework for analyzing the essential aspects in the field of counseling, in the context of increasing the quality of the Romanian education system, on the axis of technical higher education.

"Counseling is of particular importance in the decision-making process, in the activity of school and professional guidance", in this interpretation counseling is subordinated to the activity of school and professional guidance. (Dicționar de psihologie, 1981)

Found in the educational field, in this case the university one, the psychological counselling presupposes, according to M. Golu, three operational sequences:

1. informative-evaluative, which involves the collection of diagnostic data relevant to the case through various explorations, participating in the establishment of the premises of counselling relationships;
2. formative-prophylactic, involving psychological training of the subject in order to understand how he can approach and solve the ways to proceed accordingly;
3. therapeutic-recuperative interventions, including the moment of interventions of the psychologist in order to evaluate or remove the difficulties of the subject and to restore its adaptive balance. (M. Golu, 2002)

Purpose: explaining, understanding and expanding the knowledge of the personality of students (clients) with an impact on the quality of the field of counselling and qualified intervention assisted online.

Objectives:

- Identifying the degree of involvement of students in online counselling activities;
- Specifying the motivational sets for requesting counselling sessions;
- Determining the satisfaction felt by students as a result of accessing counselling services;
- Estimating the usefulness of counselling regarding the future actions of students both personally and professionally;
- Identifying and elaborating a set of competencies and qualities regarding the client's profile;

To what extent motivational values support or reduce the degree of satisfaction with personal expectations in accordance with the results of university life and style?

Sample:

The target group of this research refers to the students from the debut years and terminals of the faculty of higher technical education in Bucharest.

In the present research we developed a questionnaire that had as a starting point the students' opinions on online counseling.

The sample selected for this research included 200 students, we chose an equal number of students, boys and girls from a purely technical field and an equal number of students from a field with socio-human connotations.

We also used the nondirectional interview, in order to collect data, qualitative information additional to those obtained through other research methods (questionnaire, focus group, etc.).

The non-directive interview was conducted on a number of 66 subjects distributed homogeneously on two subgroups of students from the Faculty of Energy and students from FAIMA.

We also conducted an opinion poll, the research involved a number of 200 subjects, grouped relatively homogeneously on two subgroups of students of the Faculty of Energy and FAIMA.

Personalized perceptions of students' options included in the focus group the investigative field, they are third year students who have participated in meetings or programs of counseling and career guidance or counseling offered by the Polytechnic University of Bucharest, and can express relevant, theoretical and practices regarding the value of this option within the Counseling Center.

A focus group consists of a small number of preferred 6-10 people, we worked with a number of 100 students in groups of 10 students each.

A focus group consists of a small number of preferred 6 -10 people, we worked with a number of 100 students in groups of 10 students each.

Methods

The questionnaire is one of the most used tools for conducting socio-educational surveys and includes a series of written questions, deduced or induced, logically and psychologically ordered, which require respondents to record, in writing, personal answers.

Regarding the method of recording the focus group debates, we opted for modern means of recording (audio-video) for the following reasons: the participants' speeches are kept faithfully; it is a source from which the exact transcription of the conversation can be made; gives the moderator the opportunity to focus only on leading the focus group.

Focus group is a modern method used to gather specific data from a relatively specialized group of subjects.

It is useful for: assessing a situation, determining needs and attitudes to those subjects, planning interventions and developing the right answers, is easy to organize, can provide quick and relevant answers to specific questions.

A focus group consists of a small number of preferred 6-10 people.

It is coordinated by a facilitator, who can propose closed or open questions about a chosen topic item.

These discussions can then serve as a basis for developing a series of stories (narratives) related to a topic that is appropriate for the target group or to examine and decide on a message.

The survey was conducted starting from the following aspects: the adequacy of the work requirements to the competencies to be formed and developed; active participation of participants; developing the ability to live situations, to analyse them and to make correct decisions; the participants' habit of seeing some practical and concrete aspects of things, apart from the theoretical ones; elaboration of teaching materials and means; recognition that the

training and instruction activity aims to provide participants with opportunities to reconsider their own experiences as well as that self-training will be continued.

The climate plays an important role in the non-directive interview, which must be based on respect and trust.

Advantages of applying these methods: flexibility, precise fixing of the date, place and conditions in which the testing will take place; observation of both verbal and nonverbal behaviours, high quality of responses as written tests are used, and some people express themselves more easily in writing; obtaining individual, spontaneous answers, addressing complex topics, through the way the questions are formulated, to capture certain aspects of greater depth.

Disadvantages, not a few, among which we mention: high costs, long interview time; errors known as the "operator effect", difficulty in consulting competent documents to provide accurate answers; lack of anonymity, quick access to those in the sample is difficult.

Means of implementation through online methods and techniques.

Opinion poll results

Highlights: the image of online counseling; the role of the counseling activity in determining or influencing the option for the register of counseling activities; the degree of involvement of the advisers in the activities destined to the option for the engineering and didactic profession /; the motivation of young people to embrace different professions on the ammunition market; job satisfaction resulting from the image of the profession currently appreciated; the students' opinions regarding the future of their profession, the technological profile but also the psycho-pedagogical training; remuneration - a decisive factor in choosing a career.

The efficiency of the counseling activity for the subjects investigated by us is low, suggesting that it has sporadically benefited from a professional counseling activity, on a limited term and only sequentially.

This suggests that there is a need for earlier intervention from high school, both in specialized high schools and in high schools with other profiles, on the opportunities to opt for a particular profession in parallel with a technical training of a technical nature, such as in this case.

Results, interpretations - non-directive interview

The non-directive interview was conducted on a number of 66 subjects distributed homogeneously on two subgroups of students from the Faculty of Energy and students from the Faculty of Entrepreneurship, Engineering and Business Management / FAIMA;

It is structured on four significant elements:personal job satisfaction; the satisfaction of the teacher's work in the students' vision; the skills, competencies necessary for the future career of engineer but also of teacher; the strengths and weaknesses of the engineering professor.

Regarding the approach of online counselling, it is necessary to specify some important aspects, namely: identifying the client's needs, the counselling process, the counselling agreement, the conversational process. concluding the counselling session, diagnosis / evaluation.

Identifying the client's needs - a dialogue is established with the client starting from his requests; certain aspects are discussed that can be transmitted synchronously / asynchronously, videoconferencing, chat, telephone, forum, etc; recommendations are made, exercises can be solved, online tests can be applied; the counselling session (s) may be interrupted or ended before the allotted time either at the request of the counsellor or the client for various reasons.

It is recommended to listen actively, together with the advisor the client will discover the solutions or the answers or explanations to his needs.

The counselling process performed in front of the camera, the online face to face option, involves both the counsellor and the client.

If the client is not comfortable, does not feel safe in front of the room to talk, it can be accepted that he does not have the room open until the beginning of the meeting to have the confirmation of the person being discussed, if he is one and the same person.

Counselling agreement

In general, for the formulation and practice of ethical guidelines, the most operational model is the American one, the American reference documents being the Code of Ethics and the Standards of Practice. counselling relationship and there are certain common standards in this regard. (Career Information and Counselling Project, 1999/2001).

We need to consider a number of factors present in the counsellor - counsellor relationship to get the desired results:

- Independence (the counsellor must be neutral and independent, taking into account the interests of the client and not other political interests, authorities or other institutions).
- Openness (in counselling we must pay attention to the framework, the counsellor must be open, to any connection with an institution or authority; if the counsellor is required to provide information or perform functions that could control or limit the client, they must be made known to the customer.)
- Confidentiality (meeting with the client or counselling hours must be confidential; if the counsellor is required by law to provide information about the client, he must inform the client and ask for his consent, the counsellor informs only about the facts and does not evaluate people, the information given to the client must be accurate and current, counselling must be adequate and include relevant aspects for educational and occupational choice).
- Respect (counselling is based on respect for the person and their right to self-determination).

The central point of view in counselling is the integrity of the person and his freedom to choose and make decisions, the counsellor must not have a superior attitude, he must be sure that there is a balance between stimulation and reflection, the challenge to reflection must be combined with respecting one's own interests.

Conversational process

On the Phone - In this sense, the counsellor can use a laptop (optional), a webcam (optional).

Microphone, headphones. counselling will be done by phone, you can do an interview, you can give a series of clarifications, answers, you can offer topics for reflection as well as topics for the client, you can ask for support, advice for a certain problem.

Such counselling must primarily have both personal competencies, skills or strengths and professional competencies.

Also, given the specifics of this type of counselling, to all the above mentioned is added the appropriate equipment. with verbal communication.

Such a communication can attract a series of blockages - jams, distortions, at the level of the sender, receiver, message ...., communication channel, feedback.

In this sense, the counsellor can use laptop (optional), webcam (optional), microphone, headphones.

E-mail (an Anglicism read [pron. I-meil] or and [pron. I-meil]) sending or receiving messages, usually via the Internet.

Also "emails" ("correspondence", "messages") are also called individual messages sent through these systems.

The word comes from English from electronic mail, e-mail.

Sometimes the simple name mail is also used for e-mail.

Strengths - A relatively large amount of information can be transmitted, the answers can be given in a relatively short time, it allows feedback, formulations and reformulations can be made regarding requests, which is both an advantage and a disadvantage.

Advantage because there are several variants regarding the offer of the necessary solutions for the counselling approach and as a disadvantage the recourse to as many variants as possible leads to the non-clarification of the counselling session or session.

It is recommended to offer several solutions to a problem.

Given that it is a form of written communication, a number of threats as well as opportunities can be identified.

Threats: No response, clarifications and followups, lack of immediate feedback, delayed response and action time, lack of prompt response from the client, the fidelity of the answers is affected, because the client can resort to different ways to avoid the answer or can give an erroneous answer; there may be a series of blockages regarding communication, this type of communication can be associated with written communication.

Threats - the client may feel alone, without support in his attempts to solve, lack or involvement or reduced action from the counsellor, insecurity in finding solutions given the fact that the approved response from the counsellor came late, not immediately as counselling online by phone.

Or videoconferencing, and in this case, the processing of personal data may be violated, in other words there is a risk of not maintaining the confidentiality of information about counselling sessions.

CHAT s. N. (Inform.)

A program that allows online conversations with (almost) instantaneous transmission of messages; pp. ext. the actual conversation. [Pr .: cet] - Cuv. engl.

Means - laptop, webcam How to conduct, written or verbal in videoconferencing format, at about the same time.

The disadvantage is that both the counsellor and the client have difficulty connecting, and in this case we can talk about asynchronous counselling and synchronous counselling. videoconferencing by activating the chat within the videoconference.

If in the case of phone and email we used traditional or standard ways of communication, in the case of chat and videoconferencing we use a platform, in this case Moodle.

ON-LINE loc. adj., loc. adv. (Inform.)

Connected to a computer network (internet) or controlled directly by a central processor. [Also written: online. - Pr .: onláĭn] - engl. on-line.

Access - platform, channel, videoconferencing as a way of realization.

Videoconferencing is similar to face-to-face communication but with a series of advantages, disadvantages, limitations.

Strengths - Promptness, Clarity, Speed of the message, Direct addressing.

Weaknesses - Consumption of time, Reduction of space allocated for reporting what the client wants; Energy consumption

Limits - related to the device, connection, online

Threats - customer protection, violation of procedures regarding confidential data

III. RESULTS, DISCUSSIONS

Due to recent technological advances, visits to the psychologist's office have increasingly been replaced by psychological counseling in the virtual environment.

Online psychological counseling is becoming an increasingly popular option.

As technology advances, it becomes possible to meet two people outside the physical space.

Modern man is increasingly interacting with the tablet, the phone, the computer, and is accustomed to processing information in a different way than he was two decades ago. (M.Batog, 2018)

The coordinates that formed the basis of the methods and means used and offered by the online environment were: the degree of involvement of students in the online environment, stimulating interest in the field of online counselling, optimizing a life plan and career, with the author in the field that offers specialty consulting, job satisfaction felt through good management of intellectual time and free time, new horizons for future collaborations, currently online, and in the future both face to face and through technology.

IV. CONCLUSIONS

"Counselors working in information, counseling and guidance institutions willappeal to information and communication technologies to facilitate access to their services several clients, will work closely with employers and the community, having permanently considering that their services are current, in relation to the needs of the clients, with their training systems and interests, but also with the dynamics of social and economic development local, regional, national and European". (M.Jigău, 2006)

In conclusion, e-learning systems, (online) bring many benefits in terms of training and certification.In order to facilitate communication and to establish a common language in terms of training and certification, content management standards have been introduced, developed by various organizations.

These standards have established a common ground and have evolved over time.

Modern e-learning platforms have brought new content elements and new ways to increase the degree of interactivity.

Although they do not comply with the old standards, they bring innovative ideas that are included in the new management standards.

BIBLIOGRAPHY

1. Carnegie, D. (2010). Secretele succesului. București: Editura CurteaVeche.
2. Centrul Național de Resurse pentru orientare Profesională. (2003). *Tehnologii informatice și de comunicare în consilierea carierei*. București.
3. Chelcea, Septimiu. (2004) Metodologia cercetării sociologice, Metode cantitative și calitative. București: Editura Economică.
4. Dicționar de psihologie. (1981). București: Editura Albatros.
5. Golu, Mihai. (2002). Bazele psihologiei generale. București: Editura Universitară.
6. Jigău, Mihai.(2006). Consilierea Carierei. Compendiu de metode și tehnici. București:Institutul de Științe ale Educației.
7. Jigău, Mihai. (2004). Manual de consiliere la distanță, București: Institutul de Științe ale Educației.
8. Szilagyi, A. (2007). Manualul consultantului în carieră. Iași: Institutul European.
9. Tomley, S. (2019). Ce-ar face Freud în locul tău? Cum ar rezolva cei mai mari psihoterapeuți problemele tale cotidiene.
10. ***, https://dexonline.ro/
11. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/593-599.pdf.

12. ***, Institute for Research on Qualification and Training of the Austrian Economy. (2003-2006) MEVOC. Manualul Calității în Consilierea școlară și Profesională. Proiectul Leonardo da Vinci.
13. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/593-599.pdf.

ROMANIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING BETWEEN EXPECTATIONS AND POSSIBILITY

Constantin Petrea
PhD, „Petroleum-Gas" University of Ploiești

Abstract: Rereading "În contra direcției de astăzi în culturaromână"/"Against today's Direction in the Romanian Culture" I discovered that the theory of forms without a background unmasks a reality of all generations: the impression that we can build a society articulated on a mechanism that only creates the impression of authenticity. I am precisely referring to the way we prepare ourselves or others to teach (a verb that has taken on unexpected connotations today).Students who follow the pedagogical training have questions, fears as well as hopes that we discover by means of the dialogue. The answers to the simple question "How useful do you find this module for your training?", although varied in their form, lead to a number of aspects that should be taken into account.The answer "to acquire as many skills as possible to be a good teacher" reveals the need to be aware of one's own training objectives. Usually the expectations are not high, yet they are just confusing. Those who train future teachers have the role of clarifying their students' waiting horizon.The fear in front of planning does not always come from the lack of experience, but more from ***the lack of adequacy to the context****. The future teacher must be aware that each school / class / lesson has its own specificity. Poor time management is not always a result of practical disabilities, but of* ***unbalanced*** *planning and design: a large number of derived skills and the "rush" for modern methods make the 50 minutes insufficient for the natural stages of a lesson. Evaluation represents another fear, perhaps the most present and pregnant one. The technical correctness depends on planning, while the psychological one on the ability to be objective.*
Where is the student / future teacher, but also the teacher who prepares him/her in this complicated and too willing to change paradigm? This is what we will be trying to sketch in the present paper.

Keywords: planning, time management, evaluation, appropriacy

De fiecare dată, în preajma examenelor naționale, se ridică voci, majoritar neavizate, care arată cu patimă spre profesorii incapabili să mai pregătească noile generații pentru exigențele lumii de azi. Procentele vorbesc de la sine, polarizarea rezultatelor este evidentă, un număr generos de elevi se află sub pragul promovării diferitelor examene. Colțul rușinii este repede populat de figurile din educație „de la vlădică până la opincă". Ca să nu mai adăugăm nelipsita listă de perle care este publicată imediat după derularea examenelor, ca o confirmare a dezastrului, șocului, nenorocirii care s-au abătut asupra sistemului de educație. Multe dintre perlele livrate „sub acoperire" chiar de profesori nu au absolut nicio legătură de conținut cu subiectele date la examene. În fond e nevoie de pâine și circ. E mai puțin importantă calitatea.

Să revenim la subiectul care ne preocupă. Până să ajungem la elevii slab pregătiți ale căror rezultate fac mereu deliciul neavizaților, ne întrebăm cine și cum îi pregătește pe viitorii profesori? În ce măsură programele de studiu și de pregătire practică din facultate îi mai formează pe tinerii care în doi, trei ani ajung în școli și sunt expuși realității, nu modelelor teoretice de la cursuri. Care este modalitatea prin care studenții trebuie să fie pregătiți nu doar din punct de vedere științific, condiție sine qua non pentru statutul de profesor, ci și la nivel didactic astfel încât, la clasă, să aibă setul minim de abilități pentru a putea interacționa cu elevii. Fără îndoială că pregătirea teoretică psihopedagogică înseamnă mult pentru organizarea comportamentului ulterior la clasă. Dar, ceea ce este extrem de important, este ***practica pedagogică*** pe care studentul trebuie să o parcurgă cu toată seriozitatea și supravegherea Instituției care îl pregătește. Pregătirea profesorului presupune o serie de

activităţi cu care el trebuie să se familiarizeze, de la înţelegerea şi prelucrarea informaţiilor curriculare (înţelegerea programei, proiectarea şi planificarea conţinuturilor, elaborarea CDŞ şi a altor documente şcolare) până la aplicarea lor în cele mai diverse activităţi şcolare.Dacă prima parte a demersului didactic este dincolo de culise, profesorul debutant fiind îndrumat de comisia metodică a Şcolii (în fericita situaţie în care ea funcţionează continuu), cea de-a doua parte care implică procesul de predare-învăţare-evaluare este un act frontal care nu-i mai lasă acestuia libertatea de a se informa în timp real şi nici de a schimba strategia. Este şi motivul pentru care lecţia, în sine, are succes în măsura în care profesorul şi-a proiectat foarte bine conţinuturile de învăţare şi are şi priceperea necesară aplicării acestora.

În prima întâlnire a seminarului Didactica domeniului, studenţii au fost invitaţi să-şi exprime aşteptările pe care le au legate de acest program. Este evident că toţi consideră util acest program de pregătire practică prin care articulează elementele teoretice pe aspectele cu caracter pragmatic. Mirajul că doar prin simpla participare la curs/seminar ar conduce şi la dobândirea de abilităţi pălește la confruntarea cu o situaţie reală de predare, chiar şi simulată. Pentru că una e să proiectezi în liniște un conţinut şi să imaginezi un scenariu de predare şi cu totul alta să concretizezi acest demers. ***Ceea ce trebuie fixat în acest program de practică este tocmai ideea de adecvare la context/adaptare la particularităţile elevilor/ clasei/ şcolii/ comunităţii.*** O abordare uniformă a unui proiect de lecţie, în contexte diferite, este practic imposibilă.

Printre primele aşteptări enunţate de studenţi se află dobândirea de cunoştinţe necesare predării în condiţii cât mai bune/ calitative. Pe rând aceste abilităţi ar consta în: a) **corectitudinea întocmirii documentelor şcolare**, astfel încât să ne asigurăm că studentul poate proiect, independent, o lecţie de la competenţele derivate şi până la evaluarea activităţii elevilor, ceea ce presupuneo cunoaştere solidă a reperelor teoretice; b) **capacitatea de adaptare la particularităţile clasei de elevi;** c) **abilitatea de a ajusta metodele de lucru** în timpul lecţiei pentru a veni în întâmpinarea elevilor; d) obiectivitatea cu care este realizată evaluarea. Aşteptările vin pe fondul unor temeri legate de viitoarea activitate ca profesor. Sursele principale ale temerilor pornesc, în primul rând, de la proiectare, ea fiind nucleul care sintetizează atât cunoaşterea teoriei cât şi priceperea de a pune în practică aceste repere.Proiectarea lecţiei este un procescare integrează nu doar secvenţe didactice într-un parcurs explicit şi riguros gândit, ci şi o experienţă anterioară de predare astfel încât orice nouă proiectare didactică să fie mai performantă decât cea anterioară.*„Două îmi par a fi, la ora actuală, direcţiile care informează structurarea lecţiilor şi a secvenţelor didactice: 1. integrarea fiecărei activităţi într-un proces şi deci renunţarea la abordarea abruptă şi insulară a noilor cunoştinţe şi 2. explicitarea strategiilor de predare – învăţare şi justificarea lor."* [1]

Indiferent din ce perspectivă privim lucrurile, procesul educaţional se bazează în covârşitor de mare măsură pe lecţie, ea rămânând „modalitatea principală de organizare a activităţii didactice, prin intermediul căreia se realizează, în acelaşi timp, formare şi informare, instruire şi educare."[2] Considerăm că nucleul desfăşurării oricărui demers didactic este reprezentat de *stabilirea competenţelor derivate din cele generale.* Odată enunţate acestea vor reprezenta elementul diriguitor în desfăşurarea lecţiei. Viitorul profesor trebuie să aibă în vedere că transpunerea unor competenţe generale, pe care le găseşte în programa şcolară, în competenţe derivate trebuie să respecte câteva condiţii: conţinutultemei pe care o vapreda,nivelul actual de dezvoltare a elevilor şi sarcinile de lucru propuse în direcţia unei dezvoltări corespunzătoare a elevului. Ţinând seama de aceste elemente profesorul poate stabili cu precizie cecunoştinţe si deprinderi pot fi formate sau consolidate cu ajutorul

[1]Alina Pamfil, *Limba şi literatura română în gimnaziu – structuri didactice deschise*, editura Paralela 45, 2003, pag. 45.
[2] Miron Ionescu, Ioan Radu, *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj Napoca, 2001, p. 192.

conținutului temei, în funcție de vârstă și de pregătirea anterioară a elevilor și care vor fi aspectele educative realizabile în mod non-formal prin acest conținut. Nu fixarea competențelor în sine devine o problemă, cât precizarea lor astfel încât ele să devină un instrument care să dirijeze procesul de predare și învățare și să faciliteze secvența de evaluare. Competențele derivate/ obiectivele operaționalereprezintă elementul de echilibru în proiectarea și desfășurarea lecției. Studentul care se pregătește să devină profesor trebuie conștientizat asupra *nevoii de corelare între competențele generale și cele derivate,* asupra *intervalului dintre proiectarea și posibilitatea de realizare.* De obicei, în definirea unui obiectiv se va ține cont de următoarele norme[3]: **a.** un obiectiv nu descrie activitatea profesorului, ci schimbarea care se așteaptă să se producă în urma instruirii elevului; **b.** obiectivul trebuie formulat în termeni comportamentali expliciți, prin utilizarea unor „verbe de acțiune" ; **c.** fiecare obiectiv concret trebuie să vizeze o operație singulară, pentru a facilita măsurarea și evaluarea, și nu o asociație sau o multitudine de operații, mai mult sau mai puțin distincte; **d.** un obiectiv va fi elaborat și exprimat în cât mai puține cuvinte, pentru a ușura referirea la conținutul său specific ; **e.** obiectivele să fie integrate și derivabile logic, pentru a fi asociate construcției logice a conținutului informațional și a situațiilor instructive.

Așadar, rigurozitatea proiectării lecției este cheia obținerii unor rezultate măsurabile care să conducă la o continuitate în învățare și la atingerea competențelor generale în timp.Cele mai vizibile erori cu privire la stabilirea obiectivelor operaționale/ competențelor derivate se manifestă fie la alegerea verbului de acțiune, fie la enunțarea integrală a obiectivului, fie la corelarea lui cu obiectivele generale considerate puncte de referință în proiectarea didactică.

Alegerea verbului de comandă pune, uneori, la grea încercare studentul care se pregătește să devină profesor. De la utilizarea formelor substantivizate și până la folosirea verbelor nemăsurabile competențele derivate capătă forme care, așezate în prima pagină a proiectului de lecție, ar produce doar confuzie. Ori nu acest lucru se urmărește. Exemplele sunt numeroase: „să știe definiția...", „să cunoască modul..." sau „formularea definiției", „expunerea sensurilor..." Dincolo de faptul că, din punct de vedere științific aceste formulări nu sunt corecte, ele generează imprecizii determinând o activitate didactică fundamentată mai degrabă pe întâmplare decât pe elemente concrete și previzibile. Cât privește definirea acestor obiective este importantă conștientizarea rolului fundamental pe care aceasta îl are în dirijarea învățării și în procesul de evaluare. Pe lângă faptul că un obiectiv trebuie să îndeplinească cele cinci particularități subliniate anterior, *este nevoie ca ele să stabilească foarte clar ce și cât se așteaptă de la elev.* De exemplu formula: „să transcrie **cel puțin două** substantive identificate în textul-suport;" este preferabilă celei în care nu se precizează elementul cuantificabil: „să transcrie substantive identificate în textul-suport;"

Competențele derivate clar definite și adecvate ca număr într-o lecție oferă o imagine clară a ceea ce are de urmărit profesorul în cele 45-50 de minute, ceea ce se așteaptă de la elev la finalul activității și un instrument eficient în evaluarea achizițiilor de învățare. Numărul acestor competențe derivate nu este precizat și nici nu există o rețetă care să precizeze „cantitatea" lor într-un proiect de lecție. Totuși este foarte necesar să existe o bună măsură și în acest caz, cu atât mai mult cu cât, aspiranții la statutul de profesor au tendința (de înțeles de altfel) să exagereze propunând un număr mult prea mare de competențe derivate, o paletă mult prea mare de ținte, un context fertil fie pentru dezordine și confuzie în procesul de predare-învățare, fie pentru un defectuos management al timpului. Principiul „non multam, sedmultum" trebuie să fie o condiție „sine qua non" în activitatea profesorului indiferent că ea se subordonează educației formale sau iese de sub auspiciile acesteia. Ceea ce este important și trebuie urmărit cu precizie este tocmai această capacitate a profesorului de a transmite

[3] Lazăr Vlăsceanu, *Curs de pedagogie*, Tipografia Universității din București, Bucureşti1988, p. 257;

informația în mod fundamentat, clar, cu țintă precisă și *cu colaborarea elevului (care este condiția esențială pentru succesul învățării).* De aceea proiectarea lecției și precizarea competențelor derivate trebuie să propună o relație de colaborare elev-profesor și nu una de subordonare. Pentru atingerea acestui obiectiv este nevoie ca proiectarea să aibă în vedere metode adecvate grupului de elevi și nu cele „la modă", iar competențele derivate/ obiectivele operaționale să fie centrate pe rezultatele măsurabile ale activității elevilor.

Din experiența didactică am observat o tendință tot mai accentuată în învățământul preuniversitar de adoptare a unei conduite didactice „moderne" fără ca această modernitate să fie clar definită. În articolul „O modernitate...desuetă!"[4], scriam că: *„Pentru că, în mod firesc, un proces evolutiv presupune o direcție care îmbrățișează modernitatea sub toate formele ei. Acest miraj al inovației, uneori cu orice preț, a condus la situația în care ceea ce părea modern și interesant pentru o nouă față a Școlii românești, s-a dovedit, de multe ori și din cele mai diverse motive, a fi o direcție imposibil de pus în practică, nepotrivită unei paradigme culturale românești și, în consecință, un eșec. Perspectivele moderne de abordare a activității școlare, nu sunt deloc simplu de identificat și concretizat fără o analiză pertinentă a nevoilor de învățare constructivă cu aplicabilitate într-un viitor, nu doar modern, ci și imprevizibil."* Studenții care se pregătesc pentru a deveni profesori pornesc de la modelele pe care le observă în cadrul modulelor de pregătire psihopedagogică și, acolo unde este cazul, în cadrul orelor de practică. Deși structural ora se desfășoară în intervalul celor 50 de minute, gândită pe aceeași structură a proiectului didactic, totuși felul în care se definesc direcțiile lecției poate fi foarte diferit. Un profesor cu experiență didactică va avea în vedere principiul pe care l-am enunțat la începutul lucrării: ***adecvarea.*** Adecvarea presupune echilibru în alegerea metodelor, capacitatea de a răspunde unor nevoi identificate deja în grupul de elevi și dirijarea învățării astfel încât, în funcție de datele concrete, să se poată atinge nivelul maxim de competență. Acest lucru înseamnă responsabilitate în alegerea metodelor didactice. Dacă profesorul cu experiență la catedră poate opta pentru o manieră comodă de a preda, profesorul debutant trebuie să rezolve o provocare: de a-și găsi propria manieră de lucru. Este puțin probabil ca în anul 2021 să mai găsim profesori tributari modelului tradițional. Simțitor lucrurile s-au schimbat astfel încât marea problemă a devenit excesul de modern care transformă demersul didactic în „discuții libere", vizionări de „filme educative", exces de prezentări PPT, abundența de portofolii etc. Nimic din ceea ce am enumerat nu e nociv decât în măsura în care sunt fie rău instrumentate, fie excesiv folosite.

Evaluarea pare să fie una dintre cele mai mari necunoscute pentru studentul care se pregătește să devină profesor. Dincolo de multiplele ei forme de concretizare evaluarea are un rol determinant în dirijarea învățării și, pentru a fi prezent în lecție, trebuie însușit în primul rând de profesor. Continuitatea acestui proces pe tot parcursul învățării are ca avantaj conștientizarea imediată a achizițiilor și proiectarea realistă a ceea ce va urma. John Hattie consideră că evaluarea ca formă a feedbackului se află printre primii zece factori de învățare prin conturarea celor trei întrebări cheie: „Spre ce mă îndrept?", „Cum voi ajunge acolo?", „Ce urmează?"[5].

Există câteva elemente care conduc la neclaritate și insucces în ceea ce privește evaluarea. Primul este legat de eludarea legăturii dintre stabilirea competenței derivate și procesul de evaluare. Trebuie repetat și accentuat că odată clarificat obiectivul operațional el va servi ca fundament pentru o evaluare corectă și cât se poate de obiectivă. Al doilea element care conduce la excluderea evaluării ca parte integrantă a activității de predare-învățare este convingerea că evaluarea se realizează doar la finalul activității. Chiar dacă planul de lecție/ proiectul didactic prevede o evaluare constantă, pe tot parcursul lecției, adesea

[4]Articol apărut în *Perspective moderne în sistemul de învățământ actual*, Editura Educația Azi, decembrie, 2020, ISBN: 978-606-95081-2-1

[5]JhonHattie, *Învățarea vizibilă, ghid pentru profesori*, Editura Trei, 2014, p. 237;

neconștientizată de către elevi, studenții folosesc cu „precauție” această formă de evaluare, concentrându-se foarte mult pe conținutul predării care trebuie să fie cât mai consistent. Evaluarea nu doar că nu trebuie să se producă doar la finalul unei ore de curs, dar este foarte necesar ca ea să funcționeze în momentele potrivite ale lecției exercitându-și funcția de reglare, încurajare și verificarea stadiului în care noile conținuturi au fost însușite. O permanentă preocupare pentru predare, fie la seminare, deci simulată, fie în cadrul practicii pedagogice ar avea un real folos pentru profesorii care vor intra în sistemul de educație. Doar în felul acesta procesul didactic va însemna, în mod real și reflex, nu doar informare, ci evaluare deorece „indiferent de evaluarea practicată, rezultatele vor fi apreciate cu note claculate pe baza punctajelor bținute pentru fiecare item stabilit. De asemenea, rezultatele obținute vor fi confruntate cu obiectivele propuse.”[6] În felul acesta se poate verifica în permanență decvarea la context, ajustarea comportamentului profesorului în funcție de nevoile și capacitățile elevilor.

Cu speranța că la nivel științific pregătirea este una de înaltă calitatea, trebuie să se depună toate eforturile ca și experiența didactică să se acumuleze astfel încât profesorul secolului 21 să fie conștient că rolul lui în lumea de astăzi este unul de îndrumare și colaborare, nu doar în spațiul școlii, ci, din ce în ce mai mult, și în afara ei. Viitorul profesor trebuie să fie îndrumat să aleagă modelul de interacțiune cu clasa/ școala care să-i permită în primul rând o bună comunicare și colaborare, o concentrare a eforturilor atât pe ceea ce trebuie remediat cât și pe ceea ce trebuie aprofundat și o proiectarea pe termen mediu a ceea ce va urmări prin succesiunea de lecții pe care le va preda în funcție de nevoile elevilor.

Perioada de restricții sanitare a arătat cât de important este profesorul. Și cât de necesară este prezența unui profesor care să fie implicat, responsabil și capabil să se adapteze. Întregul eșafodaj al unui proces de predare standard, comod și la îndemână a fost spulberat de distanțare și carantină. Cel puțin câteva luni fiecare a mers pe drumul care i s-a părut potrivit. Întrebarea este dacă acele căi au fost potrivite și pentru elevii/ studenții noștri. Studenții au nevoie de îndrumare și asistență cel puțin la fel de mult cum au nevoie de repere teoretice. Considerăm că practica efectivă în unitățile școlare este obligatorie și că felul în care ea se desfășoară trebuie să fie exemplară. Nu mai puțin important este și mentorul care va dirija studentul în creionarea propriei maniere de lucru. Numai într-un astfel de context ne putem aștepta la rezultate vizibile și vom putea spera că oamenii care vor ocupa rând pe rând pozițiile de profesori vor fi nu doar bine pregătiți științific, ci și antrenați să se adapteze noilor viziuni ale Educației.

BIBLIOGRAPHY

Goia Vistian, *Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu*, Editura Dacia Educațional, Cluj-Napoca, 2002;

Pamfil Alina, *Limba şi literatura română în gimnaziu – structuri didactice deschise,* Editura Paralela 45, 2003;

HattieJhon, *Învățarea vizibilă, ghid pentru profesori*, Editura Trei, 2014;

Lazăr Vlăsceanu, *Curs de pedagogie*, Tipografia Universității din Bucureşti, Bucureşti1988;

Ionescu Miron, Ioan Radu, *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj Napoca, 2001.

[6] Vistian Goia, *Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu*, Editura Dacia Educațional, Cluj-Napoca, 2002, p. 250;

NATIONAL IDENTITY, OTHERNESS AND XENOPHOBIA DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Luiza-Maria Dragomir
Research Assistant, "Constantin Brâncuşi" University of Târgu Jiu

Abstract: The motivation for choosing this theme was that the coronavirus pandemic radically changed people's lifestyle, way of thinking and living, generating fear and frustration among people everywhere. Although it was initially thought to be just a virus that produces symptoms similar to seasonal flu and will primarily affect the elderly, people with autoimmune diseases and people with chronic conditions. Another reason was that on a personal level the coronavirus pandemic affected me, as my desire to visit my parents during the lockdown period was restricted. The period of isolation, although it physically separated us, changed our behavior, in the sense of appreciating the notion of family and time spent together.
Human behavior has been critical in shaping the COVID-19 pandemic, and the actions of individuals, groups, nation states and international bodies all have a role to play in limiting its spread. This means that ideas in the behavioral, social and health sciences are and will continue to be invaluable throughout the pandemic.
The COVID-19 pandemic is a serious public health crisis that is causing major disruption worldwide. To date, the most common interventions have been non-pharmacological, such as various forms of social distancing, the ubiquitous use of personal protective equipment, such as face masks, shields or gloves, as well as hand washing and disinfection of fomites. Most likely, these measures will continue to be imposed in the mean or even long term, until an effective treatment or vaccine is found. Even after this time, many of these public health recommendations will be part of individual lifestyles and will therefore continue to be followed. Furthermore, the interruption caused by COVID-19 is unlikely to dissipate any time soon. Analysis of transmission dynamics suggests that the disease could persist until 2025, with a prolonged or intermittent social distance in place until 2022.

Keywords: national identity, otherness, xenophobia, pandemic, globalization

Introduction

The actuality of the topic the we discuss in this paper is reflected in the fact that the spread of xenophobic behaviors is not unique to the COVID-19 pandemic. The analysis and detection of xenophobic behaviors, such as hate speech, have been widely studied by the social, information and research community in the field of data science. The spread of anti-social behavior on social media has not only shown discord among individuals or online communities, but has also led to violent hate crimes. Therefore, it is an urgent problem to detect and reduce antisocial behaviors both online and in everyday life, especially during a pandemic, in which the prevention of such unwanted behaviors can avoid adding problems to the already difficult. crisis. Despite the seriousness of the problem, governments and social media platform providers have taken inadequate measures to address xenophobic online behavior.

In support of the statements in these introductory paragraphs, we conducted a quantitative research aimed at identifying how human behavior was influenced during the pandemic. The main objective of this paper is also to highlight the response of people to the current health crisis and active measures to discourage and moderate xenophobic behavior.

Theoretical understanding of the concepts studied

Racist and xenophobic speeches present complex political challenges, as it often brings two fundamental rights into conflict: equality, including the right to be protected from

discrimination, and freedom of expression. As such, the world's democracies do not agree with the law and policies in regulating hate speech. In the last year, the COVID-19 pandemic has not only triggered global public health crises, but also exacerbated social conflicts. Expanding research indicates the seriousness of online hate speech around COVID-19, especially in connection with xenophobic and racist discourse.

Moreover, recent work indicates an increase in racist, xenophobic content in relation to the pandemic, *"with potential consequences for sowing discord in diverse ethnic societies struggling with local outbreaks."* (Uyheng, Carley, 2020, pp. 1–24) Racism thus plays a crucial role in aggravating the diverse and unequal effects of the pandemic and occupies a key position in public discourse around the disease. Months later, however, the social dimensions of the pandemic changed. In this regard, we argue that public understandings of the disease - as well as its associations associated with different social groups - have evolved similarly.

A fundamental problem of humanity has always been, both at the individual level and at the level of the community, the problem of identity. At the root of this problem has always been the need for human self-knowledge and self-definition. According to the Collins Dictionary, *"the identity of a person or a place is given by the characteristics they have, which distinguish them from others."* (Collins Dictionary)

Ever since the 1840s, the problem of cultural identity was present, in the statement of Mihail Kogălniceanu, a liberal politician, historian, lawyer and Romanian publicist, who said "the longing for imitation has become a dangerous mania, because it kills our national spirit ". (Kogalniceanu, 1840, p. 10) Supporter of the national specificity, he is the first to sound the alarm with reference to the massive import of foreign forms, which are considered harmful for the development of Romanian culture.

Two decades later, in 1868, another brand critic will support the same idea, namely the preservation of the local fund intact. Through the well-known theory of bottomless forms, Titu Maiorescu does nothing but defend, like M. Kogalniceanu, the traditional Romanian values, to the detriment of the foreign ones.

The notion of "cultural identity" or "national specificity" began to dominate the ideological field, especially at the end of the 19th century, when a series of controversies related to the Romanian national identity appeared. The opinions expressed by the critics of the time can be grouped around two ideas, namely: "our identity is expressed through national values" and "our identity is expressed through European values".

The social and historical context of the early twentieth century brings to light again the issue of national identity. The aesthetic orientations that appear now are dominated by national messianism and ethical value., Messianism is a movement that represents the belief in a messiah, a redeemer or savior, this concept is found in many religions such as messianic Jews, Christians, Muslims, etc. New cultural currents, traditionalism and sowing clearly emphasize the virtues of patriarchal society and ancient rules, the idealization of society and history, the preservation of traditions.

Both personal and group identity are clearly dependent on the image we have of others. Only in this way will we have self-awerness in addition to awerness of our people. In other words, unity is achieved only by relating to diversity, just as, of course, identity is achieved by relating to what is different or even different. Identity and unity are not offered once and for all; they are even subject to permanent changes in peripheral areas, but they are potentially revisable even in the area of their cores.

Another author, Zdzisław Mach, manages to highlight the dynamic character of identity, emphasizing the idea that "identity is formed during action or, rather, interaction, through the exchange of messages that we send, receive and interpret, until an overall image is formed, relatively coherent and of the individual or collective self ", from here we understand that identity is not something perishable, relatively, without durability. Analyzing

the dilemma of identity in Nietzsche and its postmodern continuation in Deleuze's writings: "as an arbitrary, arbitrary and variable constitution of phenomenality, maintained by the various forces of the body, viewed as an inner world."

The modern formulation of identity is the one from Gottfried Leibniz, who argued that x is the same if and only if every true predicate of x is true of y as well. In logic, the law of identity states that everything is identical with itself. It is the first of the three laws of thought, along with the law of non-contradiction and the law of the excluded means.

Another concept analyzed is the notion of ***alterity*** identified in the literature by reference to a dominant group that marginalizes in a way a non-dominant group. Based on prejudice and fear, the act of alteration involves a process that labels those considered different from themselves, in which the most powerful racial group in American society (e.g., whites) or the group that believes they have "civic affiliation" (that is, I think they belong intrinsically to the US) stigmatizes and distances individuals who are racially different (e.g., Asian Americans). Alteration also serves to strengthen the notions of these "dominant groups" about their own "normality" and to position those who are different as deviant through a historical and ongoing process of marginalization, powerlessness and social exclusion.

We can discuss color differences between identities belonging to the same category, significant differences that place them in other categories, and radical differences that place us in opposition. The other will no longer be perceived only as different, but he will become totally different. This is where the otherness starts. Even if we refer to otherness as to any perception of another as different, we will use the term to designate a certain radicalization of difference, the other may appear strange, dangerous, fearful or tempted. even to become aggressive.

Xenophobia, as a concept that is also described as 'new racism' or 'cultural racism', should not be confused with racism, it differs from the latter in that cultural rather than racial differences become the basis for exclusion. The term “xenophobia” is defined as “a strong feeling of antipathy or fear towards people in other countries. According to Merriam-Webster’s Collegiate Dictionary (2016), xenophobia is a fear and hatred of strangers. According to Crush (2009), xenophobia is an extremely negative perception and discriminatory practice against foreigners based on their foreign nationality. The above definition leads to a similar concept - antipathy for foreign nationals.

There are various theories that explain the causes of xenophobia. There are general and specific theories. An assessment of a general theory will help to understand specific theories. The general theory is biased, and the specific theories are that of functionalism.

The first theory to look at is prejudice theory. This is a theory of social identity that proposes that prejudices are based on the identification of groups and the influence of group membership on an individual's identity. According to Tajfel et al. (1971), people build their identity from their own group membership. This will inhibit tendencies that fall into one or more groups, developing part of their identity. This development of a specific group that imposes boundaries with other groups. These constructed identities tend to create a system of distinctiveness that creates a boundary between the two groups. Consequently, people relate to groups in such a way as to maximize their positive distinctiveness with groups, providing both identity and self-esteem.

The theory of functionalism, as proposed by Durkheim, states that deviance is a normal and necessary part of social organization. The authors Macionis, John, Linda (2010, p. 39) further state that, in the same way, individuals can commit crimes for the good of a person's group, due to lack of connections or because the social norms that put the person in control no longer have the power to do this due to the problems of society. Regarding xenophobia, the research is conducted on the assumption that the causes of xenophobia

against Somali traders are an indication of deviance. In order to answer the question as the causes of the attacks on Somali traders, the motive of the criminal elements will be examined.

Every human being has a certain identity, relates to other people in different ways. Some do good deeds and do right, fair and decent deeds, others commit certain deeds whose consequences consist in restricting the freedom of the other or even destroying that person. So many of the philosophers, seeking to find the essence behind man and his behavior, reflected on the nature of human nature and of course, depending on the vision of each, tried to make a description of the mechanisms behind human actions. So, if a man is good by nature and regulates his relations with his fellows by identifying himself in the same way as others, then this will result in his open behaviour towards others.

Research premises

Combating the pandemic and preventing its further spread is vital for society, but such measures do not mean that there should be a collapse of social contact. The impact of isolation and loneliness should not be underestimated or placed at the bottom of politicians' priority lists, as inaction will lead to subsequent high human and financial costs. Strong social and economic arguments should be sufficient to convince decision-makers that urgent action must also be taken to deal with the social isolation of people, especially those in a vulnerable situation. Developing effective interventions, including prevention measures, is not an easy task during a public health emergency, when priorities need to be redefined and public spending needs to be allocated urgently; but analyzing these issues can go a long way in limiting the long-term effects of the current crisis.

This study aimed to describe how Romanians adapt their lifestyle to COVID-19 in accordance with the WHO (World Health Organization) framework for the WHO (World Health Organization) Framework and to present the measures taken and the epidemic impact in the different phases of COVID-19.

Research design and sampling

There are a variety of methodological approaches to conducting research in all areas of interest. The selection of a research approach depends on a number of factors, including the purpose of the research, the type of research questions to be answered and the availability of resources. The purpose of this subchapter is to describe the questionnaire research as an approach to conducting research, so that we can critically assess the adequacy of the findings from studies involving research through sociological inquiry. According to one opinion, the sociological survey is defined as "gathering information from a sample of individuals through their answers to questions." (Adams, Cox, Anna, 2008, pp. 17–34).

In elaborating this paper we used the research method through a questionnaire that includes both open-ended questions, i.e. the option to write a free answer, and closed-ended questions, i.e. the respondent must choose an already existing answer.

Participants were recruited by conventional sampling. They were contacted by e-mail, various WhatsApp groups (for example, social assistance associations of residents from several localities) and several Facebook posts. Attention was paid to responses from all parts of India. A Google online administration form has been created. Participants were told that the purpose of the study was to understand people's personal values and how people perceive others from different social backgrounds in the midst of the COVID-19 pandemic. After ensuring the confidentiality of the answers, all instruments were administered. Socio-demographic information about their gender, religion, age, occupation, nature of work, city, relationship status and housing arrangement was also sought. Participation was voluntary and no monetary compensation was granted. All participants provided informed consent prior to participating in this study.

The questionnaire was applied to a sample of 100 people, 62 of whom were male and 38 female. More than two thirds of those surveyed have Romanian nationality, the rest having another nationality from the European Union or dual nationality. I used for this study

The period of dissemination and completion of the questionnaire was July - August, being distributed through social networks with the support of parents established in the European Union. The questionnaire reached all categories of people, of different ages, different levels of education.

This paper also aims to highlight how to respond to the current health crisis and active measures to discourage and moderate xenophobic behavior.

Starting from the fundamental objective presented in the previous paragraph, the objectives considered in conducting the research were:

• Determining the prevention measures considered by people to be more effective;

• Determining the impact of the pandemic on the incomes of people around the world;

• Identifying the effect of the pandemic on the way research subjects spend their money;

• Identifying the feelings that people have when they come in contact with other people or if they still have the courage to travel given the risks they are exposed to.

Through research questions, I aimed to validate the following hypothesis: if coronavirus prevention measures are followed, then people's lifestyles have changed radically.

Results

Following the analysis of the demographic data received through the questionnaire, we noticed that from the point of view of origin, out of the 100 answers, 67 live in Romania, and 33 have minorities in other states of the European Union. Also, most of the Romanians who answered have as final studies completed high school or post-high school, and those who live in the European Union almost all have completed their master's degree.

The environment from which the participants of this questionnaire come is for the majority urban, only 16% coming from rural areas. The respondents of this questionnaire are divided into four age categories, namely 49 of them are aged between 16 and 25 years, 31 are aged between 26 and 44 years, 18 are in the age segment 45-60 years and only 2 of the respondents are over 60 years old. Regarding the level of education, 17 of the respondents are high school graduates, 8 graduated from a post-secondary school, 41 of those surveyed are graduates of a faculty, and 34 have completed a master's degree.

I used in the research the scale *"Fear of Coronavirus"*

This seven-item scale is designed to assess the fear of COVID-19 among the general population. Examples of items include: "I'm most afraid of coronavirus," "It makes me uncomfortable to think about coronavirus," and "My hands tremble when I think of coronavirus." Participants indicate their level of agreement with the statements using a 5-point Likert scale.

Responses included "total disagreement", "disagreement", "neither agree nor disagree", "agree" and "totally agree". The minimum possible score for each question is 1, and the maximum is 5. A total score is calculated by adding each item score (ranging from 7 to 35). The research reported an average of 27.39% for the 100 participants. The item-total correlation ranged from .47 to .56. Reliability values such as internal consistency ($\alpha = .82$) and test-retest reliability (intraclass correlation coefficient (ICC) = .72) were acceptable. Concurrent validity was supported by the participants' anxiety and depression scale (with depression, r = .425 and anxiety, r = .511) and the perceived vulnerability scale to the disease (with perceived infectivity, r = .483 and aversion to the disease). , r =. 459). We created a correlation that shows higher scores which implies a greater fear of COVID-19.

Warwick-Edinburgh Mental Wellness Scale

The Warwick-Edinburgh Mental Wellness Scale (WEMWBS) (Appendix 1) is a scale of 14 positively worded articles covering feelings and functional aspects of mental well-being. The 14 items have five answer categories from "never" to "all the time". Examples of items include the following: "I felt useful" and "I felt relaxed". Each question uses a 5-point answer scale, ranging from 1 (never) to 5 (all the time). The 1-week test-retest reliability was high (0.83). It strongly correlates with similar tests, such as the WHO Wellness Index and the Short-Term Happiness Scale. The trend of social desire was smaller or similar to that of other comparable scales. We will observe a very high level of internal consistency (r = .94), which was found in the present study (α = .926). Total scores range from 14 to 70. The average population reported is 50.7 with a 95% confidence interval.

The scale of collectivism

An eight-item scale was used to assess a person's level of collectivism. Participants indicated how much they agreed or disagreed with the statements, using a scale from 1 (total disagreement) to 7 (total agreement). These statements were extracted from scales evaluating collectivism (α = .81). An example for collectivism was "Learning about my family's traditions, customs, values and beliefs is important to me." Total scores range from 8 to 56. There is a high level of internal consistency (r = .833), and higher scores indicating higher collectivism (α = .833).

The scale of xenophobia

Xenophobia was assessed with two indicators. The first indicator, generalized xenophobia, assessed the generalized prejudices against Romanian minorities in the European Union. This six-item scale requires participants to rate their feelings (three negative: hostility, antipathy, and fear; three positive: acceptance, sympathy, and warmth) toward minorities on the scale ranging from 0 (I don't feel this emotion at all) to 7 (I feel this strong emotion). Items of positive emotion were noted inversely, so higher scores indicate greater negativity. Scores ranged from 0 to 42.

The second indicator, specific xenophobia, was developed by the present authors to assess the xenophobic tendencies towards Romanian immigrants specifically during the COVID-19 pandemic; 10 items were given in a 5-point response format ranging from 1 (total disagreement) to 5 (total agreement). The example of the article includes the following: "The outbreak of COVID-19 in the European Union is primarily due to immigrants." Two elements ("Romanians / other minority groups are as responsible for transmitting COVID-19 as the Chinese" and "The media should not be allowed to present immigrants in an unfavorable light"). The total score varies from 10 to 50. A higher score indicates high xenophobic tendencies towards immigrants in the context of COVID-19 in the European Union (α = .88).

The correlations of age, coronavirus fear, collectivism and xenophobia with well-being were assessed using the Pearson correlation coefficient. The results of this study therefore suggest that in order to improve well-being, the fear of COVID-19 should be addressed. This will also help reduce xenophobic tendencies. At the same time, collectivist beliefs and social support mechanisms should be strengthened.

Recommendations that reduce people's fears of becoming infected with COVID-19, such as good hygiene habits, regular hand washing, precautions when buying food, and wearing masks, should be strengthened. At the same time, proactive measures should be taken to reassure the public. Perhaps the low mortality rate of COVID-19, despite its highly infectious nature, could be highlighted. Due to the volume of "information overload" during this pandemic, the number of recoveries is often neglected under the death toll. This will result in an increased sense of protection against the disease, which will not only promote well-being, but will also reduce prejudice against people who are not legitimate carriers of the disease. Such prejudice has been present in Romanian society since the "divide and rule"

policy of British Raj and after the partition. Crisis and disasters can easily incite this "social evil."

The media needs to cover more positive stories, such as volunteers donating blood for plasma therapy to patients with COVID-19. The negative effects of prejudice and discrimination have been shown to disrupt psychological and physical well-being among the targets of prejudice. This study shows that maintaining xenophobic attitudes can be detrimental not only to the target of prejudice, but also to those who have such attitudes. Understanding how to improve harmful attitudes is therefore of critical importance in improving well-being.

One of the limitations of our study was that because the data were collected from the middle / upper middle classes of Romanian society, no claims can be made regarding the generalization of the results to other income groups. It is also possible that respondents' responses may have been influenced by social desire factors. Since the fear of COVID-19, collectivism, age and widespread xenophobia towards minorities accounted for only 22.5% of the welfare variance, other factors may be relevant. Also, the COVID-19 Fear Scale has not yet been validated in most European Union countries. However, given the lack of availability of any other relevant scales and the scale elements being generic and socio-cultural non-specific, we chose to use this for the study.

Conclusions

Future research could look at other factors such as frustration and anxiety induced by the boredom of not being able to carry on with the daily routine during quarantine, having inadequate basic supplies during quarantine, which contribute to well-being. Finally, the importance of the cultural orientation of the individual (individualism / collectivism) in predicting well-being differs between societies / countries. While the link between collectivism and welfare has been found in this sample, it is not certain whether the same applies in other nations and future research is needed. Xenophobia against any community or ethnic / religious minority can affect general health, especially in times of such crises.

Indeed, empathy - defined as the ability to understand and share the feelings of another - involves several elements, such as: (a) the social context and historical period of the individual, (b) neurological mechanisms and (c) psychological responses and behavioral to the feelings of others.

According to the considerations mentioned above, our suggestion consists in:

Primary prevention. Study the impact of the pandemic on a population at risk to reduce stress-related symptoms and provide specific online psychological counseling depending on the target (students, healthcare professionals, parents and teachers).

Secondary prevention. Overcoming the limitations of human interaction based on digital devices: (1) development of new spaces for inter- and intrasocial communication and new tools of support and psychological treatment, reproducing the multisensory experienced during face-to-face interaction (virtual reality, holograms), serious play, etc.; (2) training the next generation of psychotherapists in managing online devices and implementing their adaptive and personal skills; and (3) raising awareness of the general population about telepsychology and its benefits.

BIBLIOGRAPHY

Adams, Anne and Cox, Anna L. (2008). Questionnaires, in-depth interviews and focus groups. In: Cairns, Paul and Cox, Anna L. eds., Research Methods for Human Computer Interaction. Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp. 17–34;

Baker D.L. Differential definitions of fear and forgiveness: The case of SARS in North America. International Journal of Public Administration. 2007;

Baudrillard, J., Guillaume, M., Figuri ale alterității, București: Paralela 45, București, 1990;

Barbisch, D., Koenig, K., and Shih, F. (2015). Is there a case for quarantine? Perspectives from SARS to Ebola. Dis. Med. Pub. Health Prepar. 9;

Bourdieu, P., Language and symbolic power. Cambridge: Polity Press, 1991;

Castells, M., The construction of European identity" [2002] ELECD 76; in Rodrigues, João Maria (ed), The New Knowledge Economy in Europe, Edward Elgar Publishing, 2002;

Faulkner J., Schaller, M., Park, J., Duncan, L., Mecanisme evoluate de evitare a bolilor și atitudini xenofobe contemporane. Group Processes & Intergroup Relations 7, 2004;

Fung I.C.-H., Tse Z.T.H., Cheung C.-N., Miu A.S., Fu K.-W. Ebola and the social media. The Lancet. 2014;

Garcia-Castrillo, L., Petrino, R., and Leach, R. (2020). European Society For Emergency Medicine position paper on emergency medical systems' response to COVID-19. Eur. J. Emerg. Med. 27;

Giddens, A., The Consequences of Modernity (Důsledky modernity) (2 nd edition), No. 24, 1990;

Hofstede, G., Cultural dimensions in management and planning. Asia Pacific Journal of Management, 1, 1984;

Hoppe T. Spanish flu: When infectious disease names blur origins and stigmatize those infected. American Journal of Public Health. 2018;

Hofstede, G., Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. Online Readings in Psychology and Culture, 2(1), 2011;

Jameson, D. A. (2007). Reconceptualizing cultural identity and its role in intercultural business communication. The Journal of Business Communication, 44 (3), 2007;

Kachanoff, F. J.,Bigman,Y. E., Kapsaskis,K., Gray,K.Measuring realistic and symbolic threats of COVID-19 and their unique impacts on well-being and adherence to public health behaviors. Social Psychological and Personality Science, 2020;

Kogalniceanu, M., Introducțiune, București: Dacia Literară, 1840;

Lai, J., Ma, S., Wang, Y., Cai, Z., Hu, J., Wei, N., et al. (2020). Factors Associated With Mental Health Outcomes Among Health Care Workers Exposed to Coronavirus Disease 2019. JAMA Network Open 3;

Lewnard,J. A.,Lo,N. C., Scientific and ethical basis for social-distancing interventions against COVID-19. 2020;

Mach, Z., Symbols, Conflict, and Identity: Essays in Political Anthropology (Suny Series in Anthropological Studies of Contemporary Issues;

Macionis, G., John, J. and Linda, M., Sociology 7th Canadian Edition. New Jersey, USA: Pearson Education, Inc., 2010;

Uyheng, J., Carley, K.M.: Roboții și ura online în timpul pandemiei covid-19: studii de caz în Statele Unite și Filipine. Journal of Computational Social Science pp. 1–24 (2020);

Appendix

Coronavirus Fear Scale

Authors: Ahorsu, D. K., Lin, C. Y., Imani, V., Saffari, M., Griffiths, M. D. and Pakpour, A. H. (2020). Fear of COVID-19 scale: initial development and validation. International Journal of Mental Health and Addiction, 1-9. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s11469-020-00270-8.

1. I'm mostly afraid of Coronavirus
2. I feel uncomfortable thinking about Coronavirus
3. My hands begin to tremble when I think of Coronavirus

4. I'm afraid I'm losing my life because of Coronavirus

5. When I watch Coronavirus related news and stories on social media, I get nervous or impatient.

6. I can't sleep because I'm worried I'll get Coronavirus.

7. My heart beats or throbs when I think of getting infected with Coronavirus.

Score. Participants indicate their level of agreement with the statements using a five-element Likerttype scale. Responses included "strong disagreement", "disagreement", "neutral", "agree" and "strong agreement". The minimum possible score for each question is 1, and the maximum is 5. A total score could be calculated by adding each item score (ranging from 7 to 35).

The Warwick – Edinburgh Mental Well-Being Scale (WEMWBS)

The Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS)

Below are some statements about feelings and thoughts.
Please tick the box that best describes your experience of each over the last 2 weeks

STATEMENTS	None of the time	Rarely	Some of the time	Often	All of the time
I've been feeling optimistic about the future	1	2	3	4	5
I've been feeling useful	1	2	3	4	5
I've been feeling relaxed	1	2	3	4	5
I've been feeling interested in other people	1	2	3	4	5
I've had energy to spare	1	2	3	4	5
I've been dealing with problems well	1	2	3	4	5
I've been thinking clearly	1	2	3	4	5
I've been feeling good about myself	1	2	3	4	5
I've been feeling close to other people	1	2	3	4	5
I've been feeling confident	1	2	3	4	5
I've been able to make up my own mind about things	1	2	3	4	5
I've been feeling loved	1	2	3	4	5
I've been interested in new things	1	2	3	4	5
I've been feeling cheerful	1	2	3	4	5

Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale (WEMWBS)
© NHS Health Scotland, University of Warwick and University of Edinburgh, 2006, all rights reserved.

REAL-LIFE MODELS FOR TEACHING ENGLISH TENSES

Iulian Mardar

Assist. PhD, "Dunărea de Jos" University of Galați

Abstract

Successful teaching means, among others, choosing the best methods adapted to the students' age and level of linguistic competence. English tenses taught through stories may be made more accessible to young students who are, thus, helped to retain the theoretical information for a longer period of time, and to build the reflexes they need to correctly use tenses in a natural way and to achieve fluency in English. Teenage and adult students, on the other hand, respond better to a more direct approach, to analogies and logical models.

If teachers make correlations with real-life situations with which students are familiar, their reception is enhanced and their natural 'resistance to learning' is significantly diminished.

The present article describes a series of real-life models which have proven effective in teaching English tenses to students of all ages and all levels of linguistic competence.

Keywords: adaptive teaching, tenses, real-life models, analogies, alternative methods

Teaching is an activity as old as the history of the humankind itself, or even older. It is done in many ways, and this diversity can be explained through the fact that everybody must learn from somebody. There is one thing that may turn the process of learning into a painful struggle: not everybody is born to be a teacher. In fact, I suspect that the number of people who are born with the ability of teaching the others in a pleasant and efficient manner is low. This may happen from a number of reasons which will not be discussed in this article, but one of them is worth mentioning, being the major cause of the problems that appear in the process of teaching: the ones who are supposed to ensure that the knowledge passes smoothly and naturally from them to their students forgot how difficult is to learn a foreign language – or anything else for that matter – and consider that, if they know that there is no Past Tense form of the verb after *did*, for instance, then everybody should remember this rule for all eternity and never make a mistake after being taught the interrogative and the negative of Past Simple. In other words, they forget to be children. "Learning a foreign language means being born again, taking things from zero and going through the same stages a child does. Therefore, using teaching methods (which are) traditionally selected when working with young students is something that adults should benefit from, as well" (Mardar, 2020: 210).

One of the methods which I have been using since, probably, the first day I stepped into a classroom and started teaching – that means more than twenty-three years ago – is analogy. It goes without saying that analogies must be adapted to the age of the students. Using their life experience and building real-life models to help them understand grammar rules which, in many cases, do not apply to their mother tongue, is a fun and efficient way of teaching and learning. From six-year-old children, who can be easily transported to a world where verbs and pronouns are alive and look like human beings, to adults who know the principle of the communicative vessels, analogies made English grammar rules more familiar. If I, as teacher, state that the table of the English tenses is logical, therefore easy to memorize, I do it from where I am standing, so to speak – having studied and taught English for more than half of my life. This fact alone will not help me be a successful teacher. I also need to know how to present what I have consciously acquired as a learner.

The same table of tenses, a different approach

The table of tenses, which can be found in numerous books on English grammar, clearly demonstrates that the formulae according to which tenses are formed represent a combination of tense and aspect – "thus, one of the reasons for displaying the tense-aspect combination in this manner is to demonstrate that the 12 'tenses' are simply combinations of tense and aspect" (Murcia and Freeman 1999: 111).

The symmetry of the English System of Tenses is obvious (or it should be) to anyone who is a certified teacher of English. There are various models of the system of tenses, all of them having in common the symmetry. Exploring the 'matrix' of the English system of tenses, Murcia and Freeman make an interesting observation and an analogy:

> If we think of this matrix as a map of the territory that the tense-aspect system of English covers, we can make some further observations that have pedagogical import. For example, the traffic on our map is focused more in the northwest (including the present progressive) than in other areas. (…) The southeast (…) receives very little traffic and consequently should probably not receive as much attention as those combinations in the north-west (Murcia and Freeman, 1999: 111).

For many years I used such a table, built under the form of a four-story house, with three entrances, each entrance corresponding to the three dimensions of the known time: present, past, future. The fourth floor was inhabited by the simple tenses, the third floor by the continuous tenses, the second floor by the perfect simple tenses and the first floor by the perfect continuous tenses. Similarly to what Murcia and Freeman described, the southeast part of the house had the darkest rooms, meaning that the people living there do not spend too much time at home, letting my students know that those tenses are used very rarely to never by the native speakers of English (Mardar, 2008: 177). The model functioned, but I needed to explain why some tenses were more used than the others,

and the best explanation I found was that the visitors of the house were tired of going up and down the stairs. For this, I had to turn the table upside down. This is how the *entertainment centre* was born, a real-life model which is proper for all ages:

In such a centre, similarly to real-life situations, the most crowded areas are the restaurants,

Fig. 1. The entertainment centre

ENTERTAINMENT CENTRE

PERFECT CONTINUOUS Moving between two moments in time	S + to have**1** + been + Ving "Since then, till now" VR roller coaster	S + to have**2** + been + Ving "Since then, till then" (*Very nostalgic grandpas*)	S + **will** have + been + Ving "Alive museum of the future. Weird stuff"
PERFECT SIMPLE Repeat between two moments in time	S + to have**1** + V3 "Between two worlds" magic show	S + to have**2** + V3 "Before you were born" (*Nostalgic grandpas*)	S + **will** have + V3 "Museum of the future"
CONTINUOUS Moving at one moment in time	S + to be**1** + Ving "Play area"	S + to be**2** + Ving "Movie theatres"	S + **will** be + Ving "Fortune teller
SIMPLE Just saying	S + V**1**(S) "Restaurants"	S + V**2** "Confessionals"	S + **will** + V1 "Resolutions"
WELCOME 	**PRESENT** Entrance **1** 	**PAST** Entrance **2** 	**FUTURE** Enter… if you **WILL**

the playground, the confessionals, the movie theatres, the magic show and the VR roller coaster. The activities in the already mentioned areas are the most popular: "Restaurants" is the place where people just sit and talk, without doing the actions they talk about; in "Play area", nobody is sitting and everybody is moving around, playing, shouting, screaming etc.; the "Between two worlds" magic show takes a past event and magically connects it to the present time; the VR roller coaster takes them into a ride from past to the present moment; in "confessionals", they say what they did and when they did it; the movies in the "movie theatres" show them actors moving in the past, when the movies were made, as opposed to what they may be doing now; the least popular is the resolutions area, but still receiving a significant number of visitors who make promises for the year to come. As they walk to the southeast part of the building, things change. Old people are less numerous than young people and children taken together, therefore the "before you were born" and "since then till then" areas are less populated. After all, children become easily bored when somebody starts talking about things that had happened before another event took place (or had been happening when something intervened)

especially if those things do not exist any longer. The fortune teller may tell you what you will be doing at a certain point in time, but who believes in fortune telling anyway? Museums have never been children's favorite (and, I am afraid, not too many adults feel attracted to them, either), therefore few visitors are interested in spending some of their time looking at virtual projections of things that are only supposed to have happened in the future, by a certain date. Not to mention the experimental museum where strange things such as moving pictures of what will have been continuously happening until a moment in the future can be watched. Although it sounds interesting, people are already tired of walking around the building, especially in a building with no escalators and no elevators. They have a lot of energy at the beginning, when they take *Entrance* **1** (corresponding to the **1st** form of the verb), they may be a little tired when they take *Entrance* **2** (corresponding to the **2nd** form of the verb), and they are definitely tired when they got to the *WILL* entrance, not being *will*ing to go to the third and fourth floors any longer. Nevertheless, I encourage my students to visit those rooms, too, telling them that only the most educated people appreciate those two museums.

There is one thing that needs explaining: the reason for which I use V1, V2 and V3 in my formulae and not what Murcia and Freeman used. Although the table which inspired the *Entertainment Centre* is logical (Murcia and Freeman, 1999: 110), it is still too rigid and too lifeless for the average student. In my tables, I use numbers for the form of the verbs combined with the idea that verbs may have human characteristics, such as having been born at different times, hence being of different ages. This way, the Present form of the verbs becomes V1, and the second form becomes V2. The latter received the 2 because it is older than 1. It is logical: a two-year-old child is older than a one-year-old child. For younger students I even call V2 "The Older Brother". Replacing verbal forms with numbers is appealing for grown-ups, who – more often than not – have developed a mathematical way of thinking. If they know that Present tenses work with the 1st form of the verb – V1 – and that the Past Tenses work with the second form of the verb – V2 – while the Perfect Tenses work with the third form of the verb – V3 – and that Perfect Continuous tenses combine the Perfect and the Continuous aspects, a table such as the one below makes perfect sense:

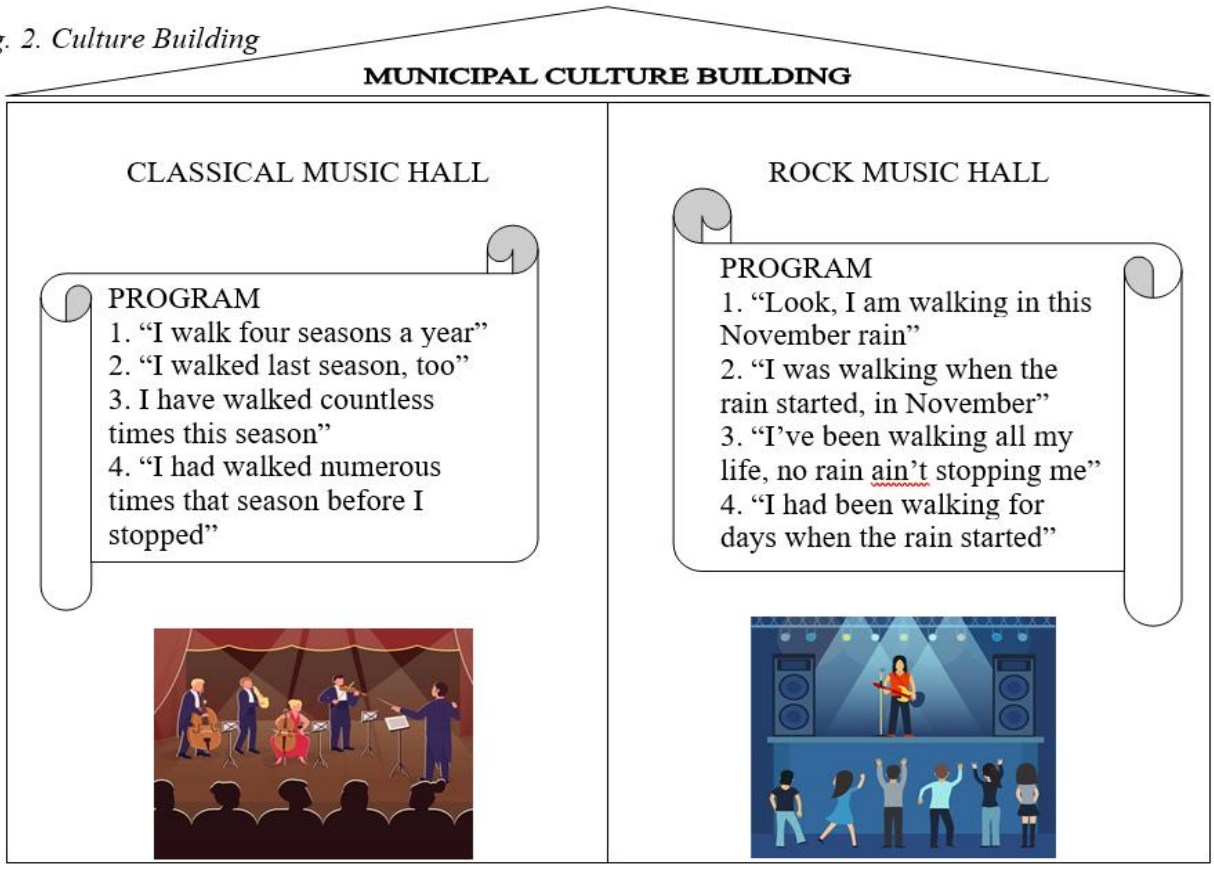
	Simple	Continuous	Perfect (V3) Simple	Perfect Continuous
Present V1	S + V1(s)	S + be1 + Ving	S + have1 + V3	S + have1 + be3 + Ving
Past V2	S + V2	S + be2 + Ving	S + have2 + V3	S + have2 + be3 + Ving

The students are asked to find the differences between the formulae on the vertical axes. They discover that the formulae would be identical if the first verb which appears in any of them would not alternate between the 1st and the 2nd forms. They understand that the only difference, in form, between Present Perfect Continuous and Past Perfect Continuous, for instance, is that the one named Past is older, therefore carrying a bigger number: 2.

The world we know

The *Entertainment Centre* is used whenever I want my students to have a big picture of the 12 tenses and make them understand easier and retain for a longer time the formulae and the differences in meaning and usage between them. It goes without saying that this is only a step in mastering the respective tenses and then an estimated of 90 percent means practicing them, but the 10 percent are essential in practicing them consciously. In order to demonstrate that tenses are not abstract notions and that everything is used with the purpose of communicating real-life situations, I designed another building, dedicated to Present and Past. Future is not included here, but it does not make it less important. It only makes it more enigmatic, since it has not been written, yet, and it was artificially created by people so they can project their plan in a time which has not arrived. This building is a *Culture Building*, with two concert halls, one for classical music and one for rock.

Fig. 2. Culture Building



The audience in the Classical Music Hall sit patiently in their sits, not moving, listening in silence. These are the Simple tenses – Present Simple, Past Simple, Present Perfect Simple and Past Perfect Simple – the tenses which do not express, generally speaking, actions in progress. They may occasionally do that, though, but their main behavioural pattern presupposes thinking of habitual actions, actions they completed in the past, knowing the moment of completion, actions they have done repeatedly (or not having dome them yet) before the present moment or before a moment in the past. On the other hand, the audience in the Rock Music Hall are dancing and singing along, moving

all the time, and by moving all the time meaning moving at the present moment, moving at a certain time in the past or moving continuously between two moments in time. They are the Continuous tenses – Present Continuous, Past Continuous, Present Perfect Continuous and Past Perfect Continuous. Mention should be made that the name of the songs in both programs suggest classical and rock music by giving suggestive clues – the *Four Seasons* by Vivaldi for the classical music concert while the rain in November clearly sends to one of the greatest hits of the rock band Guns N' Roses, *November Rain*. The grammar mistake in the third fake rock song title is meant to entertain the students and it is a good conversation starter.

Important parts of the whole and their visual representations

1. Present Simple VS Present Continuous

Studying tenses in pairs is as effective as seeing the big picture, especially when real-life models are applied. For instance, the differences between Present Simple and Present Continuous are clear, and the situations in which one or the other must be used in order to have a correct sentence have been catalogued, put in tables and presented in parallel, for a better mental image. Hence, Present Simple is presented as the tense that deals with "general truths of a scientific nature (or) as a proverbial nature, permanent characteristics of the subject, habitual actions, permanent situations, and regular happenings, repeated actions" etc. while Present Continuous is presented as the tense dealing with "temporary states of mind, actions that are going on at the moment of speaking, developing or changing situations, adverbs of frequency and indefinite time" when these are used to "express irritation, annoyance, reproach, disapproval, admiration" and so on and so forth (Croitoru 2002: 55-57). The model I have been using for more than a decade is very effective when teaching children between 7 and 10 of age. I ask them to imagine three or four people sitting around a table and bragging about things they do regularly, sporadically or things they never do. I divide them into teams of three and I ask them to allow me to sit at their 'table'. After that, we all have to brag about something, using specific adverbs previously written by me on the whiteboard. I also write as many as ten verbs to make their mission easier, taking the pressure of thinking of an action off them. The verbs are also carefully chosen from among the ones with which they are already familiar, the focus being on understanding the concept of expressing a "habitual action" and not actions "that are going on at the moment of speaking". With older students, I combine Present Simple with an invariable "but I am not doing it right now" follow-up. Under is an example:

Teacher: I drink water ten times a day, but I am not doing it right now.

Student 1: I visit my grandparents twice a month, but I am not doing it right now.

Student 2: I eat pizza every weekend, but I am not doing it right now.

Student 3: I always wash my dish, after I eat, but I am not doing it right now.

Student 4: I buy new pencils now and then, but I am not doing it right now.

2. The Past Tense of the verbs

With young children (pre-school and first graders to third or even fourth graders) many teachers use poems in an attempt to form reflexes and "good linguistic habits" in their pupils. "Poems (…) can be used successfully with very young students. (…) Learned in this way, grammar forms (e.g. the comparative of *good*, the Past Tense of *buy*) are likely to become good linguistic habits" (Vizante 2008: 194). I do not deny the fact that some things can be taught (or rather practiced) through poems, but I find this method both time consuming and at the low end of the efficiency spectrum. Experience taught me that children have the tendency to learn the words in a poem without paying too much attention to their form or even to their meaning. They simply repeat what they hear and, when asked what the lyrics mean, most of the time they have no clue, not to mention becoming aware of the fact that *bought*, for example, is the Past Tense of *buy*. Teaching young students tenses is essential and it can be done the hard way or the easy way. I personally prefer the easy way, which implies stories and real-life models with which students of certain ages are familiar.

> Extensive research has been done in the area of acquisition of English verb tenses by second language (L2) learners (…). Yet the issue of why most second language learners of English struggle to use the correct verb tense forms when constructing sentences remains unresolved. As such, innovative teaching methods such as the use of analogy need to be aggressively used as learners easily become bored when chunks of rules of grammar are fed to them. (Yoke and Hasan, 2014: 46)

Usually, students have a sister or a brother and, if they do not, they have friends who have sisters or brothers, therefore they are not strangers to the concept of having siblings. As a consequence, inventing a world in which verbs are children having older brothers can seem very real to them. **Those older brothers are the past forms of the verbs** simply because they were born in the past – years, months, weeks, days ago, yesterday or even just seconds ago. From my experience, I know that children do not have a problem accepting that, in such a fantastic world, brothers can be born at little intervals such as seconds. They also understand that Older Brothers can be different – go, *went*; do, *did*; fly, *flew* etc. – or identical in the case of twin brothers, one of them having been born seconds or minutes after the other – put, *put*; cut, *cut* etc.

3. The troublemakers of the English tenses: the interrogative and the negative of Present Simple and Past Simple

What many books on teaching do not mention is the struggle that follows after making the students understand the concepts of Present Simple and Past Simple, the only two tenses where the interrogative and the negative require special alternations between main verbs ending in ***s***, ***es***, ***ies*** (for the 3rd person singular – *he*, *she*, *it*) and, then, not ending in those letters, and between the 2nd and the 1st form of the verbs, respectively. On average, a student needs six weeks to stop using the main verb ending in ***s*** after *does*. They need the same amount of time to stop using the 2nd form of the verb after *did*. Six weeks, with two classes of English every week. After this interval, they will still make mistakes, but they will be caused by their lack of concentration and, upon being informed about their mistake, they will quickly recognize and correct it. In order to speed up this process, I created a real-life model in which *does* and *did* are sharks that scare away the verbs ending in ***s*** and the *Older Brothers* respectively. Those sharks are also followed by *pilot fish*, which are *the 1st form* of the verbs. The students understand this analogy so well that, if they make the envisaged mistake, they will immediately realize what their mistake is by simply looking at my hand imitating the way a shark's tail move in water.

Fig. 3. Present Simple and "does"

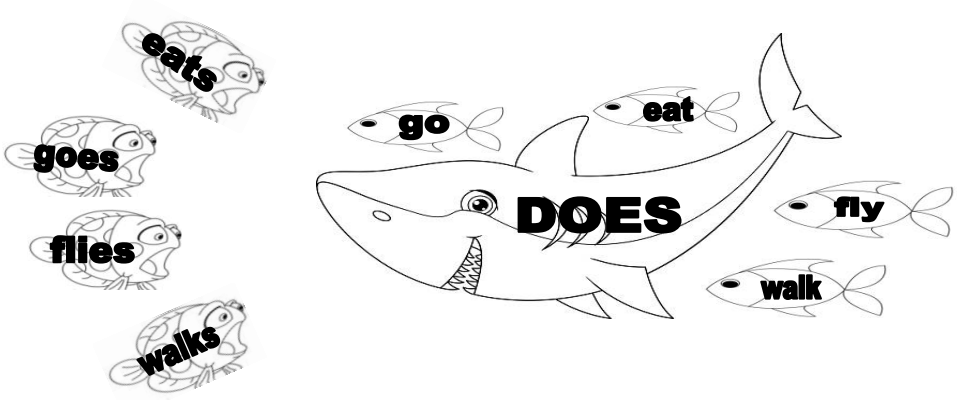
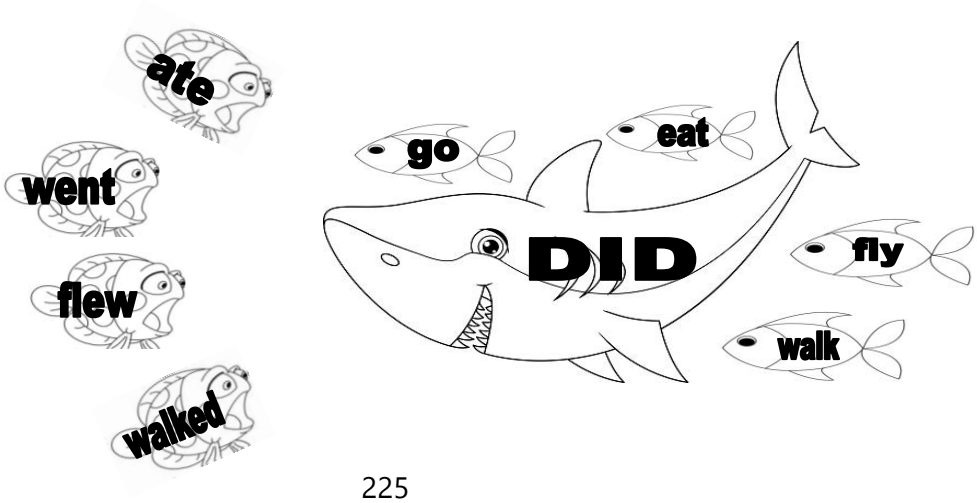
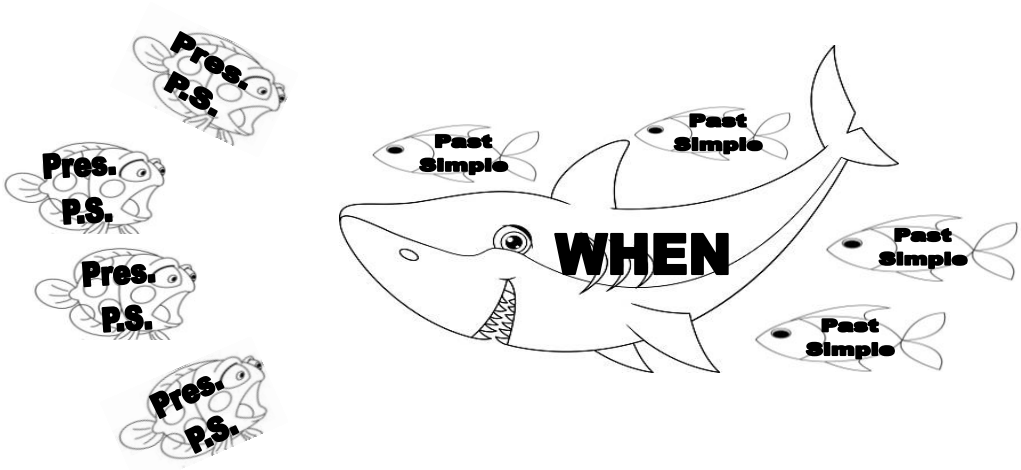


Fig. 4. Past Simple and "did"



The same analogy can be used in order to make people remember an essential difference between Present Perfect Simple and Past Simple, i.e. Present Perfect Simple does not exist in the presence of the question "When?". If the shark's name is WHEN, then it prays on fish carrying the 3rd form of the verbs on them and it is followed by pilot fish carrying the 2nd form of the verb, as in the figure below.

Fig. 4. Past Simple VS Present Perfect Simple



The results have the last word(s)

There should be no theorizing about teaching outside the experience gained over many years of working with students of various ages and levels. The few real-life models presented here are the result of a continuous struggle to find the easiest and the fastest way to win students' minds and hearts. Teachers should improve their methods permanently and a school year should not be identical to another in as far as the methods of teaching are concerned simply because students are different every year. In addition to this, adapting the methods and creating real-life models synchronized with the immediate realities should be one of the main concerns among all the teachers, regardless of their area of expertise. Many students, no matter of their age, may start rejecting the knowledge immediately after the course starts. The resistance to learning is a reality which the teachers must face. The natural reaction to new, hence, to change, can be counteracted by creating a comfortable learning environment. This can be achieved through introducing the respective knowledge wrapped in something with which they are already familiar, such as a mall, a building where concerts take place, a shark followed by pilot fish, scaring the others, people in a restaurant talking, children on a playground restlessly moving and so on and so forth.

Even though they may be used with abstract formulae and schemata, adults feel relieved when the theory is kept to the minimum and it is presented in the form of principles they already know, such as the principle of the communicating vessels or the systemic circulation blood flow chart which are meant to ease the understanding of the transformation underwent by the verb during the Direct Speech – Indirect Speech transformations (see Mardar 2020: 216, 2018).

Combining methods adapted to the age and the level of the students plus using real-life models in order to make the process of learning English both pleasant and efficient may lead to the ultimate goal any teacher should have in their mind: turning students into English-speaking individuals.

Bibliography

Celce-Murcia, Marianne and Larsen-Freeman, Diane (with Howard Williams). 1999. *The Grammar Book. An ESL/EFL Teacher's Course*

Croitoru, Elena. 2002. Modals. Tenses. Aspect. Galați: Editura Fundației Universitare

Doff, Adrian. 1990. *Teach English. A Training Course for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press

Leech, Geoffrey and Svartvik, Jan. 1994. *A Communicative Grammar of English*. New York: Longman Publishing

Mardar, I. (2020). "Using Analogies in Teaching Indirect Speech to Romanian Students" in S. Marin & P. Moisescu (vol. eds.), Lumen Proceedings: Vol. 12. 4th International Scientific Conference SEC-IASR 2019 (pp. 209-219). Iasi, Romania: LUMEN Publishing House. https://doi.org/10.18662/lumproc/sec-iasr2019/22 (last visited on May 3rd, 9:1 a.m.)

Mardar, I. 2008. "Exploring the Matrix of the English Tenses in Classroom" in *Translation Studies. Rretrospective and Prospective Views*. Galați: Galați University Press (174-184)

Mardar I. 2007. ”Challenges in Teaching English Verbs to Chinese Students” in *Translation Studies. Rretrospective and Prospective Views*. Galați: Europlus (pp. 124-132)

Vizental, Adriana. 2008. *Metodica predării limbii engleze*. Iași: Polirom

Yoke, Soo Kum and Hasan, Nor Haniza. 2014. “Analogy as a Tool for the Acquisition of English Verb Tenses among Low Proficiency L2 Learners” in English Language Teaching” Vol. 7, No. 4; 2014 (pp. 46-52) https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1075721.pdf (last visited on May 3rd 2021, at 9:21 a.m.)

DEVELOPING THE MOTIVATION TO LEARN IN (PRE) ADOLESCENCE

Ingrid Cezarina Elena Ciochină
Assist., PhD, „Lucian Blaga" University of Sibiu

Abstract: The stages of adolescence and pre-adolescence are fundamental stages with a decisive role in finalizing the mental processes, abilities, skills and competencies, but also in the development of all the functions of the body. The growing up process is achieved in an in depth way and includes major changes of (re) integration and (re) adaptation to the new reality, the one of a complete human being. A huge series of major changes due to this accelerated evolution has led to the diligent and rapid research of the many methods, techniques and procedures to meet the aid of the (pre) adolescent, parents and teachers to support the proper management of this essential steps. The motivation to learn, a key concept permanently in the attention of researchers in the field of education, knows a period of (re) adaptation to the transition of contemporary modern values. Thus, it becomes, as a key factor in the learning process, an educational goal for lifelong learning. This research aims to present and identify both key issues, challenges and good practices in creating and developing an intrinsic motivation for learning, which closely accompanies the (pre) adolescent, being a permanent benchmark in its own evolution along the knowledge path.

Keywords: motivation, adolescence, education, skills, competences

Etapele adolescenței și preadolescenței sunt etape fundamentale cu rol decisiv în definitivarea proceselor psihice, a abilităților, deprinderilor și competențelor, dar și a tuturor funcțiilor organismului. Maturizarea se realizează în manieră profundă și cuprinde schimbări majore de (re)integrare și (re)adaptare la noua realitate a ființei umane complete. O serie uriașă de schimbări majore datorate acestei evoluții accelerate a dus la cercetarea asiduă și rapidă a numeroaselor metode, tehnici și procedee de a veni în sprijinul (pre)adolescentului, a părinților, precum și a cadrelor didactice pentru a susține o gestionare adecvată a acestei etape esențiale. Motivația învățării, un concept cheie aflat permanent în atenția cercetătorilor din domeniul educației, cunoaște o perioadă de (re)adaptare la tranziția valorilor moderne contemporane. Astfel că acesta devine, din factor cheie al procesului de învățare, un scop educațional pentru educația pe tot parcursul vieții. Cercetarea de față își propune să prezinte și să identifice deopotrivă, aspecte cheie, provocări și bune practici în crearea și dezvoltarea unei motivații intrinseci a învățării, care să însoțească îndeaproape (pre)adolescentul, fiindu-i permanent reper în propria-i evoluție pe calea cunoașterii.

Stimularea motivaţiei elevilor pentru activitatea didactică accentuează importanţa acţiunilor profesorului, care prin intervenţiile sale pedagogice va dirija învăţarea, dar mai ales, va încerca să stimuleze participarea conştientă şi activă a elevilor la asimilarea cunoştinţelor şi formarea deprinderilor, va încerca stimularea curiozităţii şi dorinţa lor de cunoaştere, transformând procesul de învăţare într-o activitate atractivă şi eficientă. Motivația stă în spatele tuturor deciziilor, atitudinilor si acțiunilor umane fiind denumită cauzalitatea internă a conduitei umane. În general, pentru ca oamenii să se implice în orice tip de activitate este nevoie de intervenția unor factori care au menirea de a impulsiona și a-i menține într-o stare de angajare. Etimologic termenul de *motivație* derivă de la latinescul *motivus* însemnând „care pune în mișcare".

Motivația reprezintă „ansamblul factorilor dinamici care determină conduita unui individ"[1], având un un rol important în ceea ce privește activitatea de învățare, datorită faptului că ea este factorul care determină organismul să acționeze și să urmărească anumite

[1] Sillamy, Norbert, *Dicționar de psihologie*, București, Editura Univers Enciclopedic, 1996, p. 202

scopuri. Se întâmplă de multe ori să nu conştientizăm din ce motiv realizăm o anumită acţiune, chiar şi aşa, nu există niciun act de conduită nemotivat, niciun comportament nu apare şi nu se manifestă de la sine, fără o anumită incitare, direcţionare şi susţinere energetică. O definiţie mai completă a motivaţiei este oferită de Alexandru Roşca: „Prin motivaţie înţelegem totalitatea mobilurilor interne ale conduitei, fie ca sunt înnăscute sau dobândite, conştientizate sau neconştientizate, simple trebuinţe fiziologice sau idealuri abstracte”[2]. Această definiţie ilustrează caracterul intern şi individual al motivaţiei, factorii externi devenind motive ale acţiunii în măsura în care se raportează la necesităţile individului.

*Învaţarea***,** ca proprietate generală a sistemului psihic uman, este o expresie a capacităţii de autoorganizare şi autodezvoltare, pe baza unui potenţial ereditar şi în condiţiile activităţii.

În literatura de specialitate se întâlnesc două sensuri ale termenului *învăţare*, unul larg şi unul restrâns. Astfel, Mihai Golu precizează că: „În sens larg, prin învăţare se înţelege trecerea unui sistem instruibil dintr-o stare iniţiala A, de neinstruire (slabă origanizare, absenţa experienţei necesare pentru abordarea eficientă a „situaţiilor problematice”, absenţa unor informaţii, a unor operaţii etc.) într-o formă finală A, de instruire (pregătire), care permite realizarea unor obiective specifice de reglare”, iar în sens restrains „prin învăţare înţelegem activitatea pe care individul uman o desfăşoară sistematic, într-un cadru socialmente organizat, în vederea asimilării de informaţii în forma cunoştinţelor, a elaborării unor ansambluri de operaţii şi deprinderi, precum şi a unor capacităţi de înţelegere, interpretare şi explicare a fenomenelor din natură si societate”.[3] Rezumând, putem spune că învăţarea şcolară reprezintă activitatea prin care elevii asimilează informaţii, îşi formează operaţii intelectuale, deprinderi, atitudini.

Există o strânsă relaţie între motivaţie şi învăţare. Motivaţia este considerată ca o condiţie fundamentală a învăţării, deoarece pot fi investite sume mari de bani pentru modernizarea şcolilor, pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, toate acestea fiind zadarnice dacă elevii nu doresc să înveţe. Motivaţia este una din cauzele pentru care elevul învaţă sau nu învaţă, dar poate fi şi efectul activităţii de învăţare, datorită faptului ca rezultatele activităţii de învăţare susţin eforturile ulterioare ale elevului. Dacă iniţial efortul lui este încununat de succes, într-o formă sau alta, elevul îşi va dezvolta motivaţia de a învăţa mai mult. Motivaţia este importantă nu numai pentru că generează şi stimulează învăţarea, ci şi pentru că influenţează rezultatele şi performanţele învăţării, deoarece, atunci când motivaţia este scăzută şi performanţele învăţării sunt scăzute.

Apare, astfel, necesitatea ca profesorul să cunoască motivele care, împreună cu aptitudinile, temperamentul şi caracterul îl determină pe elev să reuşească sau nu în activitatea de învăţare, motivaţia fiind deci o condiţie fundamentală pentru activitatea educativă. Dezvoltarea motivaţiei învăţării devine unul dintre cele mai importante principii ale didacticii modern, acest lucru dorindu-se a fi realizat încă din clasele inferioare.

Una dintre perioadele în care se înregistrează frecvente dificultăţi de adaptare şcolară este reprezentată de debutul preadolescenţei, perioadă care coincide la elevi cu trecerea de la ciclul primar la ciclul gimnazial, dar şi perioada adolescenţei care coincide cu *ciclul gimnazial*. În gimnaziu, pe fondul unui echilibru emoţional şi psihic fragil şi al personalităţii în formare, se pot înregistra dificultăţi de adaptare şcolară care se pot manifesta la începutul clasei a V-a, pot fi generate de transformări multiple şi uneori bruşte care se produc în sfera a două planuri: *planul dezvoltării bio-psiho-sociale* şi *planul activităţii instructiv-educative***.** De modul în care se realizează interacţiunea dintre particularităţile fizice, intelectuale, afective şi de personalitate ale preadolescentului, pe de-o parte, şi cerinţele şi exigenţele impuse de

[2] Roşca, Alexandru, *Motivele acţiunilor umane*, Cluj-Sibiu, Editura Institutului de psihologie al Universităţii, 1943, p. 8

[3] Golu, Mihai, *Fundamentele psihologiei*, Bucureşti, Editura Fundaţiei România de Mâine, 2000, p. 472

activitatea instructiv-educativă, pe de altă parte, depind posibilităţile de adaptare şcolară a elevului preadolescent şi mai ales, motivaţia pentru învăţare.

În general, elevii ciclului gimnazial, *parte integrantă a educaţiei de bază,* sunt mult mai sensibili, adeseori mai irascibilii decât în ciclul primar, intensificându-se predilecţia pentru vârsta adultului, tind spre acte care uneori le depăşesc puterea şi experienţa de viaţă. Totodată, se observă o dorinţă de a cunoaşte mai mult decât ceea ce le oferă cadrul obişnuit al vieţii de toate zilele, intenţia de afirmare mai ales faţă de sexul opus şi alte astfel de manifestări, constituie un prilej pentru acţiunea de dezvoltare a motivaţiei învăţării, iar dacă se valorifică corect această perioadă, de familie şi de şcoală se poare realiza dezvoltarea personalităţii, dar, mai ales, dezvoltarea motivaţiei pentru actul educativ. La sfârşitul gimnaziului, elevul trebuie să aibă suficiente elemente de autoeducare şi autocontrol, acesta devenind treptat subiectul propriei pregătiri. În ciclul gimnazial obligaţiile şcolare sporesc mereu, se intensifică gradul de încordare a elevului, dar în funcţie de interesele, preocupările, aptitudinile şi randamentul şcolarului de vârstă mijlocie, familia poate stimula elevul în colaborare cu şcoala contribuind la lărgirea orizontului profesionalişti intelectual al acestora.

La nivelul claselor gimnaziale există foarte multe probleme motivaţionale, profesorii considerând adesea lipsa motivaţiei principala problemă cu care se confruntă în managementul clasei gimnaziale. La rândul lor elevii doresc să scape de monotonia care se instalează deseori în lecţie. Lupta acestora pentru a trăi o nouă experienţă, a participa şi a asimila o gamă largă de activităţi care să le satisfacă nevoile de vârstă şi individuale, pune profesorul în faţa problemei de a găsi modalităţi care să-i impulsioneze în realizarea obiectivelor prioritare ale învăţământului: îmbogăţirea elevilor cu cunoştinţe, deprinderi, atitudini care să le asigure o integrare continuă în viaţa socială şi şcolară.

De asemenea, mulţi profesori reproşează elevilor faptul că nu fac eforturile necesare pentru a învăţa şi ca nimic nu-i motivează. Dar, orice profesor care doreşte stimularea motivaţiei elevilor pentru activitatea de învăţare trebuie să înceapă prin a-şi analiza propria motivaţie, precum şi modul în care îşi desfăşoară activităţile de predare-învăţare-evaluare, deoarece motivaţia elevilor este influenţată şi de nivelul competenţei profesorului, cât şi de implicare în activitatea didactică, de entuziasmul şi pasiunea cu care îşi face meseria.

Strategiile de dezvoltarea a motivaţiei elevilor din ciclul gimnazial variază după natura operaţiilor şi obiectivelor educaţionale proprii dezvoltării inteligenţei la această vârsta vulnerabilă (11-15 ani), iar metodele şi tehnicile folosite vor urmări să ordoneze factorii care influenţează randamentul elevului şi „să asigure claritate, stabilitate şi coeziune structurilor pe orizontală şi pe verticală, proprii atât logicii didactice, cât şi logicii ştiinţei întruchipate în programele şi manualele şcolare” . Ca urmare, predarea şi învăţarea se vor realiza prin activarea şi utilizarea celor mai adecvate metode, procedee şi mijloace didactice care să stimuleze gândirea şi trăirile elevului, dar mai ales motivaţia învăţării.

Dezvoltarea motivaţiei învăţării în ciclul gimnazial poate să se realizeze şi prin utilizarea unor variate metode didactice, pliate pe fondul vârstei, experienţei şi pe capacităţile reale ale elevilor, scopul fiind acela de a obţine o intensificare a comportamentelor lor explorative. În cele ce urmează vor fi inventariate câteva strategii de dezvoltarea a motivaţiei învăţării în ciclul gimnazial, urmând o structurare asemănătoare desfăşurării momentelor unei lecţii:

3.1. Stimularea intereselor cognitive, a curiozităţii epistemice, captarea atenţiei:

Capacitatea profesorilor de a stârni curiozitatea elevilor pentru subiectele abordate este pusă la încercare în mod curent în desfăşurarea procesului de învăţământ. David Ausubel susţine ca profesorii ar putea face mai mult în direcţia captării interesului elevilor chiar şi atunci când impulsul cognitiv este minim. El propune în acest sens crearea unor conflicte cognitive, spunând ca „multe obiecte de învăţământ conţin paradoxuri sau opinii opuse ale savanţilor, sau contradicţii vizibile faţa de bunul-simt comun, şi dacă acestea sunt reliefate în

fața elevului neinteresat la început, faptul poate avea un puternic efect motivațional, propulsând procesul învățării până când devin operaționale alte impulsuri relevante' (Ausubel, Robinson, 1981).

Astfel, câteva tehnici pe care profesorul le-ar putea utiliza sunt: crearea ocaziilor pentru experiențe senzoriale (elevii vin în contact cu direct cu lucrurile), începerea predării printr-o anecdota, o istorioara legată de teoria ce urmeaza a fi predată sau printr-o problemă de soluționat, întrebări care implică paradoxuri, contradicții, utilizarea unor exemple concrete, relevante pentru viața elevilor, dezbaterile, problematizarea (asigură un suport motivațional intrinsec, determinând o participare activă și o activitate intectuală intensă), învățarea prin descoperire, etc. O activitate didactică care urmărește dezvoltarea motivației învățării trebuie să-i implice pe elevi în mod activ și să le capteze interesul. Am putea apela, spune Ausubel, și la impulsul de autoafirmare al elevului, arătându-i că învățarea unei discipline îi deschide perspective profesionale într-o serie de domenii prestigioase. Nu în ultimul rând, trebuie să cunoaștem domeniile de interes ale elevului și, în activitatea de predare, să alegem exemple și să stabilim legături cu aceste domenii de interes.

Comunicarea unor expectanțe clare

Elevii trebuie să știe încă de la început ce așteaptă profesorul din partea lor, de asemenea, ei trebuie să știe cum vor fi evaluați (note, calificative, etc.), ce alte cerințe mai are profesorul, acestea vor fi prezentate clar deoarece elevul trebuie să cunoască exact care sunt modalitățile prin care poate avea succes la materia respectivă.

O atenție deosebită trebuie acordată elevilor slabi și nemotivați, deoarece în practica educațională s-a constatat ca profesorii comunică puțin cu elevii slabi și nemotivați, se mulțumesc cu răspunsuri incomplete ale acestora la lectie, iar în fața unor astfel de comportamente, elevii percepuți ca slabi și nemotivați nu fac niciun efort pentru a învăța, deoarece ei știu că profesorii îi solicită foarte rar și ca lor li se adresează doar pentru a le face observații. Se intră, astfel, într-un cerc vicios: nefiind încurajați să lucreze, elevii nu sunt motivați. Profesorul trebuie să se străduiască să acorde atenție în mod egal tuturor elevilor, indiferent care sunt capacitătile lor. Față de elevii considerați slabi și nemotivați, profesorul ar trebui să aibăaceleați expectanțe, dar să adopte și urmatoarele comportamente pentru ca aceștia să le atingă: să-și exprime încrederea în capacitatea lor de a reuși; să le acorde aceeași atenție ca și elevilor buni; să evite a-și exprima disprețul atunci când ei eșuează; să manifeste interes pentru reușitele lor. Toate aceste sugestii arată, o dată în plus, că problemele de motivație ale elevilor sunt extrem de diverse, iar intervenția profesorului nu se poate baza pe rețete, ci trebuie adaptată la fiecare situație în parte.

3.2. Relaționarea conținuturilor învățării între cunoștințele trecute și nevoile prezente și viitoare ale elevilor

Explicațiile profesorului asupra finalităților și importanței sarcinilor pot avea caracter motivator. Elevii pot fi ajutați să perceapă nevoia de a ști. De asemenea, elevii pot fi chestinonați asupra cunoștințelor lor anterioare în legatura cu subiectul ce urmeaza a fi prezentat. Planul cursului poate fi prezentat sub forma de întrebări (acest mod de a prezenta materia îi obligă pe elevi să-și focalizeze atenția asupra aspectelor importante și să caute să afle raspunsurile la întrebarile puse). Profesorul poate folosi exemple care să îi intereseze pe elevi (de exemplu, cum îi poate ajuta educația fizică să se simtă mai bine etc.) sau analogiile (astfel, elevii sunt determinați să stabilească legături între un domeniu pe care îl cunosc bine și altul nou).

3.3. Implicarea elevilor în activități variate

De asemenea, profesorul trebuie să-și îndrepte atenția către activitățile de predare-învățare. Multă vreme activitatea esențiala a elevilor în clasă a constat în a asculta în mod pasiv expunerea profesorului. O activitate didactica cu adevărat motivantă trebui, însă să-i implice pe elevi în mod activ și să le capteze interesul.

Această strategie este menită să spargă monotonia care s-ar putea aşterne peste clasă şi să impună a trezire a interesului pentru învăţare prin implicarea elevilor în organizarea şi efectuarea activităţii didactice. Profesorul trebuie să varieze metodele şi materialele (imagini, filme, obiecte etc.) folosite şi să implice elevii în activităţi cât mai diverse, care să trezească interesul şi atenţia elevilor pentru activitate. Profesorul trebuie să apeleze la folosirea de strategii didactice moderne, care să determine caracterul activ – participativ al elevilor în actul învăţării şi să asigure legarea teoriei de practică şi accesibilitatea cunoştinţelor.

Utilizarea unor metode active face ca învăţarea să se transforme dintr-o activitate rutinieră, plicticoasă într-o activitate interesantă, atractivă, creativă, calitativ diferită atât prin structură şi metode, cât şi prin rezultate de învăţare. Câteva sugestii de metode care antrenează implicarea elevilor în activitatea de învăţare şi implicit, le dezvoltă motivaţia învăţării sunt : metodă de activare independentă SINELG, care promovează implicarea cognitivă activă şi monitorizarea propriei înţelegeri a conţinutului ideatic de către elevi ; metoda ciorchinelui, stimulează gândirea elevului şi face apel la cunoştinţele acumulate, dar, mai ales, la realizarea de noi asociaţii şi conexiuni între idei. De asemenea, Ghidul de anticipaţie face apel la cunoştinţele anterioare care au legătură cu subiectul lecţiei. Învăţarea prin cooperare este un proces stimulativ, prin co-participare conştientă şi activă a elevilor, aceştia învaţă unii în relaţie şi împreună cu alţii, favorizând o angajare intens interactivă în rezolvarea sarcinilor şi în procesul motivaţional al învăţării. De exemplu, turul galeriei, prin mişcarea fizică în clasă îi atrage cu elevi şi le stârneşte interesul faţă de munca celorlalţi, dar îi şi motivează pentru a le depăşi performanţele.

Demonstraţia este o altă metodă prin intermediul căreia cunoşterea lumii obiective dobândeşte un caracter mediat, analiza realităţii bazându-se pe experimentarea artificială a situaţiilor reale, recurgându-se la substitute ale realităţii, stârnindu-se interesul elevilor prin dinamismul ei. Studiu de caz, presupune angajarea activă în desfăţurarea activităţii, motivând intrinsec elevul, reuşind să apropie şcoala de viaţă. Învăţarea bazată pe jocuri didactice presupune participare activă şi interactivă a elevilor în procesul de asimilare a noului, în context care îmbină elementele instructive cu elemente distractive, învăţarea sub forma jocului îl stimulează mult pe elev, activându-l din toate punctele de vedere: cognitiv, afectiv, psihomotoriu şi îi motivează să se implice voluntar şi cu plăcere în activitate (rebusuri, munca pe grupe, grafice, lucrul pe computer, jocuri de creaţie, de memorie, de îndemânare, joc de rol, etc.). Metodele de dezvoltare a gândirii critice, contribuie şi ele la dezvoltarea motivaţiei învăţării prrin dinamizarea procesului educativ, stârnirea interesului şi alungarea monotoniei, promovând o gândire fermă, raţională, orientate către un scop, o gândire independent care cultivă libertatea de a gândi (De exemplu, metoda cubului, cvintetul, metoda Ştiu/Vreau să ştiu/Am învăţat, predarea reciprocă, metoda ciorchinelui, turul galeriei, etc.)

3.4. Evaluarea

Modul în care profesorul realizează evaluarea poate avea, de asemenea, efecte asupra motivaţiei elevilor. Pentru mulţi profesori evaluarea înseamna doar a da note elevilor şi a constata dacă au reuşit sau nu. Această concepţie poate avea efecte negative asupra motivaţiei unor elevi. Dacă dorim ca evaluarea să fie cu adevărat motivantă pentru elevi, în sensul de a-i determina să se implice mai mult în activităţile de învăţare şi să persevereze, este necesar ca actul evaluativ să se centreze mai mult pe progresul elevilor, pe recunoaşterea efortului pe care 1-a depus fiecare pentru îmbunătăţirea propriilor performanţe, şi nu doar să constate nivelul cunoştinţelor.

În acest sens, se poate utiliza în evaluare proiectul, acesta având la bază o cercetare teoretică amplă şi de durată, sau portofoliu care reuneşte performanţele şi competenţele teoretice şi practice ce determină progresul şcolar al unui elev, condensând progresul şcolar al elevului de la un an la altul. Cele două modalităţă de evaluare alternativă vizează competenţe variate ale elevilor şi o implicare mai mare în realizarea acestora pentru a obţine un rezultat

final. Aprecierea evoluției elevilor trebuie să se facă în termeni pozitivi (lauda, încurajare, evidențiere), deoarece dezaprobarea este mai puțin eficientă în stimularea motivației învățării. De asemenea, trebuie să subliniem că atât recompensele, cât și pedepsele trebuie folosite cu discernământ, mai ales atunci când se urmărește creșterea motivației învățării. Recompensele pot avea un efect pozitiv pe termen scurt, dar pe termen lung ele dăunează motivației. Mult mai eficiente pentru intensificarea motivației elevului se dovedesc a fi observațiile personale și comentariile făcute de profesori pe caietele de teme ale elevilor, încurajările în momentele dificile.

De asemenea, este important să-i incitam pe elevi să se autoevalueze. Aceasta nu înseamnă doar faptul de a-și fixa singuri o notă, ci mai ales să-i obișnuim să-și evalueze eficiența strategiilor uti-lizate. În esență, îmbunătățirea opiniei elevului cu privire la propria sa competență se obține atunci când el reușește în mod repetat într-o activitate pe care nu se considera capabil să o îndeplinească. O reușită neașteptată redă unui elev încrederea în sine și crește, astfel, motivația sa de a se angaja într-o activitate și de a persevera cu scopul de a-și crește performanțele. Pentru aceasta, profesorul trebuie să conceapă activități de învățare care să nu fie nici prea facile (pentru că nu mai reprezintă o provocare pentru elevi), dar nici prea dificile (pentru că elevii se descurajează rapid și abandonează), iar pe tot parcursul activității, profesorul îi va furniza elevului un feed-back permanent atât în privința efortului depus, cât și a aptitudinilor și capacităților lui.

BIBLIOGRAPHY

Ausubel, David. Robinson, Floyd, *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1981

Bocoș, Mușata-Dacia, *Instruirea interactivă*, Iași, Editura Polirom, 2013

Crețu, Daniela, *Dezvoltarea motivației învățării*, Sibiu, Editura Psihomedia, 2003

Golu, Mihai, *Fundamentele psihologiei*, București, Editura Fundației România de Mâine, 2000

Ionescu, Miron, Chiș, Vasile, *Strategii de predare și învățare*, București, Editura Științifică, 1992

Neacșu, Ion, *Metode și tehnici de învățare eficientă*, București, Editura Militară, 1990

Neacșu, Ion, *Motivație și învățare*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1978

Partenie, Ancuța, *Modalități de stimulare a lecturii la elevi*, Editura Excelsior Art, Timișoara, 2007

Roșca, Alexandru, *Motivele acțiunilor umane*, Cluj-Sibiu, Editura Institutului de psihologie al Universității, 1943

Sillamy, Norbert, *Dicționar de psihologie*, București, Editura Univers Enciclopedic, 1996

Vintilescu, Doina, *Motivaţia învăţării şcolare*, Timișoara, Editura Facla, 1977

Zlate, Mielu, (coord.), *Psihologie*, București, Editura Aramis, 2005

***www.didactic.ro

***http://isjolt.ot.edu.ro/date/24.01.2013/CHESTIONAR%20CU%20PRIVIRE%20LA%20MOTIVATIA%20SCOLARA%.pdf

*** *www.cmbrae.ro/upload/motivatia_invatarii.ppt*

CAN NEURO-LINGUISTIC PROGRAMMING BE INTERPRETED AS A NEURO-LINGUISTIC PRAGMATICS?

Angela Drăghia
PhD Student, West University of Timișoara

Abstract: In this paper I want to answer some essential questions, namely: Can we talk about a cognitive pragmatics and at the same time about a linguistic pragmatics? And if so, to what extent can neurolinguistic programming (NLP, in the English acronym) be interpreted as a cognitive pragmatics, respectively as a linguistic pragmatics? I will present, from the perspective of these questions, the main concepts and tools of linguistic pragmatics, as a linguistic theory, and cognitive pragmatics, as a theory of philosophy of language, and I will see how they are found and how they can adapt in neurolinguistic programming. I also intend to discover the relationships of pragmatics with other related disciplines, such as: cognitive psychology, philosophy of language, neurosciences, psycholinguistics or sociolinguistics.

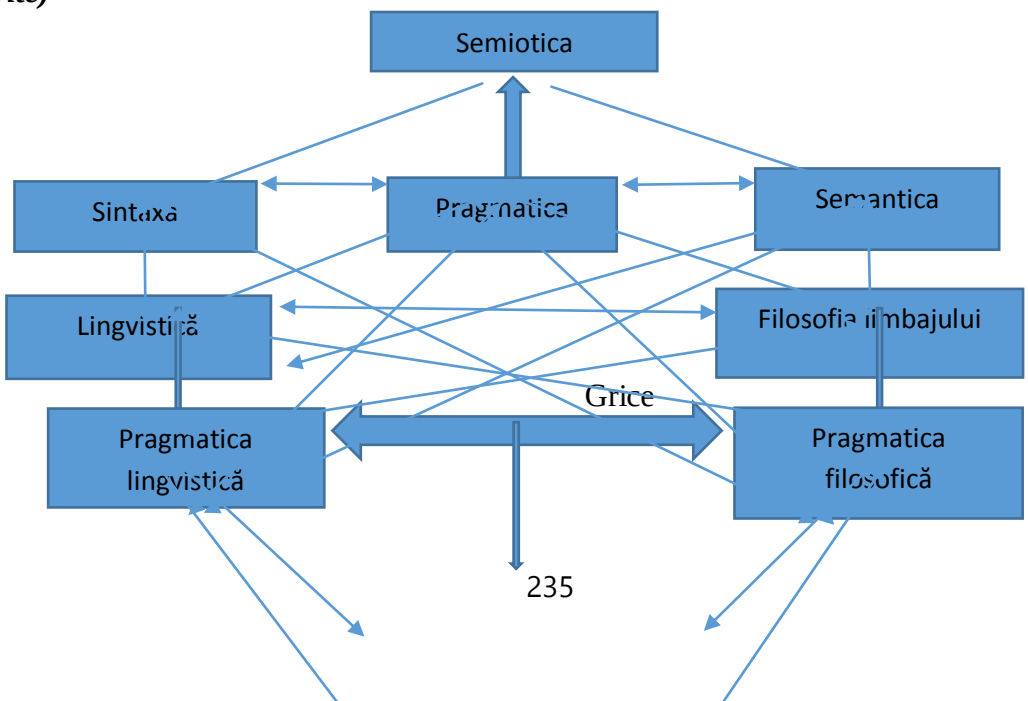
Keywords: Neuro-Linguistic Programming, pragmatic tools, mental programming, linguistic pragmatics, cognitive pragmatics

De-a lungul existenței sale, pragmatica a studiat mai multe probleme referitoare la rolul limbajului, mai larg al comunicării, în comportamentul uman. De pildă, ideile din lucrările lui Austin și Searle – recunoscuti, tacit sau explicit, ca veritabili pragmaticieni – au fost și sunt abordate într-o serie de domenii diferite, cum ar fi: filosofia limbajului, pragmatica lingvisitcă, pragmatica cognitivă, logica ilocuționară, psihologia cognitivă, psiholingvisitcă, sociolingvistică, inteligența artificială. Aceste cercetări au făcut salturi uriașe în domeniul cunoașterii limbajului și comunicării, precum și a modului în care aceste două fenomene intervin din punct de vedere cognitiv în comportamentul uman.

Pornind de la această constatare, mi-am pus următoarele întrebări:

Este pragmatica o dezvoltare a lingvisticii (pragmatica lingvistică) sau a filosofiei limbajului (pragmatica cognitivă)? Sau una și alta în același timp?

Poate fi interpretată programarea neurolingvistică preponderant ca o pragmatică lingvistică sau preponderent ca o pragmatică cognitivă? Sau ca și una și cealalată în același timp? In aceeași pondere sau cu ponderi diferite: (adică în același fel sau în feluri diferite)



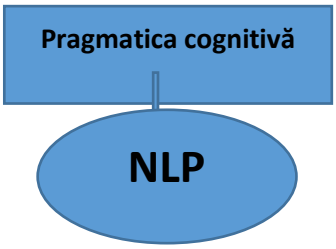


Fig. 1 Răspunsul integrativ la cele două întrebări: Raporturile NLP cu orientările principale din pragmatică

Pentru a putea răspunde la întrebarile de mai sus, pornesc de la următoarea schemă descrisă în fig.1 și fac următoarea presupunere, pe care ulterior o voi analiza: pragmatica poate fi prezentată atât ca disciplină în sens restrâns (ca pragmatică lingvistică, componentă a unei semiotici tridimensionale: centrată pe problematica limbajului, mai cu seamă pe cea a sensului sau/și semnificației expresiilor pe care le utilizăm în orice formă de comunicare, indiferent care ar fi ea), cât și ca disciplină în sens larg (ca pragmatică filosofică - pragmatică cognitivă, fundament al diferitelor teorii ale comunicării: centrată pe problematica rațională a ființei umane, în speță cea a influențării conduitei umane prin comunicare sau/și comunicație)[1].

Astfel, pentru a putea prezenta veridicitatea problematicii expuse mai sus, în prezentarea faptelor care urmează, voi lua ca punct de plecare, abordarea pragmaticii ca teorie lingvistică și ca teorie cognitivă și voi analiza pozițiile mai multor autori pentru a vedea cum își susține fiecare punctul de vedere cu privire la nașterea, evoluția pragmaticii și raporturile ei cu alte perspective de abordare a rolului limbajului și comunicării în influențarea comportamentului uman. Apoi voi răspunde întrebărilor mele 1 și 2, prezentându-mi la final punctul de vedere în ceea ce privește dezvoltarea pragmaticii în zilele noastre și raporturile ei cu NLP.

Pragmatica lingvistică

În acestă lucrare voi urmări, schematic, stadiile dezvoltării pragmaticii ca teorie lingvistică în legătură cu teoria actelor de limbaj și voi realiza o prezentare selectivă de opinii referitoare la perspectivele pragmaticii lingvistice, pe linia Austin-Searle-Grice, urmărind să valorific câteva elemente de noutate din aceste abordări.

Așa cum s-a dezvotat pe Continent, în special în Franța, pe linia lucrărilor lui Austin și Searle, pragmatica a ținut mai mult de lingvistică: „pragmatica se vrea integrată lingvisticii, adică o disciplină care să nu completeze lingvistica, ci să facă efectiv parte din ea"[2]. De aici și termenul de „pragmatică integrată" utilizat în lucrările lui Oswald Ducrot. Conform acestuia, obiectul pragmaticii integrate este semnificația frazei care produce sensul enunțului. După Ducrot, fraza este „o entitate abstractă" ce include un ansamblu de reguli combinate după funcții sintactice. Tot Ducrot a pus pentru prima dată în spațiul francofon problema presupozițiilor ca fiind „diferența între ceea ce este spus (exprimat) și ceea ce este presupus". Pentru Ducrot, presupozițiile constitue informații de fundal necesare, chiar indispensabile pentru reușita comunicării. Acesta, în *Dicționarul Encilopedic Al Științelor Limbajului* spunea că „înțelegerea unui mesaj verbal nu se reduce la identificarea cuvintelor din care este format. Auditorul trebuie să prelucreze o combinație de cuvinte, organizate în scopul construirii unei fraze - unitate ascultând de reguli sintactice, purtătoare a unui sens și realizând

[1] Clitan, Gheorghe, *Despre statutul actual al pragmaticii filosofice,* Tîrgu Mureș, 2014, p.4
[2] Reboul, Anne, Moeschler, Jacques, *Pragamatica Azi*, Editura Echinox, 2011, p.39

un act de comunicare - frazele fiind la rândul lor organizate în structuri de talie superioară, şi anume discursurile: povestiri, conversaţii, argumentaţii etc"[3]. Prin definiţie, fraza este obiectul lingvisticii: în principal, ea este caracterizată de *structura sintactică* şi de *semnificaţia* sa, calculată pe baza semnificaţiei cuvintelor care o alcătuiesc. În această accepţie, fraza este o entitate abstractă, produsul unei teorii.

Pragmatica - studiul actelor de limbaj și utilizării limbajului, așa cum o cunoaștem astăzi, își are rădăcinile în studiul actelor de limbaj/de vorbire realizat de către Austin, înțelese inițial în dubla lor ipostază: o primă ipostază este cea legată de distanța dintre afirmațiile care îndeplinesc un act de vorbire și cele care descriu realitatea, iar a doua vizează afirmațiile care descriu realitatea și care devin un caz particular al afirmațiilor care realizează un act. Teoria actelor de limbaj (actele locuționare, ilocuționare și perlocuționare) și efectele lor asupra interlocutorului are un întreg istoric, dar aici mă rezum doar să o amintesc, nu să fac alte dezvoltări.

Potrivit lui Austin, putem realiza cele mai diferite tipuri de acțiuni cu ajutorul exprimărilor lingvistice (acte de vorbire). Se înțelege că semnificația actului de vorbire este funcția sa, iar aceasta poate fi determinată întrucât se bazează pe convenții lingvistice care, raportându-se la modalități de acțiune și nu la acțiuni similare, devin reguli generale. Teoria actelor de limbaj propusă de Austin (1962) a fost dezvoltată de Searle (1969) în sensul că orice frază enunțată la modul serios corespunde în mod necesar realizării unui act ilocuționar.

Cei doi autori exclud din domeniul actelor ilocuționare frazele care intervin în discursuri mai puțin serioase, cum ar fi ficțiunea sau minciuna. Totuși, după Searle, ficțiunea și minciuna sunt două activități lingvistice care, chiar dacă nu sunt aserțiuni sau afirmații autentice, adoptă de regulă forma aserțiunii sau a afirmației. „În ficțiune vorbitorul pretinde că efectuează un act de aserțiune și are deci intenția de a pretinde că face un act de aserțiune fără a avea însă intenția de a-și înșela interlocutorul"[4]. Atât Austin, cât și Searle consideră că principala funcție a limbajului este de a acționa asupra lumii mai mult decât de a o descrie.

Din punctul meu de vedere, există o legătură strânsă între stările mentale ale interlocutorului - comportamentul intern al acestuia - și frazele prin care interlocutorul îndeplinește acte de limbaj. Această concepție a raporturilor dintre limbaj și stările mentale explică clar de ce pragmatica lingvistică rezultată din teoria actelor de limbaj este considerată independentă de științele cognitive și nu este nicidecum o teorie cognitivă. Acesta și este motivul pentru care nu voi vorbi în mod special doar de pragmatica lingvistică, întrucât domeniul pragmaticii, deși se referă în mod fundamental la întrebuinţarea limbajului, face să intervină şi probleme care nu sunt strict lingvistice, ca cele ale inferenţei, ale întrebuinţării aproximative, ale metaforelor, ale comprehensiunii în context, ale legilor discursului etc.

În cadrul teoriilor lingvistice de tradiţie chomskiană, pragmatica - teorie a performanţei - e despărţită de lingvistică: rolul său este de a descrie, pe de o parte, mecanismele nonlingvistice legate de interpretarea enunţurilor în context şi, pe de altă parte, în măsura în care domeniul este specific din punct de vedere teoretic, raportul dintre obiectul lingvisticii (relaţia formă-semnificaţie) şi faptele sau actele de performanţă. Pe de altă parte, integrarea anumitor fapte în interiorul teoriei lingvistice permite să se distingă două tipuri de elemente pragmatice: cele care sunt asociate structurii lingvistice şi cele care sunt asociate contextului extralingvistic. Această repartiţie a elementelor pragmatice impune funcţii diferite conceptelor de *competenţă* şi de *performanţă*[5].

---

[3] Ducrot, Oswald & Jean - Marie Schaeffer, *Nouveau dictionnaire encyclopedique des sciences du langage*, Editions du Seuil, 1972,1995, p.324

[4] Reboul, Anne, Moeschler, Jacques, *Pragamatica Azi*, Editura Echinox, 2011, p.30

[5] Moeschler, Jacques, Reboul ,Anne, *Dicționar Enciclopedic De Pragmatică*, editura Echinox, Cluj, 1999, pp.29-30

Atât Chomsky cât şi exegeţii lui au asimilat în mai multe rânduri distincţia limbă/vorbire cu opoziţia între **competenţă** lingvistică şi **performanţă** lingvistică. „Studiul limbii trebuie să fie independent de cel al vorbirii, dar nu şi invers, competenţa trebuie să poată fi studiată înaintea performanţei, fiind în acelaşi timp fundamentul necesar studierii acesteia. Pentru Chomsky competenţa lingvistică presupune, în afara cunoştinţelor specifice pentru fiecare limbă în parte, o facultate universală a limbajului, a cărei esenţă nu poate fi considerată a fi de natură socială"[6]. Chomsky afirmă că performanţa defineşte ansamblul de „producţii lingvistice", deci aparţine lingvisticii, așa cum competența aparține pragmaticii.

Pragmatica, în orientarea sa griceeană, este o cercetare a înțelegerii, nu a producerii limbajului. La fel ca și Searle, Grice vorbește despre sările mentale pe care le are locutorul în conversație. Cum simte, ce face, cum gândește acesta. „Procesul psihic al gândirii este strâns legat de limbaj ca fenomen psihologic și social. Formele gândului unei persoane sunt controlate de legile tiparelor limbii pe care o vorbește în așa măsură încât se poate spune că gândirea sa este într-o limbă”[7]. Cum spunea Ludwig Wittegenstein, în „*Cercetări filozofice*": „Limbajul (sau gândirea) este ceva unic. Problemele care iau naștere printr-o interpretare greșită a formelor limbajului nostru au caracterul adâncimii. Ele sunt neliniști adânci, înrădăcinarea lor este tot atât de adâncă în noi ca și formele limbajului nostru, iar însemnătatea lor este tot atât de mare ca și importanța limbajului nostru"[8].

Așadar, dezvoltarea pragmaticii lingvistice este legată de Austin, Searle, Grice, în ale căror concepții găsim elemente despre instrumentele pe care le oferă pragmatica lingvistică (acte de limbaj, presupozițiile, implicaturile), despre modalitățile de înfăptuire a actelor de limbaj, despre modul cum limbajul ne influențează modul de a gândi și ne poate schimba starea, comportamentul. „Noi experimentăm viața prin stări mentale specifice, care sunt alcătuite din stările noastre mentale (comportament, fiziologie, neurologie) și stări emoționale (senzații kinestezice care primesc informații prin intermediul evaluarilor de nivel superior). Toate acestea sunt interdependente. Nu le putem separa. Când le separăm o facem doar lingvistic, ca o descriere, ca un mod de a ne referi la ele. Cum gândim, așa simțim în corpul nostru, așa ne mișcăm și acționăm. Conștientizarea stărilor noastre și a factorilor care le influențează ne permite să le recunoaștem, să le evaluăm și să le schimbăm, în termeni NLP, să ne reprogramăm[9].

Pragmatica cognitivă

Așa cum am vazut mai sus, pragmatica s-a constituit la începuturile sale simultan cu științele cognitive, dar inceputurile pragmaticii au fost separate de științele cognitive. Îmi doresc să arăt că există totuși loc pentru o pragmatică cognitivă și că da, pragmatica este o dezvoltare a pragmaticii cognitive, și anume o ramură a filosofiei și a științelor cognitive.

Pragmatică cognitivă = Pragmatică - cunoștiințele necesare pe care le dobândim pentru utilizarea limbajului în scopul comunicării + Cognitivă - acțiunea sau procesul mental de dobândire a cunoașterii și înțelegerii prin gând, experiență și simțuri. Scopul pragmaticii cognitive - sau cum o mai numesc filosofii limbajului ”pragmatica inferențială” - este „să explice modul în care ascultătorul deduce ceea ce vorbitorul vrea să spună pe baza dovezilor care îi sunt oferite" (Costăchescu 2019: 511).

---

[6] Ducrot, Oswald & Jean - Marie Schaeffer, *Nouveau dictionnaire encyclopedique des sciences du langage,* Editions du Seuil, 1972,1995, pp.192-193

[7] Gheorghiu, Dumitru, *Introducere în filosofia minții, Curs pentru învățământ la distanță*, p.40

[8] Wittgenstein, Ludwig, *Cercetări filozofice*, Editura Humanitas, București, 2004, p.154

[9] Hall L., Michael și Bob G. Bodenhamer, *Manual de utilizare a creierului*. Volumul 2: *Manual complet pentru certificare ca Practician în programare neurolingvistică*, Editura VIDIA, București, 2013, pp. 108-112

Pragmatica cognitivă (pragmatica radicală, independentă de lingvistică) se bazează pe următorul argument: interpretarea enunțurilor face să intervină, în același timp anumite aspecte vericondiționale (aparțin semanticii și sunt tratate în cadrul semanticii formale) și aspecte nonvericondiționale (corespund ansamblului implicaturilor fie pornind de le reguli conversaționale- *implicatură conversaționala,* fie pornind de la sensul cuvintelor - *implicatură convențională (*Moeschler, Jacques, Reboul ,Anne 1994: 32). Costăchescu spune în *Pragmatica lingvistică* că: „spre deosebire de teoriile propuse de Austin, Grice sau de Searle, pragmatica cognitivă este o teorie vericondițională care consideră că funcția fundamentală a sistemului cognitiv (capacitățile perceptuale + facultățile intelectuale ale omului sau animalului) constă în construirea unui sistem de reprezentare a lumii"[10].

Pragmatica poate contribui la programul de cercetare definit de științele cognitive, program ce a luat naștere in 1956 și care avea în vedere „funcționarea gândirii/creierului și a modului în care mintea umană dobândește cunoștiințe, mai ales cum le dezvoltă și cum le folosește, bazându-se, printre altele, pe noțiunea de stare mentală"[11]. Se poate observa că aceste stări mentale nu i-a interesat prea mult pe teoreticienii actelor de limbaj. În viziunea lor, teoria actelor de limbaj nu este o teroie cognitivă, ci ea este mai apropiată de behaviorism decât de științele cognitive, deși acest curent, pe care îl voi aborda mai jos, recunoaște existența stărilor mentale: intențiile exprimate în actele de limbaj nu sunt altceva decât stări mentale. La fel o face și Grice, considerat filosof al limbajului, care pe parcursul lucrărilor sale a acordat o atenție deosebită acestor stări și a făcut mari eforturi de a acorda un loc mai important fenomenelor inferențiale atât de neglijate de teoreticienii actelor de limbaj.

Cu toate aceste eforturi, încercarea cea mai interesanta în ceea ce priveste constituirea unei pragmatici cognitive nu se situeaza direct pe linia lui Grice, chiar daca această tentativă o continuă în parte. Este vorba despre teoria pragmatică construită de Dan Sperber si Deirdre Wilson la începutul anilor optzeci, având drept punct de plecare o critică constructivă a ipotezelor lui Grice. Ei rămân fideli lui Grice și consideră că o teorie pragmatică se numește cognitivă pentru că ia în considerație capacitatea locutorului de a avea stări mentale și de a provoca stări mentale interlocutorului. „Pragmatica cognitivă se bazează pe studiul calității fundamentale a comunicării, verbale sau non-verbale, care, fiecare, are capacitatea de a fi adecvată în raport cu mai mulți parametri, cum ar fi situația de comunicare, așteptările interlocutorului, capacitățile deductive ale interlocutorului etc. Sperber si Wilson numesc această calitate fundamentală a orăcărei comunicări principiul pertinenței, pentru ei cuvîntul pertinență se referă la gradul de eficacitate a informației în procesul de comunicare"[12].

„Pertinența este o propietate care caracterizează nu numai enunțurile, dar și gândurile, amintirile, concluziile deducțiilor, deoarece orice element ce constitue premisa unui concept cognitiv (un sunet, o imagine, o amintire) poate fi pertinent pentru interlocutor. În teoria pertinței, un asemenea element care declanșează un proces cognitiv, are un efect cognitiv pozitiv. În pragmatica cognitivă, o informație este considerată relevantă dacă și numai dacă produce efecte cognitive pozitive[13]". Acest principiu al pertinenței o să-l analizez mai jos când voi vorbi despre principiile pragmaticii cognitive, motiv pentru care voi mai rămâne puțin la această teorie a comunicării - pragmatica cognitivă sau pragmatică filosofică care derivă din filosofia limbajului.

Filosofia limbajului se ocupă de esența limbajului în sine, şi din această cauză problemele specifice filozofiei limbajului nu mai pot fi formulate (sau nu numai) «în

[10] Costăchescu, Adriana, *Pragmatica lingvistică. Teorii, Dezbateri, Exemple*, Institutul European, Iași,2019, p.513
[11] Reboul, Anne, Moeschler ,Jacques, *Pragmatica Azi*, Editura Echinox, 2011, p.22
[12] Costăchescu, Adriana, *Pragmatica lingvistică. Teorii, Dezbateri, Exemple*, Institutul European, Iași,2019, p. 511
[13] Horn, Laurence R., Ward Gregory, *The Handbook of Pragmatics*, Blackwell Publishing, 2004, p. 608

interiorul limbii»; ele trebuie să treacă dincolo de cadrul lingvistic. Există lingvişti care vor să reducă filosofia limbajului la lingvistica generală şi teoretică. Ceea ce înţelegem aici prin „filozofia limbajului“ nu ţine de domeniul de activitate al lingvisticii şi se situează în afara competenţei multor reprezentanţi ai acestei discipline, care au pretenţia că se ocupă şi de filosofia limbajului.

În cadrul filosofiei limbajului, limba trebuie studiată în relaţie cu celelalte activităţi umane şi în general cu esenţa umană. În primul rând, limbajul este forma unui conţinut cognitiv, constituit prin intermediul unor operaţii logice; in al doilea rând, fiindcă limbajul este o funcţie socială. Într-adevăr, deşi ca fenomen de cunoaştere limbajul poate fi interpretat sub aspect psihologic (dat fiind că orice act cognitiv implică un proces psihic), în nici un caz nu se poate afirma că elementul predominant în mod constant în limbaj este factorul „afectiv", cu care raţiunea n-ar avea nimic de-a face. Fără îndoială, atunci când vorbim, noi exprimăm şi fapte afective; şi se poate chiar admite existenţa unei convenţii afective sau „stilistice", a unui limbaj „emotiv", diferit de limbajul pur „enunţiativ"[14].

Având în vedere cele de mai sus, mi-am pus intrebarea dacă limbajul are prin el însuși o încărcătură teoretică sau una practică, dacă are legătură cu gândirea teoretică sau cu cea practică, dacă ține de poezie sau de logică, de gândirea intuitivă sau de cea rațională.

Și Ludwig Wittgenstein a tratat filosofia limbajului în lucrarea „*Cercetări filosfice*" în care scria: „Am să vă atrag atenția în viitor mereu asupra ceea ce voi numi jocuri de limbaj. Acestea sunt căi de a folosi semnele, mai simple decât cele în care folosim semnele limbajului nostru de toate zilele, limbaj care este extrem de complicat. Jocurile de limbaj sunt formele de limbaj cu care începe un copil să folosească cuvintele, forma primitivă a limbajului. Când privim la asemenea forme simple de limbaj, atunci ceața mintală ce pare să învăluie folosirea noastră obișnuită a limbajului dispare" (Wittgenstein 2004: 13).

Revenind la problematica pragmaticii cognitive - pe scurt: pragmatica, integrată sau nu lingvisticii -, ea are raporturi foarte apropiate cu probleme abordate de disciplinele vecine lingvisticii, ca sociolingvistica şi psiholingvistica, dar aparţinînd unor tradiţii ştiinţifice şi metodologice ușor diferite.

Psihologia și științele cognitive

Ştiinţele cognitive sunt rezultatul încercării de a pune la un loc munca de cercetare din mai multe domenii distincte: psihologie, inteligenţă artificială, lingvistică, filozofie, ştiinţe neuronale (*neuroscience* - a nu se confunda cu neurologia), educaţie şi antropologie. Istoria disciplinei începe din 1976, o dată cu fondarea jurnalului „Cognitive Science". Trebuie spus că ştiinţele cognitive se suprapun în măsură destul de mare cu psihologia cognitivă care este fundamental înrădăcinată în colectarea de date experimentale de la subiecţi umani, iar ştiinţele cognitive se folosesc mult de simulări pe calculator[15].

Stiințele cognitive – sisteme artificiale inteligente capabile să realizeze sarcini similare cu cele proprii sistemului cognitiv uman – sunt „științe de întâlnire capabile să ne optimizeze întâlnirile și contactele noastre cu alte ființe inteligente din univers" (Miclea 1994:26).

Psihologia cognitivă studiază sistemul cognitiv uman care are la bază unele procese psihice, cum ar fi: percepția, memoria, atenția și gândirea.

Psihologia cognitivă

[14] Coșeriu, Eugeniu, *Istoria Filozofiei Limbajului- De la începuturi până la Rousseau*, Editura Humanitas, București, 2011, pp. 39-41

[15] https://www.cs.cmu.edu/~mihaib/articole/cognitiv/cognitiv-html.html

În perioada Evului Mediu, cea mai mare parte a psihologiei cognitive – aşa cum a apărut ea mai târziu – era o încercare de a elabora ideile aristoteliene, urmând ca mai apoi, pe la sfârşitul anilor 50, începutul anilor 60, aceasta să ia naştere ca urmare a impactului pe care filosoful Immanuel Kant l-a avut asupra dezvoltării acesteia, odată cu explorarea ştinţifică a corpului uman.

De fapt, promoterii psihologiei cognitive au fost Alan M. Turing (părintele informaticii şi inteligenţei artificiale care în 1950 propunea „Testul lui Turing"), Allan Newell (cercetător american în domeniul ştiinţelor cognitive), Noam Chomsky (filosof şi lingvist, cunoscut pentru teoria gramaticii generativ-transformaţionale şi pentru contribuţiile sale în domeniul lingvisticii teoretice) şi Ulrich Neisser (cel care va consacra termenul de „psihologie cognitivă" şi care în 1967 publică o carte cu acelaşi titlu). Conform unei mărturii din acea vreme „toţi aceşti cercetători de vârste şi specialităţi diferite, formau un colegiu invizibil din care s-au născut ştiinţele cognitive"[16]. Neisser definea psihologia cognitivă ca „studiul modului în care oamenii învaţă, structurează, stochează şi folosesc cunoştiinţele" (Rusu 2007:30).

În 1978, specialiştii ştiinţelor cognitive prezintă primul raport de cercetare denumit"SOAP" (State of the Art Paper) în care spuneau: „Existenţa domeniului nostru de cercetare e determinată de existenţa unui obiect comun: descoperirea capacităţii computaţionale şi de reprezentare ale psihicului precum şi a proiecţiilor lor structurale şi funcţionale" (Miclea 1994: 15). Astfel prin această declaraţie se scoate în evidenţă că ştiinţele cognitive studiază sistemele cognitive naturale sau artificiale, iar psihologia cognitivă studiază sistemul cognitiv uman.

După Sperber şi Wilson, scopul oricărui sistem cognitiv este de a-şi construi o reprezentare a lumii, reprezentare care trebuie să fie utilă şi adevărată lumii în care există, adică să reprezinte faptele care există în lume în mod corect şi corespunzător. Pentru a afla noţiunea de adevăr, foarte prezentă la Sperber şi Wilosn, această reprezentare a lumii necesită să fie evaluată ca exactă sau nu cu faptele existente în lume, ceea ce îi face pe cei doi autori, alături de filosoful Jerry Fodor, să ajungă la concluzia că reprezentarea nu poate fi decât ipotetică spunând că „reprezentarea lumii se face într-un limbaj interior şi universal, limbajul gândirii, al minţii frecvent numit mentaleza (existenţa unei limbi înnăscute)"[17].

Conform lui Mircea Miclea un sistem cognitiv este un un sistem fizic (entitate obiectuală) care posedă două proprietăţi: *de reprezentare*, adică reflectare într-un mediu intern a realităţii exterioare; reprezentările utilizate de sistemul cognitiv uman pot fi simbolice (de ex., imagini, conţinuturi semantice etc.) sau subsimbolice (patternuri de activare ale reţelelor neuronale). Sistemul cognitiv uman este un sistem fizic, pentru că are o iniţiere neurobiologică şi este simbolic deoarece, pentru a putea opera cu cunoştinţele, şi le prezintă sub forma unor expresii simbolice, pe care le manipulează după anumite reguli.

Conform raportului SOAP, psihologia cognitivă a apărut ca un efort integrat al mai multor discipline: lingvistică (lingvistica teoretică – Chomsky), psihologia (psihologia cognitivă), antropologia (antropologia culturală), inteligenţa artificială (maşinile care imită funcţiile cognitive), filosofia (filosofia analitică, logicile filosofice şi epistemologia), neuroştiinţele (neuroştiinţa cognitivă). Relaţiile dintre disciplinele care formează formează ştiinţele cognitive sunt dinamice, într-o continuă evoluţie.

Prin *psihologie cognitivă* în momentul actual se înţelege acea ramură a psihologiei care este direct interesată de funcţionarea intelectuală a spiritului uman, şi nu de studiul sentimentelor sau de acela al anomaliilor mentale. In alţi termeni, mecanismele şi procesele

[16] Miclea Mircea, Psihologie cognitivă, Editura Gloria, Cluj, 1994, p.16
[17] Reboul, Anne, Moeschler, Jacques, *Pragamatica Azi*, Editura Echinox, p. 82

cognitive sînt cele prin care dobîndim sau ne modificăm convingerile asupra lumii sau, mai general, procesele de învăţare, în sens larg[18].

Ca o continuare, în stadiul actual de dezvoltare psihologia cognitivă are două roluri: ca *ştiinţă cognitivă* (rolul de a oferi şi contrui modele valide şi relevante pentru comportamentul uman) şi ca *disciplină psihologică* (orientată spre celelalte ramuri ale spihologiei: psihologia clinică, pshihologia industrială, organizaţională şi educaţională). Ca ştiinţă cognitivă (o numim ştiinţă cognitivă pentru că ea s-a dezvoltat în aria ştiinţelor cognitive), psihologia cognitivă este posibil să devină în viitor o ramură specifică a unei ştiinţe cognitive unificate, puternic contaminată de interacţiunea cu celelalte ştiinţe cognitive menţionate mai sus.

Evaluarea celor două teorretizări ale pragmaticii: teoria lingvistică şi teoria cognitivă

Ambele teorii susţin că modul în care trăim se bazează pe problema adevărului şi desemnează condiţiile de adevăr ale unei fraze, fie că ele au fost obţinute pornind de la codul lingvistic, fie prin adjocţiunea de elemente contextuale, doar că, cognitiviştii nu au in vedere adevărul enunţului ci adevărul gândului, susţinând că, în unele cazuri, oamenii fac aserţiuni false chiar dacă ele sunt cu bună credinţă. Pornind de la ideea lui Jerry Fodor conform căreia structura frazei trebuie să aibă ceva în comun cu structura gândului, cognitiviştii au obligaţia să arate că există o legătură între funcţionarea creierului şi comunicare.

Concepţia lui Grice este aceea că, există un set de maxime care guvernează comunicarea dintre care cea mai importantă este maxima veridicităţii (adevărului) care are în vedere sinceritatea interlocutorului. Tot Grice spune că interpretarea unui enunţ trebuie să aibă în vedere ceea ce este explicit , dar şi ceea ce locutorul a avut întenţia să spună.

Ambele teorii merg pe ideea de cunoaştere reciprocă şi au la bază intenţia. Intenţionalitatea, ca şi conştiinţa, este o componentă a comportamentului biologic umană care face ca actul de comunicare să fie reuşit sau nu. Aici pragmatica cognitivă are puţin de câştigat pentru că ea se ocupă nu numai de comunicare verbală, dar şi de cea non verbală şi îi este mult mai uşor să recunoască intenţia locutorului într-o anumită cirmcumstanţă. Dar să nu uităm că şi pragmatica lingvistică are unle avantaje faţă de cea cognitivă atunci cand vorbim de comunicarea verbală care prezintă un grad mai înalt de codificare, de explicitare.

Teorie pragmatică a fost continuată de Sperber & Wilson pornind de la ipotezele lui Grice despre interpretarea enunţurilor. Aceştia separă pragmatica de lingvistică şi o institue ca o disciplină independentă, mai exact - după părerea lor - procesele pragmatice sunt independente de limbaj şi în acest caz vorbim de o pragmatică non-lingvistică, independentă de lingvistică, dar care o completează pe aceasta în unele aspecte ale interpretării enunţurilor şi anume de pragmatica cognitivă. Cea mai reprezentativă teorie a pragmaticii cognitive este teoria pertinenţei care se bazează pe gradul de eficacitate a informaţiei în procesul de comunicare (randament). Această teorie a corectat şi depăşit teoria clasică a lui Austin şi Searle despre actele de limbaj. Sperber & Wilson iau în considerare capacitatea locutorului de a avea stări mintale şi consideră că funcţia fundamanetală a sistemului cognitiv este aceea de reprezenta lumea.

Lingviştii consideră că actele de comunicare trebuie să fie identififcate, deduse pentru a fi înţelese (interlocutorul trebuie să identifice şi să înţeleagă ce i se spune), Grice vorbeşte în acest caz despre deducţii ca fiind de fapt implicaturile convesaţionale, pe când cognitiviştii susţin că acest lucru nu este necesar decât în cazul unor acte de comunicare instituţionale

[18] Moeschler, Jacques, Reboul ,Anne, *Dicţionar Enciclopedic De Pragmatică*, editura Echinox, Cluj, 1999, p.123

(este suficient ca interlocutorul să înțeleagă ce i se spune) și consideră că aceste acte nu își au rostul în pragmatica lingvistică.

Este pragmatica o dezvoltare a lingvisticii (pragmatica lingvistică) sau a filosofiei limbajului (pragmatica cognitivă)? Sau una și alta în același timp?

Pornind de la ideea că limbajul se referă la comunicarea verbală și non verbală prin intermediul limbii și, conform lui Saussure, noțiunile de limbă și limbaj nu sunt identice (dar există un anumit raport foarte strâns între cele două, neputând exista una fără cealaltă), am ajuns la următoarea concluzie:

Din perspectiva pragmaticii lingvistice, limbajul este un proces de învățare (ceea ce ne dorim să comunicăm pentru a ne putea înțelege unii cu alții), aici putem vorbi despre un limbaj ca fenomen lingvistic care facilitateaza comunicarea propiu zisă

Din persepctiva pragmaticii cognitive, limbajul este un proces psihic individual, de autocunoastere, în acest caz putem vorbi despre un limbaj social care faciliteaza cunoașterea și gândirea umană

Plecând de la această concluzie, vreau să arăt că există o legătură foarte importantă între pragmatica lingvistica si cea cognitiva, practic între limbaj și gândire și că, fără această legatură, oamenii nu ar putea avea relații intelectuale si interumane benefice, conștiente sau inconștiente. Am constatat că pragmatica este o dezvoltarea atât a lingvisticii (pragmatica lingvistică), cât și a filososfiei limbajului (pragmatica cognitivă), cu pondere mai mare, consider eu, către pragmatica cognitivă.

Istoria pragmaticii a început în lingvistică, Ducrot a fost cel care a integrat-o în lingvistică, de unde vine și termenul de pragmatică integrată. Cu timpul, evolutia ei a luat o întorsătură neașteptată în lumea modernă și s-a dezvoltat tot mai aproape de filosofia limbajului, de științele umane și de cunoaștere, devenind astfel o pragmatică filosofică, ținând în momentul de față de domeniul filosofiei. Evoluția pragmaticii a fost marcată, de-a lungul timpului, de contribuțiile mai multor teoreticieni, lingviști și filosofi ai limbajului, care au avut opinii diferite în ceea ce privește dezvoltarea și apartenența ei și care au plasat-o sau au încadrat-o pe două direcții principale:

Austin, Searle și Grice (cel care face trecerea de la pragmatica lingvistica la pragmatic cognitivă) vorbesc de o pragmatică lingvistică care este după părerea lor o cercetare a înțelegerii limbajului care ține de teoria competenței (cunoașterea modului cum funcționează o limbă sau distincția între ceea ce este exprimat și ceea ce este asertat, nu ceea ce este presupus). Acești teoreticieni ai actelor de vorbire susțin că limbajul are ca scop principal să descrie realitatea într-un anumit context (raporturile ce există între enunțuri și contextul extralingvistic) și se ocupă, în principal, de studiul implicaturilor, al presupozițiilor, al actelor de limbaj și al structurii discursului.

Chomsky, Sperber-Wilosn, Fodor vorbesc de o pragmatică cognitivă. Cognitiviștii s-au orientat mai mult spre latura filosofica a limbajului, punând accent pe acțiune/performanță, ceea ce facem cu cuvintele pentru a ne cunoaște și a interacționa mai bine unii cu alții. Aceștia înțeleg cunoașterea ca fiind un proces orientat spre teoria performanței (utilizarea unor cunoștiințe în producerea enunțurilor în comunicare sau gândirea în acțiune), iar pentru ei rolul limbajului este acela de exprima emoții, sentimente.

Pornind de la acest mod de înțelegere a cunoașterii, vreau să mai amintesc aici că punctul de plecare al dezvoltării pragmaticii cognitive a fost cercetarea facultăților mintale efectuată de Hume, care a orientat problema cunoașterii spre o abordare psihologică și a susținut, pentru prima dată, că ceea ce știm de fapt vine doar în ultimă instanță de la mama natură ca o cunoaștere înnăscută, dar ea este de fapt rezultatul creșterii și al învățării. Această

cercetare a fost continuată de Chomsky pentru care cunoașterea este un proces al creșterii și învățării, atât ca interacțiune social (experiență), cât și ca influență modelatoare a mediului înconjurător. De fapt majoritatea psihologilor consideră învățarea drept schimbare a cunoașterii datorită experienței- învățarea din experiență.

Că este vorba de cunoaștere dobândită sau de experiență sau de ambele în același timp, în final scopul este același: să avem capacitatea ca prin intermediul limbajului să alegem un comportament potrivit pentru a interacționa unii cu ceilalți și a crea relații de comunicare benefice și de durată.

Poate fi interpretată programarea neurolingvistică preponderant ca o pragmatică lingvistică sau ca o pragmatică cognitivă? Sau ca și una și cealalată în același timp? In aceeași pondere sau ponderi diferite: (adică în același fel sau în feluri diferite)

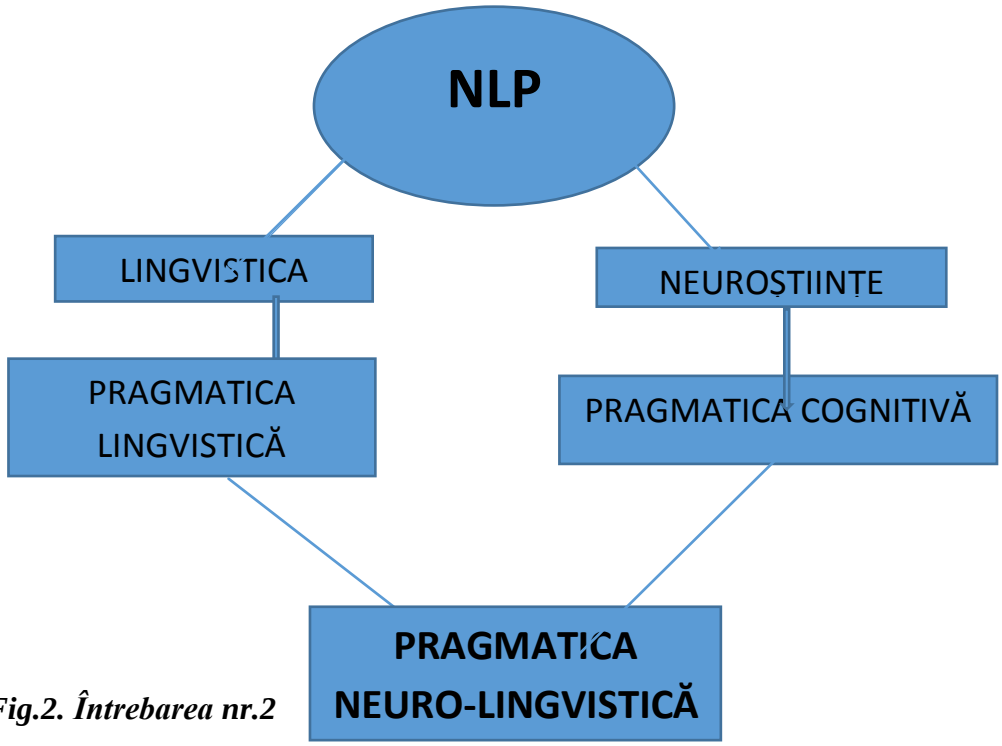


Fig.2. Întrebarea nr.2

Pornind de la această schemă, îmi propun să prezint o prima concluzie a acestei lucrări și anume că programarea neuro-lingivstică a apărut în urma cunoștințelor asumate de John Grinder – unul dintre cei doi întemeietori ai NLP - din gramatica transformațională a lui Chomsky (el a demonstrat în studiile sale că suntem programați din punct de vedere neurologic pentru a face conexiuni lingvistice) și ca urmare a cunoștințelor neuroștiințifice (oferite de neuroștiințe) și de programare a lui Bandler – cel de-al doilea întemeietor. Astfel, din lingvistică (pragmatica lingvistică) și neuroștiințe (pragmatica cognitivă), cei doi teoreticieni au elaborat programarea neuro-lingvistică - un model care nu își asumă statutul de știință, dar care se autodefinește ca fiind un studiu al structurii subiectivității.

Ca urmare a acestei concluzii și în funcție de principiile asumate de NLP, susțin că programarea neuro-lingvistică poate fi interpretată preponderent ca o pragmatică lingvistică, dar și ca o pragmatică cognitivă, prin urmare NLP se dovește a fi o pragmatică neuro-lingivistică. Susțin aceste idei prin câteva remarcii finale și anume:

Multe concepte NLP au fost preluate, adaptate și dezvoltate, pe de o parte atât din pragmatica LINGVISTICĂ (actele de limbaj, implicaturile, presupozitiile) cât și din pragmatica COGNITIVĂ (contextul, referința).

Din punct de vedere modelărilor pe care le oferă, instrumentele pragmatice edificate pornind de la astfel de concepte s-au dovedit eficiente în programarea neuro-lingvistică și au oferit mijloace importante dezvoltarii NLP ca (meta)model.

Miza preluării unor concepte și instrumente pragmatice din ambele teorii a fost să ajute practicanții NLP și oamenii (în special, clienții acestora): să înțeleagă că de fapt a comunica înseamnă a reuni atât diferențele dintre noi, cât și asemănările; să-și schimbe comportamentul; să construiască o reprezentare mai bună lumii; să înțeleagă mai bine ce se întâmplă atunci când își atribuie stări mentale unii altora.

Elementele preluate de programarea neuro-lingvistică din aceste două teorii se folosesc cu succes în modelarea comportamentului uman.

Ca si concluzie personală, vreau să menționez faptul că urmărind nivelul lingvistic și cognitiv al limbii, am înțeles că procesul psihic al gândirii este strâns legat de limbaj ca fenomen psihologic și social. Limbajul folosit pentru a exprima emoții relevă legături puternice cu perceptiile oamenilor: „Fenomenele gândurilor unei persoane sunt controlate de legile «tiparelor limbii» pe care o vorbește în așa masură încât se poate spune că gândirea sa este într-o limbă"[19].

BIBLIOGRAPHY

Armengaud, Francoise, *La Pragmatique*, Cinquieme Edition mise a jour, 2007

Austin,J.L., *Cum să faci lucruri cu vorbe*, Editura Paralela 45, 2003

Clitan, Gheorghe „Despre statutul actual al pragmaticii filosofice / On the status of nowadays philosophical pragmatics", in Iulian Boldea (coordinator), Communication, Context, Interdisciplinarity. Studies adn Articles, volume III, Section: Communication, The Proceedings of the International Conference Communication, Context, Interdisciplinarity, 3rd Edition, Edited by: The Alpha Institute for Multicultural Studies, Published by: "Petru Maior" University Press, Tîrgu-Mureş, ISSN: 2069 – 3389, 2014, p. 9-22, http://www.upm.ro/cci3/CCI-03/CCI%2003%20-%20Communication.pdf

Costăchescu, Adriana, *Pragmatica lingvistică. Teorii, Dezbateri, Exemple*, Institutul European, Iași, 2019

Coșeriu, Eugen, *Introducere în Lingvistică*, Editura Echinox, Cluj, 1999

Coșeriu, Eugen, *Concepția mea despre limbaj și lingvistică, "Revistă de știință și lingvisitcă literară*, nr 5, 1998

Ducrot, Oswald & Jean - Marie Schaeffer, *Nouveau dictionnaire encyclopedique des sciences du langage*, Editions du Seuil, 1972,1995

Flonta, Mircea, *Teoria Cunoaşterii*, Editura Universității, București, 1999

[19] Gheorghiu, Dumitru, *Întroducere în filosofia minții, Curs pentru învățământ la distanță*, p.40

Hall L., Michael și Bob G. Bodenhamer, *Manual de utilizare a creierului*. Volumul 1: *Manual complet pentru certificare ca Practician în programare neurolingvistică*, Editura VIDIA, București, 2013

Hall L., Michael și Bob G. Bodenhamer, *Manual de utilizare a creierului*. Volumul 2: *Manual complet pentru certificare ca Practician în programare neurolingvistică*, Editura VIDIA, București, 2013

Horn, Laurence R., Ward Gregory, *The Handbook of Pragmatics,* Blackwell Publishing, 2004

Korzybski, Alfred, *Science and Sanity. An Introduction to Non-Aristotelian Systems and General Semantics*, 5th Edition, Ed. Institut of General Semantics, New York, 1994

Miclea, Mircea, Psihologie cognitivă, Editura Gloria, Cluj, 1994

Moeschler, Jacques, Reboul, Anne, *Dicționar Enciclopedic De Pragmatică*, editura Echinox, Cluj, 1999

Reboul, Anne, Moeschler, Jacques, *Pragamatica Azi*, Editura Echinox, 2001

Ruxăndoiu, Liliana Ionescu, *Limbaj şi comunicare. Elemente de pragmatică lingvistică*, Ed. All Educational, Bucureşti, 2003

Wittgenstein, Ludwig, *Cercetări filozofice*, Editura Humanitas, București, 2004

THE GLOBALIZATION PHENOMENON AND THE KNOWLEDGE SOCIETY

Gabriela Buruiană
PhD Student, State University of Moldova

Abstract: The phenomenon of globalization being more present and felt, today, at the beginning of the new millennium and century, manifests a vigorous understanding of the spaces of existence and human activity. This complex and new reality of today's world, whether we like it or not, whether we know it or not, whether we support it or reject it, is advancing more and more, encompassing social spaces and human destinies. Launched 35-40 years ago, the phenomenon of globalization has led to the retraction of the world economic map, to the establishment of technological and scientific networks that link research centers with important business circles around the world. We are thus witnessing, both in the political and in the economic sphere, the tendency to call for international action as a means of finding satisfactory solutions to problems of global interest. Those who can contribute to these networks either through funding or information are able to join them. But researchers and business people in poor countries can easily stay out of these networks, due to lack of resources, which prevents those countries from developing, the end result being that those without sound education are left to fend for themselves, far from it. The rapid changes in society, of which we are all witnesses, operate on two levels: in parallel with the increasing internationalization, there is a tendency to return to our own values.

Keywords: globalization, knowledge society, information, resources, technological networks.

Societatea cunoaşterii reprezintă o etapă în evoluţia istorică a omenirii, atît în plan economic, politic cît şi cultural. Realitatea sa se reflectată şi la nivel conceptual, prin conceptul de societate postindustrială. O caracteristica a societăţii postindustriale viza economia bazată pe servicii. Evoluţiile înregistrate, în mod special după anii '70-'80, au confirmat faptul că majoritatea covârşitoare a lucrătorilor din sfera serviciilor se află în crearea, prelucrarea şi distribuirea informaţiei. Aşadar societatea postindustrială este societatea informaţională, în cadrul căreia profesiile funcţionale devin predominante în raport cu cele legate direct de producţie.

O caracteristică principală în societatea informaţională este utilizarea pe scară largă şi la un cost scăzut a tehnologiei informaţiilor lucru care a generat îmbunătăţirea comunicării atât pe plan naţional cât şi internaţional, dar a creat şi anumite dezavantaje cum ar fi supraîncărcarea informaţională. Încă din anii 1990 se remarcă o tranziţie de la o societate informaţională la o societatea cunoaşterii; de la o economie bazată pe informaţii la o societate bazată pe cunoştinţe, existând consecinţe majore de ordin cultural, dar şi pedagogic.

Societatea cunoaşterii în plan cultural promovează cetăţenia globală, realizabilă în funcţie de obiectivele următoare îmbrăţişarea diversităţii, promovarea adevărului şi a deschiderii, eliminarea violenţei structural, stimularea echilibrului şi a moderaţiei. Un proces complex care angajează pedagogic saltul de la valorile societăţii industrializate, bazate pe concurenţă, la cele ale societăţii postindustriale, bazate pe cooperare, spre cele ale societăţii cunoaşterii, bazate pe creaţie.

În societatea cunoaşterii, educaţia răspunde provocărilor semnalate prin construcţia unui nou sistem de învăţământ bazat pe instruire intensivă şi permanentă. Premisele axiomatice sunt proprii paradigmei curriculumului: centrarea pe finalităţile educaţiei concepute la nivelul unităţii dintre cerinţele psihologice ale educatului şi cerinţele societăţii angajate la nivelul conţinuturilor instruirii; stabilitatea construcţiei la nivelul finalităţilor şi al conţinuturilor de bază; corespondenţă pedagogică permanentă dintre componentele proiectului: obiective-conţinuturi-metodologie-evaluare; adaptarea continuă la un context

deschis (care include variabile cu caracter: obiectiv/forma de instruire impusă de societate, spaţiul şi timpul pedagogic, resursele umane disponibile ñ subiectiv/stilul pedagogic, forma de instruire asumată de profesor), realizabilă îndeosebi prin resursele metodologiei instruirii; individualizarea instruirii, realizabilă în orice context; integrarea strategică a evaluării în structura oricărui proiect pedagogic, cu funcţie de reglare-autoreglare continuă a activităţii.

Finalităţile educaţiei trebuie reconstruite în societatea cunoaşterii la nivelul unui model conceptual care îndeplineşte o dublă funcţie: a) de proiectare curriculară eficientă în perspectiva educaţiei permanente, autoeducaţiei, valorificării depline a educabilităţii; b) de determinare a unui nou sistem de învăţământ cu caracter deschis spre toate conţinuturile şi formele generale ale educaţiei, care include toate tipurile de organizaţii şcolare, dar şi unele instituţii specializate în educaţie nonformală, precum şi unii actori sociali angajaţi contractual (agenţi economici) sau consensual (familia şi comunităţile locale).

Un model conceptual al finalităţilor educaţiei ar fi: finalităţile macrostructurale ce asigură orientările valorice ale sistemului de învăţământ pe termen lung şi mediu, idealul educaţiei în formarea şi dezvoltarea permanentă a personalităţii deschise, scopurile educaţiei în direcţii strategice de dezvoltare a sistemului de învăţământ. Pot fi deduse următoarele scopuri strategice: conducerea managerială a sistemului de învăţământ, democratizarea sistemului de învăţământ, informatizarea sistemului de învăţământ. Aceste scopuri strategice vor constitui criterii valorice pentru alegerea structurii de organizare a sistemului de învăţământ şi pentru selectarea corectă a conţiuturilor instruirii la nivel de plan şi de programe şcolare.

Capitalul uman a crescut datorită implementării societăţii cunoaşterii şi a globalizării. Într-o economie globalizată, un factor cheie ar fi calificarea şi competenţa ridicată în privinţa forţei de muncă. Capitalul uman face diferenţa. Revoluţia tehnologiei informatice şi a comunicaţiilor a ridicat cunoaşterea pe un nou palier, astfel permiţând transferul acesteia pe întregul glob într-o manieră codificată sub forma transferului de informaţii.

Fenomenul globalizării fiind tot mai prezent şi simţit, astăzi, la început de nou mileniu şi de secol, manifestă o cuprindere viguroasă a spaţiilor de existenţă şi de activitate umană. Această complexă şi nouă realitate a lumii de azi, fie că ne place sau nu, fie că o cunoaştem sau nu, fie că o susţinem sau o respingem, ea înaintează tot mai mult, cuprinzând spaţii sociale şi destine umane. Declanşat în urmă cu 35-40 de ani, fenomenul globalizării a dus la retrasarea hărţii economice mondiale, la înfiinţarea unor reţele tehnologice şi ştiinţifice care leagă centrele de cercetare de cercurile de afaceri importante din întreaga lume. Asistăm astfel, atât în sfera politică cât şi în cea economică, la tendinţa de a apela la acţiuni internaţionale ca mijloc de găsire a unor soluţii satisfăcătoare pentru problemele de interes mondial. Cei care pot contribui în cadrul acestor reţele fie prin fonduri, fie prin informaţii, reuşesc să li se alăture. Însă cercetătorii şi oamenii de afaceri din ţările sărace pot rămâne foarte uşor în afara acestor reţele, din lipsă de resurse, ceea ce face ca respectivele ţări să nu se dezvolte, rezultatul final fiind că cei fără educaţie temeinică sunt lăsaţi în voia sorţii, departe de autorul acţiunii.

Schimbările rapide ale societăţii, la care cu toţii suntem martori, operează la două niveluri: în paralel cu internaţionalizarea crescândă se manifestă tendinţa întoarcerii spre propriile valori. Presaţi din toate părţile de o societate modernă, care încă nu dispune de toate mijloacele de adaptare şi integrare rapidă şi eficientă, oamenii nu sunt pregătiţi pentru a juca un rol important în noua situaţie mondializată. Sentimentul de dezorientare este determinat de numeroşi factori dintre care esenţiali devin: incapacitatea de a face faţă particularităţilor şi dinamicii globalizării; teama apariţiei unor dezastre şi conflicte care pun în primejdie viaţa oamenilor; sentimentul vulnerabilităţii în faţa şomajului; neîncrederea în capacitatea de soluţionare eficientă şi oportună a disfuncţionalităţilor generate de noul „şoc“ al globalizării.

Educaţia joacă, fără îndoială, un rol important în orice încercare de a aborda reţelele de comunicaţii, aflate în aceste momente de dezvoltare explozivă, reţele care mijlocesc comunicarea între oameni contribuind astfel la apropierea lor. Educaţia trebuie să urmeze direct transformările şi noile exigenţe pentru a putea sprijini schimbările viitoare şi instruirea profesională. Ca finalitate educaţională învăţământul va avea dezvoltarea conştiinţei legăturilor între diferite componente şi participanţi, indiferent de zona geografică în care aceştia îşi desfăşoară activitatea, şi pe această bază clădirea parteneriatului. Experienţa ne arată oportunitatea şi posibilitatea adoptării parteneriatului, pe care globalizarea îl face inevitabil. Un argument convingător în favoarea partenerilor ar fi acela că toată lumea are de câştigat: ţările industrializate pot sprijini ţările în curs de dezvoltare, oferindu-le ca model experienţa lor reuşită şi punându-le la dispoziţie atât tehnologii, cât şi resurse materiale şi financiare, dar în acelaşi timp ele pot învăţa de la acestea cum să transmită mai departe moştenirea culturală, diverse abordări în ceea ce priveşte socializarea copiilor şi, lucru foarte important, pot intra în contact cu diferite moduri de viaţă.

O problemă specifică pentru viitor, dată de amplificarea deplasărilor demografice din ultimii ani, o constituie crearea de noi situaţii lingvistice. Se ştie că în lume se vorbesc 6000 de limbi, dintre care 12 sunt vorbite de peste 100 de milioane de oameni. Limbile de largă circulaţie – care le permit oamenilor să comunice atât la nivel naţional, cât şi internaţional devin mai importante pe măsură ce creşte mobilitatea populaţiei şi dezvoltarea media. Diversitatea lingvistică nu trebuie văzută doar ca un obstacol în calea comunicării dintre diversele grupări, ci mai repede ca o sursă autentică de îmbogăţire spirituală şi materială, ceea ce constituie un argument semnificativ al prezenţei limbilor străine în procesul educaţional. Putem înţelege astfel mult mai bine consecinţele globalizării, dacă această realitate este văzută în ansamblul prezenţei aspectelor contradictorii, tensiunilor, dar şi al complementarităţii identităţilor naţionale cu noua identitate mondială.

Oamenii vor trebui să înveţe prin educaţie să devină cetăţeni ai planetei, fără însă a-şi pierde rădăcinile şi continuând să joace un rol important în viaţa propriilor naţiuni şi comunităţi locale. Tensiunea dintre universal şi individual în planul culturii ne arată că aceasta este continuu globalizată şi că acest proces nu s-a încheiat şi că va dura destulă vreme. În prezent, oamenii au senzaţia că sunt striviţi între globalizare, a cărei manifestare o pot percepe şi pe care uneori trebuie să o suporte şi căutarea rădăcinilor, a punctelor de referinţă şi a sentimentului apartenenţei. Fiecare persoană trebuie să-şi aleagă propriul destin şi să-şi angajeze potenţialul maxim în cadrul tradiţiilor şi al propriei culturi tot mai deschisă către universalitate. Globalizarea scoate în evidenţă dimensiunile, urgenţa şi caracterul interdependent al problemelor cu care se confruntă comunitatea internaţională, faptul că acest proces este ireversibil şi impune reacţii globale la a căror rezolvare este chemat să-şi aducă contribuţia fiecare locuitor al planetei. În cadrul acestei reacţii globale, învăţământul şi educaţia devin principalii responsabili în a forma oameni în măsură să facă faţă acum şi în viitor acestei probleme.

Educaţia trebuie să transmită eficient şi pe scară largă acel volum de cunoştinţe şi informaţii adaptate noii civilizaţii a globalizării, care să nu copleşească prin cantitate, dar să contribuie la dezvoltarea oamenilor la nivel individual şi comunitar. Educaţia trebuie să traseze transformările noii lumi aflate în permanentă mişcare şi, în acelaşi timp, să pună la dispoziţia oamenilor instrumentele de orientare cu ajutorul cărora acestea să-şi găsească drumul afirmării şi dezvoltării continue. Înţelegerea problemelor deosebite ce trebuie rezolvate de educaţie într-o societate globală şi pentru o societate globală porneşte de la statutul acesteia de nouă educaţie. Fără a fi izolată de celelalte tipuri de noi educaţii, mai ales de unele dintre acestea (educaţia interculturală, educaţia pentru pace, educaţia pentru democraţie, educaţia pentru mass-media, educaţia ecologică), educaţia pentru o societate

globală o putem considera ca reprezentând un ansamblu coerent şi armonizat al acelor „noi educaţii“ cu impact major asupra formării dimensiunii internaţionale a omului.

Pentru realizarea într-un cadru de normalitate şi eficienţă a acestei cerinţe, educaţia va asigura dezvoltarea calităţilor şi capacităţilor de a comunica, a abilităţii de a lucra în etape cu alţii, indiferent dacă aceşti alţii înseamnă semeni de pe diferite meridiane ale planetei. Mai mult decât atât, educaţia le va forma oamenilor competenţe în gestionarea conflictelor şi stabilirea unor relaţii stabile de cooperare şi înţelegere, noi atitudini sociale cu impact în armonizarea relaţională, internaţională. În acest sens educaţia va asigura formarea şi perfecţionarea unor noi aptitudini sociale, care vor ocupa un rol prioritar faţă de cele ocupaţionale care vor trece pe locul secund.

Formarea atitudinilor, aptitudinilor şi cunoştinţelor necesare descoperirii pas cu pas a celuilalt, a înţelegerii diversităţii rasei umane şi a necesităţii conştientizării similitudinilor dintre oameni şi a interdependenţelor acestora devin obiective specifice integrării la cerinţele societăţii globale. Desigur foarte importante rămân efortul şi capacitatea de a te cunoaşte pe tine însuţi, ca o condiţie pentru a-l putea cunoaşte pe celălalt şi a putea privi lumea din perspectiva celuilalt. Înţelegerea semnificaţiilor reacţiilor celuilalt, ca rezultat al cultivării empatiei şi altruismului, devine o cale eficientă pentru a evita sau soluţiona conflictele pe parcursul înţelegerii vieţii. Este deci nevoie de cadre didactice care să înţeleagă viitorul mers al istoriei omenirii şi să cultive educaţia pentru acest viitor.

Educaţia va trebui să asigure dezvoltarea multilaterală a fiecărui individ, calităţile de cetăţean în slujba naţiunii şi a lumii. Formarea unor personalităţi a căror principală îndatorire o constituie slujirea societăţii şi a semenilor lor, sunt condiţii pe care se întăreşte comportamentul pentru societatea globală, în care „celălalt“ poate fi din oricare ţară sau continent. Educaţia într-o societate globală este subordonată necesităţii punerii în valoare a potenţialului uman în totalitatea sa, urmărind dezvoltarea calităţilor intelectuale şi psiho-fizice, simţul şi comportamentul estetic şi moral, capacitatea de a comunica în limba maternă şi în alte limbi de circulaţie internaţională. Cunoaşterea şi înţelegerea umană într-o societate globală devin repere fundamentale ale noii educaţii.

Educaţia pentru societatea cunoaşterii reprezintă forma actuală a educaţiei intelectuale, răspunsul educaţiei la provocările societăţii cunoaşterii. O societate în care cunoaşterea ocupă un rol determinant, dar nu este cunoaştere în sine ci pentru sine şi pentru societate, în care cunoaşterea este orientată valoric, este societatea cunoasterii. Orientarea valorică a cunoaşterii se referă la selecţia valorilor economice, politice, ştiinţifice, tehnice, culturale după criterii stabilite de comunităţile respective potrivit intereselor comune. Astăzi, mai mult ca oricând, şcoala trebuie să devină o instituţie formativă, în care primordiale sunt nevoile copilului.

Societatea cunoaşterii reprezintă mult mai mult, deoarece asigură o diseminare fără precedent a cunoaşterii către toţi cetăţenii prin mijloace noi, folosind cu prioritate Internetul, cartea electronică şi metodele de învăţare prin procedee electronice (e-learning). Societatea cunoaşterii asigură bazele unei viitoare societăţi a conştiinţei, a adevărului, moralităţii, creativităţii şi spiritului.

Pentru realizarea societăţii cunoaşterii s-au definit o serie de vectori (tehnologici şi funcţionali) care ar trebui introduşi în acţiune într-o succesiune firească pentru posibilităţile ţării noastre. Ceea ce trebuie urmărit este o îmbinare între societatea informaţională şi elementele societăţii cunoaşterii. Pentru aceasta, calea de urmat este aceea a urmăririi vectorilor tehnologici şi funcţionali care duc la societatea cunoaşterii. În cadrul societăţii cunoaşterii au loc interacţiuni între diferite teorii ştiinţifice şi teorii ale cunoaşterii. Din punct de vedere al cercetării ştiinţifice are loc înlocuirea cercetării cantitative cu cercetarea calitativă, un demers de explorare şi înţelegere a unei problematici sociale sau umane, în vederea construirii unei imagini complexe şi holiste.

La nivelul curriculumului, noile abordări încearcă să rezolve armonizarea diferitelor tipuri de educaţie (formală, nonformală, cognitivă, intelectuală, noile educaţii, alternativele educaţionale), scindarea şi separarea disciplinelor (monodisciplinaritatea, pluridisciplinaritatea, interdisciplinaritatea şi transdisciplinaritatea), sinergia câmpurilor disciplinare.

Cadrele didactice si formatorii sunt actori-cheie în orice strategie ce are în vedere stimularea şi dezvoltarea unei societăţi si economii. Având în vedere rolul cadrelor didactice în societatea cunoaşterii, se impune sprijinirea corespunzatoare a cadrelor didactice şi formatorilor, definirea competentelor, incluzând aici competente metodologice, competenţe de comunicare şi relaţionare, competenţe de evaluare a elevilor, competenţe psiho-sociale, competenţe tehnice şi tehnologice precum şi competenţe de management al carierei.Apare nevoia formării unor indivizi capabili, în primul rând, să analizeze situaţiile concrete, noi, şi să răspundă adecvat utilizând capacităţi de gândire logică, de rezolvare de probleme, de gândire critică, de gândire divergentă etc. Trebuie formate deprinderi de învăţare continuă, capacităţi de adaptare la noile situaţii.

Învăţământul centrat pe elev, mai mult decât oricând, trebuie să devină realitate, şi nu doar un concept frumos formulat. Pentru ca elevul să se dezvolte armonios, profesorul trebuie să ia în calcul o varietate de factori, pornind de la vârstă, abilităţi intelectuale, mediu familial, etnie, mediu social din care provine, înzestrarea sau nu cu nevoi speciale de învăţare. Acest lucru înseamnă că, dacă până acum, şcoala se baza exclusiv pe ideea de omogenitate, este cazul ca, înainte de a ne proiecta activităţile şi a ne propune anumite standarde, să ne bazăm pe anumite principii esenţiale. Primul dintre aceste principii este acela al adaptabilităţii la nevoile elevilor noştri; nu toate clasele sunt la fel, nu toţi elevii sunt la fel, drept urmare, nu toate orele vor avea aceeaşi structură şi nu toţi elevii vor atinge aceleaşi obiective. Foarte important este faptul că nu toţi elevii au acelaşi ritm de învăţare, respectiv acelaşi interes faţă de materia predată, astfel că profesorul trebuie să identifice toate aceste nevoi şi să încerce să-şi adapteze strategiile astfel încât să acopere cât mai mult aceste nevoi. Transformarea şcolii într-un mediu în care elevul se simte important şi este încurajat în permanenţă pot transforma insuccesul şcolar într-un fenomen izolat, şi nu unul de masă. Un alt principiu este cel al flexibilităţii prin care profesorul să poată alege anumite conţinuturi sau anumite tehnici în funcţie de nevoile copiilor. Un alt principiu este acela al colaborării, învăţare ar trebui ar trebui văzută ca o colaborare între doi parteneri, profesorul şi elevul, din care, ambele părţi au de câştigat.

Cercetările psihopedagogice contemporane au arătat că cea mai eficientă investiţie a unei societăţi este cea în educaţie, pentru a reuşi să răspundă exigenţelor societăţii. Dacă societatea contemporană este o societate a cunoaşterii şi a acţiunii eficiente, atunci şcoala este chemată să pregătească viitorii profesionişti pentru cunoaştere şi acţiune eficientă. Într-o societate a educaţiei permanente ar trebui să domine eficienţa, calitatea dar şi conduita morală. Pentru aceasta ar trebui reconsiderat statutul ştiinţelor socio-umane pe care se sprijină civilizaţia şi cultura. Imperativele educaţiei viitoare, din perspectiva noului curriculum, sunt bine conturate, cu proiecte generoase de ameliorare şi armonizare a sistemului de învăţământ cu dezideratele societăţii noastre.

BIBLIOGRAPHY

1. Eriksen T.H., Globalization: The Key Concepts 2nd Edition, Bloomsbury Publishing Plc., 2014

2. Friedman T.L., The Lexus and the Olive Tree: Understanding Globalization, Picador, 2012

3. Steger M., Globalization: A Very Short Introduction 2nd Edition, Oxford University

Press, 2009

4. *http://globalization.kof.ethz.ch/aggregation*
5. *http://www.globalization101.org/what-is-globalization/*
6. *http://infed.org/mobi/globalization-theory-and-experience*

THE IMPACT OF TECHNOLOGY ON EDUCATION

Gabriela Buruiană
PhD Student, State University of Moldova

Abstract: Using the computer as a learning tool is an important aspect in order to train new generations. This is not only an element of educational content, but also a teaching support (used in teaching various disciplines), with the role of improving the quality of the educational act and improving the instructional-educational process. With the help of new technology, the ability to think structured, creativity, skills of obtaining, selecting and retrieving information will be developed. Technology as a mean of education aims both to familiarize students with information processing and to learn more autonomous and less passive learning processes. New individual and group learning environments will be created. One possible effect would be to convert the teacher-student relationship into a triangular teacher-computer-student model. The use of new technologies in education and training aims to adapt to the needs of today's society, both by reducing training time, costs, and by training efficiency and increasing quality. The role of new technologies in the educational environment is to facilitate learning, by increasing the degree of assimilation of knowledge and receptivity, monitoring the results obtained by students and the training process, as well as tools to increase productivity: word processing, internet access, e-mail, data collection, manipulation and storage.

Keywords: technology, educational content, the ability to think, skills, training process.

In recent decades, the technological explosion has produced major and significant changes in everyday life, thus influencing the social and professional aspects of individuals. Despite the fact that a real technological revolution in education was anticipated since the early 1990s, the changes took place at a slower pace at the beginning, after which the great change took place, the online school. Although the use of new educational technologies, online training and information resources is widespread in most education systems, the changes are somewhat diffuse.

When talking about the aspect of the introduction of technology in school, we refer to the use of digital resources, especially in high school education, a major step in the formation of intellectual work skills.

The adoption and introduction of new information technologies in the educational process is still an unequal process. Teachers, educational actors accept technology in school, recognize its value, but in an inconsistent, discontinuous and not very relevant way. There is an unresolved debate about the place of technology in education: it is designed as an element to support a traditional educational vision or as an engine of a totally different option, which favors educational methodologies based on new skills and digital literacy (Livingstone) 2012.

The use of new information, communication and digital technologies in the classroom has allowed the individualization of distinct roles that technology has in this relationship (Musaw, 2011):

1. environment in which different sequences of the educational process take place;
2. facilitator at different levels for education management;
3. facilitator in the delivery of the contents, under different aspects, obviously implying a rethinking of some basic principles of the educational act.

1. In the opinion of Alvin Toffler, the role of technology as an educational resource, as an educational environment is to improve the quality of the teaching process through the various devices, programs and applications which are used. At the beginning of the adoption of technology, there was an enthusiasm, believing that education could be done from home,

the teacher could be replaced by a simple computer. At the moment, we are witnessing an exchange of roles, namely the increasing involvement of teachers in the decision on the direction, pace and depth of technology integration in the educational act. At this point, it is no longer a question of whether technology integration in school is useful, but rather the extent and direction of this integration, which is dependent on the desire to use technology, skills and experience of teachers. Effective use of new technologies in education requires openness, support for change, exposure to new technology, and changing traditional concepts and approaches should be important components of teachers' professional development activities.

In this complex context, technology plays a role of resource, in a double determination, namely as an instrumental resource that provides us with the means to search for information, select and critically evaluate. Nowadays, technology as a resource offers various opportunities related to cooperative learning.

1. The managerial role of technology in school is used by all teachers for the management of research and teaching activities.

2. Technology is used to improve the educational act, having the role of facilitator of content delivery. Web-based learning is an important component of the educational act, being managed by learning systems and platforms. The role of technology is to deliver training content through e-learning (e-learning), using various forms.

In the opinion of Bower & Lai, following a study on the evaluation of the use of new technologies in the learning process, the following aspects were highlighted: affective elements, behaviors, learning outcomes, design, methodological aspects, technological elements, institutional environment and online presence.

In a computerized society, technology has become an identity document for any field, including education. The globalization of information is a reality, all resources being in a state of subordination with the World Wide Web, with the Internet and various information buses.

The use of the computer as a learning tool is an important aspect in order to train the new generations. This is not only an element of educational content, but also a didactic support (used in teaching various disciplines), with the role of improving the quality of the educational act and improving the instructive-educational process. With the help of new technology, the ability to think structured, creativity, skills of obtaining, selecting and retrieving information will be developed. Technology as a means of education aims both to familiarize students with information processing and to learn more autonomous and less passive learning processes. New individual and group learning environments will be created. One possible effect would be to convert the teacher-student relationship into a triangular teacher-computer-student model.

The use of new technologies in education and training aims to adapt to the needs of today's society, both by reducing training time, costs, and by training efficiency and increasing quality. The role of new technologies in the educational environment is to facilitate learning, by increasing the degree of assimilation of knowledge and receptivity, monitoring the results obtained by students and the training process, as well as tools to increase productivity: word processing, internet access, e-mail, data collection, manipulation and storage.

The application of new technologies in the act of training and education results in improving teamwork, increasing creativity, eliminating frustrations and intimidation among students, access to more sources of information and learning, changing the role of the teacher.

In the context of the increasing use of new technologies in the educational act, it will be observed the emergence of socio-educational phenomena (with global implications), such as the digital divide or digital segregation, digital literacy and computer literacy.

The digital divide or digital segregation is a social problem and refers to poor families who cannot afford to buy a computer or even have access to the internet. Attewell makes some differences between the first digital gap, which is related to access to computer resources (software, hardware, networks), and the second digital gap, which refers to having the digital skills needed to use computer resources .

Digital literacy refers to the ability to "retrieve information from multiple sources, assessing its credibility and usefulness, using self-established criteria, as well as the ability to solve tasks that involve locating information, related to an unknown context, in ambiguous conditions and without explicit indications "(OECD, 2015. p.50).

Torres-Coronas & Vidal Blasco consider that when we talk about digital literacy we think of a series of skills related to the creation and publication of digital content in the virtual environment, information management in personal contexts, communication and entertainment and learning or professional contexts. If we were to give a definition of digital literacy, it would aim at "the ability to understand and express, using analytically, productively and creatively new information technologies and software, to transform information into knowledge".

Computer literacy, a concept with implications in the area of professional activities, refers to the ability to use technology in the professional area and has a double perspective: on the one hand understanding the way and architecture of technology, and on the other hand depends on the level of comfort in using computer applications and programs. Different skill levels are targeted, ranging from computer use to programming activities.

All digital devices have somewhat changed the way information is processed and the use of computers has led to good management of cognitive complexity. As human beings, we are limited from the perspective of psychic processes that allow us to process information and knowledge. Today, with the help of computers, information overload is easy to manage.

From one point of view, the use of computers has influenced the profile of human learning mechanisms. At the moment, learning means identifying the information you need, analyzing it critically and using it in appropriate contexts.

Traditionally speaking, learning is a logical, continuous and well-argued process on a well-defined subject. Digital learning has a totally different configuration. It is much easier for digital natives to jump from one idea to another, to find different connections, to explore the world in a discontinuous but intense way. Learning through play, cooperation and sharing has an extremely important role in this new educational context.

The evolution of technology has greatly facilitated human-computer communication and interaction. Visual presentation techniques, increasingly complex graphics have changed the way we perceive the way we think but also the phenomena. The computer has changed certain things, they are more easily processed by perceptual systems.

New technology helps the increasing of productivity, simplifies professional tasks and facilitates certain processes, which obviously influence learning. The computer expands the volume and duration of memory, amplifies, prolongs the senses and enriches intuitions. Due to the evolution of artificial intelligence systems, virtual reality is emerging as a new educational context, in order to create mediated, fast learning experiences. The young person interacts with digitally generated artificial environments as if they were real and acquires new skills and assimilates knowledge through experiential learning. The virtual environment allows the learner an intuitive understanding that is beyond human perception.

Education, seen as a process of intergenerational transmission, involves an interaction between two generations: the teacher and the student. In this interaction, there is a tension of differences between generations that determines not only the education, training of the student by the teacher, but also the education of the teacher by the student.

In the vision of the German sociologist K. Mannheim, a generation is made up of individuals (belonging to the same age group) who live collective processes and similar historical and social experiences, and who have the same style of thinking. The author wrote that "the problem of generations is important enough to be taken seriously".

As a conclusion, the use of the computer as a learning tool is an important aspect in order to train the new generations. This is not only an element of educational content, but also a didactic support (used in teaching various disciplines), having the role of improving the quality of the educational act and improving the instructive-educational process.

BIBLIOGRAPHY

Ceobanu, C. (2016). Învățarea în mediul virtual. Iași. Polirom.

Chadwick, S. (2014). Impacts of Cyberbullying, Building Social and Emotional Resilience in Schools.

Pânișoară, G. (coord.) (2019). Psihologia învățării. Iași, Polirom.

Prensky. M. (2001a). Digital Native, Digital Immigrant Part 1.

Prensky. M. (2001a). Digital Native, Digital Immigrant Part 2.

Scrivener Jim, Learning Teaching, Macmillan, 2005.

Șoitu Laurențiu, Pedagogia comunicării, Institutul European, Iași, 2002.

DETERMINANTS OF SCHOOL EFFECTIVENESS

Marian Ciontescu
PhD Student, „Valahia" University of Târgoviște

Abstract: This paper reviews the key factors for an effective school, focusing on results.
The results do not support the view that one teaching style is more effective than others, but it does indicate flexibility and the ability to adapt teaching approaches to any unique style.
It is research that indicates certain factors that are important in gaining a better understanding of effectiveness in secondary schools.
In many ways each school is unique, "each has its own characteristics", characteristics that are shaped by determinants.
Of course, coherence in a school will be much more favorable in a context based on unity, on purpose, as will be mentioned in the paper.
However, an effective school involves predominant rules of self-reliance, of correlation between curriculum and curricula, in which teachers consistently adopt the use of curricular guidelines with a positive impact on student progress.
The ethos of a school is partly determined by the vision, values and goals of the staff and the way they work together. Almost every study on the effectiveness of a school has shown that the importance of the principal is one of the key factors in concluding that the principal is the one who initiates and leads to the improvement of the school.
Studying the research literature as a whole, it would seem that different leadership styles can be associated with effective schools, with a wide range of aspects of the role of school leaders being highlighted.
How an "inefficient" school improves can be different from how effective schools maintain their effectiveness.
In this paper we offer the description of some factors of effectiveness.

Keywords: factors, schools, effectiveness, leadership, progress

Given the importance of influencing factors in developing the quality of school organizations, both locally and nationally, special emphasis is placed on learning outcomes on school effectiveness, as I consider this to be more relevant for schools in Romania, attracting attention to other quality research as well.

On a large scale, there is no simple combination of factors that can produce an efficient school, with very little research in recent years in Romania.

The way in which an "inefficient" school improves the quality can be different, the inefficiency review being done through quick fixes and additional studies. Each school is unique with its own characteristics that are shaped by factors such as its location, student input, size, resources and, most importantly, the quality of its staff. To this list we can add its special history, as well as the governing body with national influences.

School performance is unlikely to be significantly improved by any set of measures without recognizing that schools are complex institutions or organizations governed by rules and providers of education.

Depending on the characteristics of the schools, we describe a series of key factors or correlations in order to have efficient schools or to increase the quality. These factors should not be considered dependent on each other and we draw attention to the various links between them that could help to better understand the possible mechanisms of quality or improvement of the educational framework.

Determinants of effectiveness:

1. A professional leadership with a participatory approach.
2. Vision and objectives common to the proposed goal (collegiality and collaboration).
3. An attractive learning environment (an orderly atmosphere, a state of well-being).
4. Maximize learning by focusing on teaching and learning.
5. An efficient organization.
6. High expectations throughout and communication of expectations.
7. A clear and correct consolidation on each discipline.
8. Monitoring progress, monitoring student performance and evaluating student performance.
9. Empowering students and increasing their self-esteem.
10. School-family partnership by involving parents in their children's learning.
11. Development of school staff through adapted programs.

1. The importance of the principal, of the school management is one of the most determining factors. More scientific research at European level concludes that professional leadership is needed to initiate and maintain school improvement. Leading a school is not simply about the quality of individual leaders, although it is very important, it is also about the role that leaders play, their management style, their vision and their approaches to change.

Looking at the literature or research as a whole it would seem that different leadership styles can be associated with effective schools and a very wide range of aspects of the role of leaders in the development of quality management in schools.

There is no simple management style suitable for all schools. Principals need to find the style and structure that best suits their own school. A study in the research literature reveals that three characteristics associated with successful leadership were frequently found: the power of purpose, the involvement of other employees in decision making and professional authority in teaching and learning processes.

Once staff have been able to work together for efficiency, for quality, the reported results tend to suggest the importance of consensus and unity of purpose by emphasizing the school's senior management team.

The impact of school improvement factors and effective leadership lead to fundamental changes in the learning-assessment process

2. Schools are more effective when staff build consensus on school goals and values and where this is put into practice through consistency and collaboration on ways of working and decision making.

Communication and common goals are identified as crucial for all types of success in school organizations and beyond. The importance of a common vision and encouraging a common goal are particularly important for most schools that want to increase their quality.

Consensus between school values and goals is associated with improved educational outcomes. Unity of purpose and attitude towards learning and towards students are a strong mechanism for an effective school.

3. The ethos of a school is partly determined by the vision, values and goals of the school staff and how they work together by providing each other with positive feedback.

Also, the climate in which students work (learning environment) is crucial for an orderly atmosphere, with many studies emphasizing the importance of maintaining an orderly and learning-oriented climate. An attractive work environment, both for students and teachers, can have a positive effect on school attitudes and school performance.

The physical environment of a school, through a good state of repairs and maintenance, leads to high standards of working conditions, improving morale and discouraging vandalism.

4. The main goals of schools are teaching and learning. These activities are so evident in a school with effective management that it is clearly vital to focus schools and teachers on quality.

A school that focuses on quality is a school that focuses on acquiring basic or achievement-oriented skills. The quality of teaching is at the heart of effectiveness, this being partly determined by the quality of teachers in the school and, as we know, by the flow of substitutes in schools. High quality teachers do not always perform at their best and teaching styles, and strategies are important factors in student progress.

A number of elements such as organization, clarity of purpose, structured lessons, adaptive practice, strategies, lead to what we call purposeful teaching.

5. Well-organized teachers feel the positive effects on their achievements and goals. Effective learning occurs when teachers clearly explain the objectives of the lesson from the beginning and refer to them throughout the lessons to stay focused. These objectives must be related to the previous study and to the things relevant in the students' learning. Particular attention is paid to structured teaching and the intention to promote student progress.

Structured teaching is one of the factors that has convincingly shown that it promotes effectiveness. Student progress is enhanced when teachers are sensitive to differences in students' learning styles and when they use appropriate strategies where possible.

6. Positive expectations regarding the achievements of students among teachers, but also of parents, is one of the most important characteristics of effective schools. However, it is necessary to be careful in interpreting the relationship between expectations and achievement, because the process can cause in the opposite direction.

7. An important element of effective teaching is reinforcement, either in terms of discipline patterns or feedback to students. Clear and correct discipline is associated with better results.

Effective discipline involves keeping, in good order, correct, clear and well-understood rules.

Feedback to students may be immediate, in the form of praise or rebuke, or to some extent delayed in the form of rewards or incentives.

8. Well-established mechanisms for monitoring student performance and progress, improvement courses and programs are important features for schools. These procedures can be formal or informal, but in any way contribute to the focus on teaching and learning and play a role in raising expectations. An important ingredient in monitoring student achievement, progress and monitoring student performance is the active involvement of the school principal.

9. One research finding is that there can be quite substantial gains when students' self-esteem increases, when they play an active role in school life, and when they are given some responsibility for their own learning.

Teacher-student relationships can be improved outside the classroom. Studies have found that when there were joint activities, outside of school, between teachers and students and where students felt able to consult with teachers about their personal problems, there were positive effects on the results.

There were positive effects on both student behavior and success in exams by giving a high proportion of responsibility in the school environment, thus conveying confidence in students' ability and setting standards of mature behavior.

10. Research shows us, in general, that supportive and cooperative relationships between family and school have positive effects.

The question is whether higher levels of parental involvement have a more difficult impact, which means a multitude of things, in different contexts, the differences being major between primary, secondary and high schools.

11. Almost every research study, which analyzed the impact of staff development on quality in school, indicated the need for them to constantly participate in continuing education courses having a positive effect on school results, especially when they were present at courses in -a well-founded reason, the importance of training adapted to the specific needs of the staff being "an integral part of a collaborative education". The rapid digitization of schools around the world has affected everyone's stakeholders, from policy makers to school grassroots.

In the Nordic countries, at the level of policies, the concept of digital competence was used in the curriculum, reflecting the policy of the European Union that promoted digital competence for all: principals, teachers and students.

In the case of directors, the emphasis was on the term of strategic leadership. Such leadership in relation to digital competence and the digitization rich in individual computing initiatives is based on a terminology specific to principals: digital competence in terms of the ability to lead and support the digital development work of teachers and the ability to identify and evaluate new solutions offered by digitization.

A digital model is the Swedish school context that has demonstrated a rich digitization of one-to-one computing initiatives. Several international and national studies have focused on the role of the individual computer in schools, on the innovative use of the one-to-one computer and its potential to change and modernize teaching and learning.

Few studies have focused on strategic leadership and the organization of digital school processes through one-to-one computing initiatives. In this sense, questions are asked about the perspective of principals, about their strategic management and how to lead and guide the process of transforming Swedish schools through one-to-one computing initiatives.

Taking as an example the whole Swedish model and according to the National Strategy for the digitization of schools, the strategic management of principals does not take place in a vacuum.

Successful integration of information and communication technology in schools requires strategic leadership where principals have the digital skills needed to lead and support staff in digital development and have the ability to identify and assess the relevance of new solutions that are possible through digitization and development. use on the basis of different educational conditions and needs of children and students, so that the digitization of opportunities can help to improve knowledge outcomes and increase them.

School leaders have grown through previous reforms, with an emphasis on strategy.

Previous reforms have had significant impacts on working conditions for principals and the organization of schools.

One of the reforms was for parents to choose their school. Parents were free to choose the school for their children.

A second reform was the voucher for each student who attends school during the school year.

This deregulation of schools has not only happened in Sweden, but is part of an international trend. However, compared to many countries, Sweden has gone further by creating a kind of market school in its effort, with schools competing for students.

Reports on official school statistics containing rankings of the best schools inspiring municipalities to invest in those who create “good” schools are presented and discussed nationally each year, with some researchers claiming that this logic of the school market affects the working conditions of principals in a way that has never been experienced before, others have shown that this commercialization of the Swedish school system leads to funding for schools directly linked to success in attracting or retaining students to enroll.

Sweden has a long tradition in implementing IT projects in schools, since the mid-90s they have focused on the use of IT tools in teaching and learning where it has been found that

there are opportunities for principals and teachers to build good learning environments together with students.

Some studies after the 2000s have shown that experiences of using IT in schools have benefited both students and teachers.

Sweden has continued access to digital tools in schools, today all about 290 municipalities investing in one-on-one calculation, the role of strategic leadership and organizational principals is focused on leading and guiding the digitization process.

McGarr and Kearney emphasized that principals should always keep in mind the learning of students when making IT decisions and should be trainees with school staff as role models for experimenting with innovative strategies in the implementation process.

BIBLIOGRAPHY

Beatriz Pont, A literature review of school leadership policy reforms, European Journal of Education Research, development and policy, June 2020,

Christopher Day, Pamela Sammons, Education Development Trust, Successful school leadership, 2016

Pamela Sammons, Josh Hillman, Peter Mortimore, Office for Standards in Education, Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research, april 1995

European Journal of Education Research, development and policy, Embedding inquiry-based practices in schools: The strategic role of school leaders, June 2020

European Journal of Education Research, development and policyYouth Education Attainment and Participation in Europe: the role of contextual factors and the scope of education policy, September 2013

Source: EFA Global Monitoring Report 2005 UNESCO, Paris pp 30-37, http://www.unesco.org/education/gmr_download/chapter1.pdf

PSYCHOLOGICAL TRAINING IN PERFORMANCE SPORTS

Alexandru Băltean
PhD Student, University of Pitești

Abstract: The history of performance sports over time emphasizes the sustained efforts of all those who work in this field, to increase the physical and mental capacity of athletes and to maximize it. It is no secret that great performance is determined by a large number of specialists who collaborate to achieve it, helping athletes and coaches to overcome their usual human condition. Good relationships between the coach and his athletes can lead to a rapid increase in psychological and physical abilities in high performance sports.

Keywords :sports, performance, psychological abilities, coaches

Istoria sportul de performanţă consemnează eforturile susţinute ale tuturor celor care lucrează în acest domeniu, pentru creşterea capacităţii fizice şi psihice a sportivilor. Nu este un secret că marea performanţă este multiplu determinată, că la realizarea ei colaborează un număr deosebit de specialişti care îi ajută pe sportivi şi antrenori să-şi depăşească obişnuita condiţie umană.

Relaţiile bune dintre antrenor şi sportivii săi pot determina o creştere rapidă a capacităţilor psihologice dar şi fizice în sportul de înaltă performanţă.

Antrenorul trebuie să fie foarte bine pregătit pentru oricare dintre cerinţele care apar în procesul de antrenament şi întreceri. Ei sunt preocupaţi de două aspecte ale relaţiilor lor cu sportivii: să asigure un climat şi o strategie corespunzătoare conducerii pregătirii, şi să-l facă pe sportiv cât mai capabil de autoreglare. M. Epuran face o delimitare terminologică: *autoconducerea* se referă mai ales la modul cum individul îşi organizează activitatea, în raport cu ambianţa; *autoreglarea* se referă la modul cum individul îşi stăpâneşte propriile stări psihice şi comportamentul manifest, pentru o echilibrare sau adaptare la situaţii.

Comunicarea este principalul mecanism psihologic prin care se realizeză *conducerea* sportivului de către antrenor. Comunicarea verbală se poate realiza cel mai uşor între cei doi; astfel înaintea antrenamentelor şi a meciurilor antrenorul poate apela la următoarele prelegeri şi discuţii:

privind mijloacele de antrenament;
privind rolul şi importanţa postului în echipă;
prezentarea de filme, kinograme şi analize video, în scopul pregătirii pentru concurs;
discuţii privind igiena, alimentaţia şi viaţa extrasportivă;
discuţii asupra modului de comportament în antrenamente şi concursuri;
discuţii individuale privind stimularea dorinţei de creştere a valorii sportive;
prezentarea temei la începutul fiecărui antrenament sau meci, iar după aceea analizarea lor.

Pe lângă acestea este indicată folosirea altor mijloace de pregătire psihologică, mult mai actuale pe plan mondial şi în alte sporturi. Printre aceste mijloace putem aminti *antrenametul mental, sugestia şi autosugestia* (care este mai veche)*, exerciţiile de gândire pozitivă, exerciţii de relaxare* nervoasă şi fizică.

Antrenamentul mental, parte a *antrenamentului total* este definit de către M.Epuran ca fiind "procesul de menţinere şi consolidare a reprezentărilor mişcărilor şi acţiunilor, având ca efect activarea formaţiunilor neuromusculare şi deci creşterea eficienţei lucrului practic.

Antrenametul mental constă în repetări în reprezentare, nu concret-practice şi se bazează pe capacitatea dobândită prin instruire şi exersare de a conştientiza propriile acţiuni,

de a le actualiza gândind la ele, dându-le numai exprimare verbală corespunzătoare. Întrucât actul imaginar produce şi modificările corespunzătoare în sistemul neuro muscular este uşor de înţeles că acest gen de antrenament conduce la îmbunătăţirea indicilor funcţionali psihomotrici.

Fenomenul *sugestiei* este cunoscut din cele mai vechi timpuri şi este folosit de multe ori în mod empiric de cei care doresc să obţină de la partenerii lor de comunicare fie un anumit fel de comportament, fie o modificare de atitudine.

Din punct de vedere ştiinţific sugestia constă din influenţarea altei persoane fără ca aceasta să-şi dea seama.

Exerciţii de gândire pozitivă au rolul de a imprima sportivului încrederea în forţele proprii şi mai departe în succes. Pentru un jucător de centru gândirea pozitivă este indispensabilă deoarece în lupta lui directă cu adversarul (care de cele mai multe ori este la fel de bine pregătit fizic) va câştiga cel care este mai determinat şi mai încrezător în forţele lui.

Pentru a putea gândi pozitiv sportivul trebuie în primul rând să-şi limpezească mintea de orice altfel de gânduri, în special cele negative.

Desensibilizarea individului este o etapă intermediară a procesului de transformare a gândirii negative în pozitive.

Tehnica de stopare a imaginilor negative este următoarea: la apariţia unui gând negativ se opreşte asupra lui şi se analizează. Se comandă "stop", apoi se imaginează, iar se opreşte, de câteva ori. Observaţia este că în practică se va putea controla şi înlătura gândul negativ care-şi face loc în minte, involuntar. Este recomandat ca această tehnică să se facă la început într-o stare de relaxare, echilibru afectiv.

Gândirea pozitivă se va putea face numai după o prealabilă liniştire a stărilor psihice. După instalarea stării de linişte trebue să se formuleze autosugestii cu scopul:

întăririi imaginii de sine, a încrederii în sine;

ameliorării concentrării pe activitatea care va urma;

îmbunătăţirea performanţei sau rezultatelor activităţii.

Evident este faptul că fiecare antrenor au metode diferite de lucru cu sportivii, unii sunt mai buni iar alţii mai puţin buni, cel puţin în ceea ce priveşte rezultatele obţinute. În străinătate antrenorii sunt diferiţi faţă de cei români, atât în ceea ce priveşte metodele de lucru în antrenamente cât şi a conduitei în afara lor.

Relaţia antrenor-jucător poate influenţa pozitiv sau negativ rezultatele individuale ale sportivilor şi echipelor pe care le antrenează.

Psihologii sportului au făcut o clasificare a tipurilor de antrenori- conducători:

autoritari şi agresivi;

autoritar şi binevoitor;

antrenorul consultativ;

antrenorul participativ.

Lloyd Percival descrie o mulţime întreagă de tipuri de antrenori, aşa cum ele au rezultat dintr-o largă serie de cercetare efectuată în rândul sportvilor şi antrenorilor canadieni. O clasificare a *tipurilor negative* este următoarea:

cel care insultă, de departe cel mai neacceptat;

cel care strigă, crezând că sucesul conducerii stă în numărul decibelilor;

cel care pedepseşte, făcându-I pe sportivi să se simtă vinovaţi pentru insucces, acestea subminând poziţia antrenorului;

"gâtuitorul", care este îngăduitor la antrenamente dar la apropierea meciurilor devine sufocant

instabilul, temătorul, care îşi pierde sângele rece la apropierea meciurilor;

"generalul Custer", a cărui strategie nu se schimbă de la un meci la altul;

eroul, care îşi felicită imediat sportivii pentru ca lumea să ştie că el este antrenorul.

Percival continuă cu lista tipurilor negative într-o manieră umoristică:

"*mormăitorul";*

"temnicerul";

"gură-mare";

"superstiţionistul";

"pisălogul";

"prietenul la toartă";

"baston alb" (care nu ştie ce se petrece lângă el).

Astfel se determină cele două orientări ale tipului de antrenor – conducător: *conducătorul orientat spre sarcină* şi *conducătorul orientat spre oameni.*

Avantaje şi dezavantaje:

La antrenorul orientat spre sarcină:

Avantaje:

munca mai eficientă;

puţin timp acordat pentru comunicarea interpersonală;

stabileşte repede atribuţii şi sarcini bine structurate;

eficienţă în situaţii foarte favorabile conducerii.

Deavantaje:

poate creşte nivelul anxietăţii la unii sportivi;

sacrifică eficacitatea în detrimentul siguranţe personale a membrilor;

mai puţină eficienţă în situaţii moderat stresante în care membrii grupului doresc să interacţioneze;

poate să nu reuşească cu subordonaţi importanţi şi nici să satisfacă nevoia de conducere secundară a acestora.

La antrenorul orientat spre oameni:

Avantaje:

poate reduce anxietatea în situaţiile în care sarcina nu a fost realizată satisfăcător;

se potriveşte cel mai bine cu oameni instabili;

se potriveşte cel mai bine în situaţii moderat favorabile conducătorului şi în care membrii grupului au nevoie de obicei de o mână forte în luarea deciziei.

Dezavantaje:

lipsa preocupării pentru îndeplinirea cu succes a sarcinii;

puţin eficientă în situaţii foarte stresante sau în cele în care puterea mare sau simbolul puterii sunt clar conferite conducătorului;

poate provoca anxietate la membrii grupului care sunt în mod deosebit orientaţi spre sarcină.

În sportul de performanţă şi înaltă performanţă obţinerea rezultatelor notabile, dar mai cu seamă a doborârii recordurilor, nu poate fi realizată fără aportul cercetării ştiinţifice, fără cunoaşterea tendinţelor şi orientărilor pe plan naţional şi internaţional. Obţinerea performanţelor superioare este condiţionată de existenţa şi promovarea preocupărilor pentru planificarea pregătirii şi participării în concurs, pe baza unor date obiective, fapt ce solicită necesitatea studierii diverselor aspecte legate de orientările şi tendinţele polo-ului, modelul de joc al echipei şi în special modelul de joc al centrului.

De asemenea un antrenor trebuie să aibă în vedere aspectele legate de procesul de selecţie al jucătorilor, alcătuirea unei structuri optime şi eficiente de echipă, elaborarea concepţiei de joc, integrarea în echipă a fiecărui jucător, mai cu seamă a jucătorilor cu calităţi deosebite pentru a obţine un randament cât mai mare din partea acestora.

BIBLIOGRAPHY

Cârstea, Gh.,1993– Teoria şi metodica educaţiei fizice şi sportului, Ed. Universul Bucureşti

Cerghit I., Radu T.I., Popescu E., Vlăsceanu I. Didactica, 2000.

Counsilman, J. – The Science of Swimming, Ed. Caunsilman

Creţu, T. Psihologia vârstelor. Bucureşti, 2000.

Şchiopu, V., 1987 - Psihologia copilului, Ed. Didactică şi Pedagogică, Bucureşti

PECULIARITIES OF AUTISM

Teodor-Sorin Cumpănășoiu
PhD Student, Free International University of Moldova, Chișinău, Republic of Moldova

Abstract:During their evolution, individuals with autism may move from one group to another due to development, for example highly functional people may move to puberty from the group of „active but bizarre", to the group of „passive" or, following a help or specific training, those „distant" or avoidant can learn to tolerate and even enjoy the company of others, becoming more „active"
Despite these behavioral characteristics presented, in real life there are autistic children with remarkable skills, fabulous reproductive memory, with a special accuracy of detail but not necessarily the essentials. They have been metaphorically called "scholarly idiots" for their exceptional abilities.
Regarding motivational energy, we mention that in autistic children it seems to exist in some cases, but motivational behavior must be learned. The energy sets him in motion when his life is face to face with a stimulus but the goal is vague or not at all. At the beginning, the vague goal determines a movement, this being still vague until the psychonervous energy is used and only after that a tension appears, an inner imbalance, which gives rise to an impulse towards the activity.

Keywords: autism, disorder, child, theory, disease

„...ar trebui să spunem că nu există nici măcar un singur om care să nu dispere măcar puțin, nici un om în adâncul sufletului căruia să nu zacă o neliniște, o nemulțumire, o dizarmonie, o angoasă de ceva necunoscut sau de ceva cu care nici nu îndrăznește să facă cunoștință, o angoasă față de o anumită posibilitate a existenței sau angoasa față de sine însuși, astfel că [...] poartă cu sine o maladie a spiritului, de care suferă și care se face simțită înlăuntrul său când și când, instantaneu, printr-o teamă și cu o teamă a lui însuși inexplicabilă".
(Kierkegaard, 1999)[1]

„Clasificarea Internațională a Bolilor" (1977, 1992) şi „Manualul de diagnostic şi statistică a tulburărilor mentale" (1980, 1987, 1994) este aproape identică şi are la bază „triada de deteriorări"/ „triad of impairments" formulată de Lorna Wing (1993): deteriorări / tulburări la nivelul interacțiunilor sociale, în comunicare şi în imaginație, deseori şi printr-un repertoriu restrâns de interese şi comportamente (prezența unui comportament înalt obsesiv, repetitiv sau rutinier). Aşadar, nu există o singură caracteristică ce ar putea singură să ducă la stabilirea diagnosticului de autism (tulburare din spectrul autismului), ci existența tulburărilor în toate cele trei arii de dezvoltare este tipică pentru autism[2]

Lorna Wing (1996) a delimitat 4 subgrupe de persoane cu autism în funcție de tipul interacțiunilor sociale, indicator şi al gradului de autism:

Grupul celor „distanți" ('aloof'), forma severă de autism, unde indivizii nu inițiază şi nici nu reacționează la interacțiunea socială, deşi unii acceptă şi se bucură de anumite forme de contact fizic; unii copii sunt atașați la nivel fizic de adulți, dar sunt indiferenți la copiii de aceeaşi vârstă;

Grupul celor „pasivi"('passive'), forma mai puțin severă, în care indivizii răspund la interacțiunea socială, însă nu inițiază contacte sociale;

Grupul celor „activi" dar „bizari" ('active but odd'), în care indivizii inițiază contacte sociale, însă într-un mod ciudat, repetitiv sau le lipseşte reciprocitatea; este vorba adesea de o

[1] Kierkegaard, *Boala de moarte*, Editura Humanitas, Bucureşti, 1999;
[2] Wing, L. *The Autistic Spectrum: A Guide for Parents and Professions*, Paperback, January 30, 2003, p.328.

interacțiune unidirecțională, aceştia acordând puțină atenție sau neacordând nici o atenție reacției/ răspunsului celor pe care îi abordează;

Grupul celor „nenaturali" ('stilted'), în care indivizii inițiază şi susțin contacte sociale, însă într-o manieră foarte formală şi rigidă, atât cu străinii, cât şi cu familia sau prietenii. Acest tip de interacțiune socială se întâlnește la unii adolescenți şi adulți înalt funcționali.

În cursul evoluției lor, indivizii cu autism pot să treacă dintr-un grup în altul datorită dezvoltării, de exemplu persoanele înalt funcționale pot trece la pubertate din grupul celor „activi dar bizari", în grupul „pasivilor" sau, în urma unui ajutor sau antrenament specific, cei „distanți" sau evitanți pot învăța să tolereze şi chiar să se bucure de compania celorlalți, devenind mai „activi"

Dezvoltarea somatică

Majoritatea copiilor autişti sunt bine dezvoltați fără anomalii fizice evidente. Totuşi la 15% dintre ei apar crizele de epilepsie în copilărie sau adolescență.

Gherguț A.[3] a constatat că în etapa 2-7 ani copiii cu autism au o evoluție fizică încetinită, ei sunt mai scunzi decât copiii normali. Prezintă inversări ale ritmului de viață, alternări de lentoare cu agitație şi pot prezenta răspunsuri anormale la stimuli senzoriali:

Hipersensibilitate la sunete şi reacții exagerate la sunete obişnuite: soneria telefonului, sirena salvării, lătratul câinelui etc.;

Hipersensibilitate la lumina puternică deşi îi atrage;

Suprasensibili la atingere şi unii suportă greu anumite țesături pe corpul lor.

Dezvoltarea intelectuală

Conform datelor preluate din *Psihopedagogia specială*, autor Verza Emil[4] (1997) copiii autişti prezintă deficit cognitiv într-un procent de 75-80%; 70% dintre ei au un I.Q non-verbal sub 70% iar 50% sub 50%. Numai 5% dintre copiii autişti au un I.Q de 100%.

În urma studiilor sistematice asupra comportamentului lor în timpul aplicării testelor de inteligență s-au formulat câteva concluzii:

Capacitatea de coerență logică a mesajului este absent ceea ce determină fragmentarea vorbirii şi detaşarea de ea;

Copilul autist manifestă o îngustare a gamei de emoții şi incapacitate de intuiție socială, de empatie ceea ce justifică comportamentul inadecvat în majoritatea situațiilor de viață;

Copilul autist nu poate atribui „statusuri mentale" altor persoane şi nici sieşi ceea ce subminează posibilitatea structurării imaginii de sine.

Trecerea de la o activitate la alta se face cu dificultate iar în plan abstract, trecerea de la o idee la alta este şi mai dificilă.

De asemeni prezintă:

Probleme sociale şi/ sau emoționale;

Dificultăți în a învăța noi mişcări;

Întârzieri în exprimare, discurs verbal sau abilități motorii;

Neîndemânare sau nepăsare aparentă;

Impulsiv, fără autocontrol;

Incapacitate de a se auto-calma;

Conştiința de sine/ vigilență corporală scăzută. Comportamentele repetitive neobişnuite care includ fluturarea mâinilor, legănarea corpului, sărituri şi răsuciri, aranjarea şi rearanjarea unor obiecte, repetarea aceloraşi sunete, cuvinte sau fraze. Toate aceste comportamente repetitive pot dobândi forma unor preocupări intense sau obsesii neobişnuite.

---

[3] Gherguț, A. *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe educative speciale. Sinteze diferențiate şi inclusive în educație*, Editura Polirom, București, 2006, p.36.

[4] Verza, E., *Psihopedagogie specială*, Editura Didactică si Pedagogică, Bucureşti, 1997.

Copiii mai mari pot dezvolta interes accentuat pentru cifre, simboluri, teme ştiinţifice etc.;

Comportament evitant şi dorinţa de izolare socială- impulsivitate şi reacţii emoţionale neobişnuite şi tendinţa de a pierde controlul mai ales în situaţii şi medii nefamiliare, - lipsa imitaţiei comportamentului celorlalţi;

Prezenţa unor posturi neobişnuite ale corpului;

Lipsa jocurilor de imaginaţie şi a celor spontane;

Atracţia faţă de anumite modele, texturi şi mirosuri;

Ataşamentul de anumite jucării şi obiecte pe care le utilizează în mod neobişnuit;

Plâns şi râs fără nici un motiv aparent;

Furie şi sentimente negative dacă ritualurile sau rutina specifică nu este respectată;

Felul cum învaţă copiii autişti este diferit de modul cum învaţă copiii normali.

În ciuda acestor caracteristici de comportament prezentate, în viaţa reală apar şi copii autişti cu aptitudini remarcabile, cu memorie reproductivă fabuloasă, cu o deosebită acurateţe a amănuntului dar nu neapărat şi a esenţialului. Aceştia au fost denumiţi metaforic ”idioţi savanţi”, pentru abilităţile lor excepţionale.

În ceea ce priveşte energia motivaţională, menţionăm că la copiii autişti pare să existe, în unele cazuri, dar comportamentul motivaţional trebuie învăţat. Energia îl pune în mişcare când viaţa lui e fată-în-faţă cu un stimul dar scopul este vag sau deloc. La început, scopul vag determină o mişcare, aceasta fiind tot vagă până se apelează la energia psiho-nervoasă şi numai după aceea apare o tensiune, un dezechilibru interior, care dă naştere unui impuls către activitate.

La copiii autişti acest impuls trebuie dirijat spre a deveni un comportament de decizie. Reprezentarea mintală a scopului la această categorie de copiii este foarte scăzută. Starea mintală şi incapacitatea de concentrare asociată cu gândirea difuză îl împiedică pe copilul autist să-şi reprezinte scopul unei acţiuni, adică face acţiunea pentru că este necesar să o facă, nu poate să-şi organizeze singur o acţiune după legile organizării acţiunii, execută dezordonat mişcări ce nu conduc la o acţiune cu finalitate. Copiii autişti nu îşi cunosc posibilităţile, nu conştientizează ce ştiu şi ce nu ştiu, ce pot şi ce nu pot nu elaborează analize, raţionamente şi rareori iau decizii, doar cei înalt funcţionali.

Particularităţi de comportament

Dacă transmitem un mesaj simplu, cu sarcină imediată pentru autoservire unui copil autist, de exemplu „Poftim haina ta !” copilul autist pare incapabil să înţeleagă ce îi spui; priveşte în gol şi parcă nu te aude. Dacă îi pui haina în braţe este confuz şi nu pricepe ce doreşti de la el, căci el trăieşte în propria sa lume. Pierde uşor şi definitiv contactul cu realitatea, pe termen mai scurt sau mai lung, după caz. Contactul cu realitatea este episodic. Fiecare manifestă diferite grade de izolare faţă de lumea din jur şi revine doar la stimulii care au dobândit oarecare semnificaţie pentru el, după îndelungi experimentări. În conduita lor se observă tendinţa de însingurare, de activitate individuală. De aceea ei par a fi în afara realităţii; nu exprimă ce simt, nici ce au de gând să facă, nici ce au aflat. Pentru a capta interesul copilului autist este nevoie de timp şi răbdare căci reacţiile lor sunt fie spontane şi adesea inadecvate fie întârziate mult după consumarea acţiunii.

Indiferent de vârstă copilul autist se joacă ore întregi singur, fără să plângă sau să solicite compania cuiva. Majoritatea copiilor autişti sunt puţin interesaţi de interacţiunile cu alţi copii ci mai curând îşi orientează interesul către un animal de casă pe care îl preferă.

Joaca lui este doar o „cercetare ” prelungită a unui obiect, fără vreun scop, fără exprimări despre ceea ce face sau ce ar vrea să facă. În general copilul de îndată ce are percepţii clare despre elementele din mediul apropiat doreşte să le atingă, să intre în posesia lor, să interacţioneze cu tot ce mişcă sau vede el. În general, copilul este interesat de mediul apropiat şi caută mijloace pentru a şi-l apropia. La copilul autist nu se vede acest interes. Rareori este realmente interesat de ceva, cu un scop anume, şi puţini stimuli îl atrag din starea

lui de apatie. El are o atitudine indiferentă, detașată, nu exprimă dorința de a interacționa nici cu persoanele cele mai apropiate, părinții sau frații. Interacțiunile sale sunt limitate la obiectele sau persoanele, puține de altfel, de atașament. Cu timpul, copilul autist dezvoltă un interes excesiv pentru anumite obiecte, persoane sau activități spre care și-a orientat afecțiunea. Manifestă preferințe bizare care nu pot fi argumentate nici de copil nici de părinți; preferă să se joace cu obiecte nu cu jucării; se atașează de o cheie, un ciob, un nasture, o bucată de hârtie sau de o ață. Sunetele sunt atractive până la ”uitare de sine”; pot să asculte ore în șir sunetele de care s-au atașat: sunetul apei care curge, foșnetul hârtiei, zgomotul zarurilor într-o cutie închisă, etc. Pentru alegerile sale copilul autist nu poate oferi nici o explicație, pur și simplu îl atrag. Renunțarea la obiectele de atașament declanșează agitație extremă, comportament de auto-agresiune sau chiar de agresiune asupra altora.

Aria sa de interes este restrânsă și orizontul cunoașterii sale se lărgește cu mare dificultate și numai după contacte neapărat pozitive și îndelungate. Expresiile faciale, posturile, gesturile apar instantaneu și dispar greu; se mențin mult timp chiar dacă sunt dezaprobate și pentru modelarea comportamentului este necesar un tratament psihoterapeutic.

Diagnosticele de autism, sindrom Asperger şi PDD-NOS se bazează pe comportamentele persoanei evaluate și sunt definite ca un grup de întârzieri comportamentale, ca un grup de excese comportamentale și un grup de comportamente normal dezvoltate. Există însă diferențe foarte mari între persoanele cu întârzieri de dezvoltare, inclusiv între persoanele ce aparținând aceleiași categorii de diagnostic. Tocmai de aceea descrierea caracteristicilor comportamentale ce va urma nu este specifică tuturor persoanelor cu întârzieri de dezvoltare, ci mai degrabă copiilor diagnosticați cu autism, considerat cea mai gravă dintre întârzierile de comportament ce apar în copilărie.

Excesele comportamentale

1. Accesele de furie și agresivitate. Agresivitatea poate lua forma autorănirii: uneori copilul se mușcă, își lovește capul cu pumnii, se dă cu capul de podea sau de colțurile mobilei. Mușcăturile, zgârieturile sau loviturile se pot întoarce și împotriva celorlalți. În astfel de cazuri, se recurge de multe ori la imobilizarea fizică sau administrarea de tranchilizante, pentru a-i împiedica să rănească alte persoane sau pe ei înșiși.

2. Comportamente ritualice și autostimulatoare. Persoanele cu întârzieri de dezvoltare pot manifesta în exces anumite comportamente care le stimulează simțurile, de pilda își leagănă corpul, își flutură mâinile din încheieturi, învârtesc obiectele, fixează lumina cu privirea, aliniază obiectele în șiruri perfecte, etc. Uneori dezvoltă obsesii pentru numere, litere, jucării cu baterii sau obiecte cu anumite texturi. Toate aceste comportamente le vom numi autostimulatoare. Unele dintre ele devin vizibile încă din primul an de viață.

Comportamente tipice

Mulți indivizi cu întârzieri de dezvoltare manifestă o serie de comportamente tipice sau normale, unele dintre ele purtând denumirea de talente izolate sau enclave de funcționare intelectuală intactă. Aceste comportamente asemănătoare celor normale pot fi clasificate în următoarele categorii:

Dezvoltare motorie – deși unii copii prezintă întârzieri ale dezvoltării motorii, mulți alții dezvoltă aceste abilități la un nivel normal, fiind capabili să alerge, să sară sau să-și țină echilibrul cu ușurință.

Memoria – mulți indivizi cu întârzieri de dezvoltare dau dovadă de o memorie obișnuită sau chiar excelentă în anumite domenii. Unele persoane, de exemple, sunt capabile să reproducă întocmai sau să repete într-un fel sau altul reclame întregi după ce le-au auzit. Unii indivizi cu întârzieri de dezvoltare au o memorie foarte bună pentru detaliile vizuale. Astfel, pot insista ca lucrurile sa fie “la fel”, ceea ce înseamnă că doresc cu tot dinadinsul să mențină o anumită așezare în spațiu a mobilei, să li se servească un anumit fel de mâncare, etc.

Interese speciale – unele persoane cu întârzieri de dezvoltare manifestă anumite interese speciale şi bine dezvoltate, de pildă jocul cu obiecte mecanice (aparate, computere). Ele pot, de asemenea, să exceleze la dezasamblarea obiectelor. Unora le place foarte mult muzica sau dansul. Altele excelează la rezolvarea jocurilor de puzzle sau sunt atrase de numere, litere, calendare şi hărţi.

Temeri speciale – anumite persoane cu întârzieri de dezvoltare manifestă temeri speciale, care nu au decât un caracter trecător la persoanele tipice. De exemplu, se tem de zgomotele generate de aspiratoare sau de sirenele ambulanţelor.[5]

Spectrul emoţiilor.

Copiii cu autism nu manifestă, de obicei, afecţiune pentru părinţii lor. Acest lucru se poate vedea încă din primele luni de viaţă. Mai mult decât atât nu manifestă aproape deloc teamă atunci când părinţii îi lasă singuri sau atunci când se pierd într-un loc public. De multe ori, ajung să nu dezvolte teama de străini sau sentimente precum durere, tristeţe, vină, compasiune, ruşine, aşa cum se întâmplă cu copii tipici.

Un nou studiu (sursa:w.w.w.helpautism.ro) sugerează că copii cu autism sunt consideraţi mai puţin prietenoşi comparativ cu alţii, la prima impresie, de copii de către cei tipici. Acesta este unul dintre motivele care stau la baza excluziunii lor sociale. Cel care a investigat aceste prime impresii iniţiale la copii tipici, bazate exclusiv pe aspectul fizic, în urma vizionării unui material video cu copii care suferă de autism, a fost profesorul dr. Steven Stagg de la Universitatea Ruskin din Anglia, care a fost susţinut de o serie de psihologi de la Universitatea din Londra.

Cercetătorii spun ca această părere poate fi rezultatul expresivităţii scăzute a copiilor care suferă de tulburări din spectrul autismului, care are un impact semnificativ asupra primelor impresii. Copiii cu autism îşi petrec mulţi ani în care învaţă despre expresivitatea facială şi deseori aceasta nu este naturală, având deseori tendinţa de a avea mai degrabă expresii faciale exagerate sau chiar inadecvate. În plus, mulţi dintre copii tipici nu sunt corect informaţi şi educaţi în privinţa autismului şi a comportamentelor copiilor diagnosticaţi cu autism şi îşi formează păreri negative despre cei cu autism. Specialiştii atrag atenţia asupra necesităţii informării şi conştientizării autismului atât de către adulţi, dar şi de către copii. Cu cât interacţiunea dintre copii tipici şi cei cu autism va avea loc la o vârstă mai fragedă, cu atât va creşte probabilitatea ca relaţiile dintre cele două categorii să fie unele pozitive.

Particularităţile jocului la copilul autist

Pentru început, trebuie să semnalăm faptul că, la copiii cu deficienţe, jocul are o importantă funcţie compensatorie. Zemtova (1965) defineşte compensaţia ca pe un proces aparte de dezvoltare, în condiţiile căruia se formează noi sisteme dinamice de legături condiţionate; au loc diferite substituiri; se produc corectări şi refaceri ale unor funcţii distruse sau nedezvoltate; se formează modalităţi de acţiune şi însuşire a experienţei sociale; se dezvoltă capacităţi fizice şi mintale, dar şi personalitatea copilului în ansamblul său. Ca lege a procesului de dezvoltare, compensaţia acţionează în direcţia reechilibrării acestui proces, ori de câte ori intervine un factor perturbator, de exemplu, o disfuncţie, o deficienţă, o incapacitate. Fenomenul dezvoltării compensatorii este prezent la toate categoriile de copii cu deficienţe, la fiecare categorie având un anumit specific şi anumite limite[6]

Copilul autist se joacă în cel mai simplu mod: contemplând îndelung, manevrând un singur obiect de care este ataşat, repetând mereu aceleaşi gesturi care sunt goale de mesaj. El se distrează răsucind obiectele, învârtindu-le sau aşezându-le într-un anumit fel. Lor le plac

[5] Lovaas, O.I., *Educarea persoanelor cu întârzieri de dezvoltare, tehnici de baza ale intervenţiei comportamentale*, Editura Frontiera, Bucureşti, 2012, pp.31-34.

[6] Radu, Gh., *Psihologie şcolară pentru învăţământul special*, Editura Fundaţia Humanitas, Bucureşti, 2002, p. 59.

jucăriile cu rotiţe dar foarte simple; un disc ce se roteşte, dacă este şi colorat este fascinant pentru copilul autist, cilindrul cu bule îl ţine ”în activitate” ore în şir. Sunetele pe care le emite nu au totdeauna semnificaţie, nu transmit ceva ci fac parte eventual din repertoriul său de ”elemente” de joc. Copilul autist mimează repetitiv atitudini sau gesturi pe care le-a reţinut pe un fond emoţional puternic. Operaţionalitatea gândirii, mai bine zis absenţa gândirii determină un comportament rigid, acţiuni fără sens în contextul jocului simbolic sau a jocului cu roluri, cărora el nu le face faţă; abilitatea de a substitui un obiect cu altul este efectuată absolut întâmplător, iar rolul în cadrul diadei sau triadei este mimat şi sugerat doar printr-un cuvânt ales întâmplător sau un gest la fel de inadecvat. Jocul cu copiii de aceiaşi vârstă lipseşte aproape întotdeauna în cazul copiilor diagnosticaţi cu autism. Aceştia stau de obicei deoparte, observând pasiv cum se joacă ceilalţi copii şi neimplicându-se în nici un fel de joc care presupune interacţiune. Întârzierea abilităţilor de joc devine evidentă după ce copilul împlineşte 1 sau 2 ani.

Particularităţi de limbaj

Deficitul de imaginaţie, de vocabular, de interacţiuni interpersonale generează afectarea calitativă a comunicării verbale şi nonverbale, cât şi a jocului. L. Kanner spune că la autişti tulburările de limbaj ”sunt constante: copilul fie nu posedă nici-un limbaj, fie emite un jargon care are melodia limbajului, dar nu şi semnificaţia lui.”[7].

Copilul autist prezintă particularităţi de limbaj de tipul comportamentului verbal ecolalic, afirmaţia prin repetiţie, interpretarea ad-literam a mesajului, limbajul „metaforic”, neologismele, chestionarea repetitivă, controlul deficitar al prozodiei, comportamentul provocator, toate se regăsesc în conduita sa cotidiană. Frecvent, la copii autişti se întâlneşte „repetarea în ecou a vorbirii”. În consecinţă, ecolalia este o oglindire a modului în care copilul autist prelucrează informaţia ca un tot unitar, incluzând atât aspectele verbale, respectiv expresia, cât şi detalii senzoriale şi emoţionale, fără a exista o analiză a elementelor componente ce formează enunţul verbal în sine. Unii dintre copiii autişti dispun de capacitate de comunicare dar logica structurilor verbale este fără sens, ceea ce îngreunează considerabil comunicarea. Alţii nu dezvoltă abilităţi de comunicare verbale, pe când o parte dintre ei sunt capabili să comunice prin intermediul unor enunţuri scurte sau chiar să susţină un dialog scurt cu întrebări şi răspunsuri scurte bazate pe ceea ce percep la timpul prezent. Autiştii cu nivel înalt de funcţionare uzează de multe neologisme în vocabularul lor dar nu le cunosc sensul şi le folosesc prin alăturări întâmplătoare, fără sens. Specialiştii subliniază incapacitatea persoanelor cu autism de a înţelege importanţa şi împărtăşirea semnificaţiei unui cuvânt şi implicit a limbajului folosit în cadrul procesului de comunicare. Anormalităţile de limbaj întâlnite la unii autişti apar ca vorbire ciudată, monotonă, cântată, plată sau nemodulată.

În continuare notăm câteva caracteristici privind limbajul copiilor cu sindrom autist:

Cei mai mulţi înregistrează dificultăţi majore în învăţarea cuvintelor;

Sensul cuvintelor, conţinutul semantic este extrem de limitat, adesea nu pot să indice corespondentul concret deşi el este prezent şi operează cu obiectul;

Cuvintele polisemantice produc confuzie, îi derutează în înţelegerea sensului contextual;

Le este dificil să integreze cuvântului cunoscut în structuri lingvistice noi dacă el a utilizat cuvântul, vreme îndelungată, doar într-o formulare propoziţională;

Verbele de acţiune şi cele existenţiale (a voi, a fi, a suferi, a fi trist, a critica, etc.) Sunt dificil de înţeles şi de folosit;

Tendinţa generală, este de a repeta propoziţia chiar cu respectarea intonaţiei;

Folosesc incorect pronumele, interogaţia, mirarea, exprimarea verbală a afectelor; pronu-mele de la persoana i este folosit la persoana a ii-a sau a iii-a evitarea pronumelui ”eu”

[7] Piaget, J, *Psihologia copilului*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1969, p. 135.

denotă absența conștiinței de sine și mai puțin o negare a sinelui, după opinia noastră; substituția ‘‘sa” cu ”tu” demonstrează o oarecare conștiință a existenței altora. S-a observat că ei folosesc mult mai rar confirmarea prin folosirea lui ”da” și folosesc mult mai des negația scurtă, ”nu”.

Explicația privind frecvența negației în exprimarea sa pe care o considerăm dezirabilă este aceea că a înțelege instinctiv câștigarea ”puterii” asupra celuilalt prin negare, conduita negativistă fiind un comportament tipic pentru copilul autist.

Gândirea, ca proces este fundamental afectată și ca urmare mesajele și conceptele nu au acoperire. Noțiunile categoriale (fruct, legume, anotimp, săptămână, etc.) nu au conținut, sunt doar sunete așezate într-un fel anume! Propozițiile nu sunt structuri logice; ei se exprimă eliptic, după schema: cuvânt + un gest. Este important să reținem că gestul nu indică totdeauna ceea ce pare logic să completeze comunicarea.

Comportamentele dezadaptative reprezintă unele dintre obstacolele cele mai frecvente și greu de depășit în activitatea de educație și recuperare a copilului autist. Copiii opun rezistență atunci când vrem să le schimbăm comportamentul care a funcționat bine pentru ei până atunci și ca urmare se vor opune inconștient sau instinctiv cel mai adesea la intervenția educatorului, oricine ar fi acesta. Cel mai frecvent renunțăm destul de ușor la schimbarea comportamentului dezadaptativ al copilului autist și noi adulții căutăm să ne adaptăm condițiilor impuse indirect de copil. În activitatea de recuperare a copilului autist suntem în situația să suportăm furia sau enervarea lui fără motiv și fără măsură. Izbucnirile lui trebuie tratate cu restricționări exigente dublate de ilustrări posibil de imitat de către copil cu răbdare și perseverență. Ca adulți responsabili, trebuie să luăm decizii care nu aduc imediat fericirea copilului dar îl pregătesc pentru viața de adult și pentru interacțiuni eficiente. Crizele, furia, agresivitatea, neascultarea sunt supărătoare pentru educator și părinți dar neatenția, lipsa de participare, izolarea și lipsa de concentrare influențează la fel de mult în sens negativ dezvoltarea copilului, așadar trebuie corectate.

Copiii autiști din centrul de recuperare prezintă deficiențe asociate; de comunicare cu cei din jur, de relaționare, de autoservire şi deficit major în dezvoltarea personalității. Sunt copii care prezintă dificultăți în exprimare, în pronunție, cu slabe capacități de interacțiune socială chiar și la nivelul grupului de copii. Deficiențele constatate în exprimarea şi în pronunția copiilor, în majoritatea cazurilor, nu se datorează unor disfuncționalități somatice, ci sunt datorate, în mare măsură, lipsei de preocupare a părinților de a relaționa cu copilul, de a comunica eficient cu el. Imaginația copiilor autiști este adesea absentă și ei își trăiesc viața ca pe o aventură a explorării cu puține reușite și multe eșecuri. Când întâlnesc un obstacol, ei reacționează sau nu, se apără instinctiv deși copiii autiști nu conștientizează pericolul. Ei uită repede și trăiesc intens momentul următor sau pur și simplu, nu participă deloc la ceea ce se întâmplă în jurul lor. Este o existență paradoxală dar reală pentru această categorie de copii. Ei trăiesc în permanență în clipa prezentă.

Copiii autiști exprimă exact ceea ce simt şi nu se tem de pericole doar că trăirile lor sunt mult prea intense deşi stimulul este nesemnificativ şi reacțiile lor sunt mult prelungite în timp, căci nu se pot detașa ușor de experiențele imediate. Cel mai adesea adulții din jurul copiilor răspund într-un mod „alterat" solicitărilor copilului, în funcție de propriile percepții privind rolul de părinte, de normele şi prescripțiile sociale, din nevoia de siguranță şi acceptare socială. Acest comportament are un efect negativ asupra dezvoltării psihice şi intelectuale a copilului, deoarece, fiind privat de atenția, de afecțiunea şi de interesul adulților din preajma sa copilul autist își creează o lume imaginară în care se retrage şi din care va ieși din ce în ce mai greu.

Numărul tot mai mare al copiilor cu manifestări autiste dovedește acest efect al lipsei de „hrană afectivă " necesară copilului de vârstă mică pentru o bună şi sigură evoluție a personalității sale.

BIBLIOGRAPHY

Gherguț, A. *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe educative speciale. Sinteze diferen-țiate ăi inclusive în educație*, Editura Polirom, Bucureşti, 2006;

Kierkegaard, *Boala de moarte*, Editura Humanitas, Bucureşti, 1999.

Lovaas, O.I., *Educarea persoanelor cu întârzieri de dezvoltare, tehnici de baza ale intervenției comportamentale*, Editura Frontiera, București, 2012;

Piaget, J, *Psihologia copilului*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1969;

Radu, Gh., *Psihologie școlară pentru învățământul special*, Editura Fundația Humanitas, Bucureşti, 2002;

Verza, E., *Psihopedagogie specială*, Editura Didactică si Pedagogică, Bucureşti, 1997;

Wing, L. *The Autistic Spectrum: A Guide for Parents and Professions*, Paperback, January 30, 2003.

CASA CORPULUI DIDACTIC – UNE INSTITUTION DE TRADITION DANS L'ENSEIGNEMENT EN MUREȘ. LES ASPECTS DES ACTIVITÉS ENTRE 1969-1986

Ștefan Eduard Gazsi
PhD Student, „Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca

Abstract : Le début de l'activité de la Casa Corpului Didactic peut être considéré comme la fin du XIX^{ème} siècle, plus précisément en 1896 lors de la fondation de la Maison de l'École. Plus de deux décennies après la première abolition, par la loi no.6/1969 sur le statut du personnel enseignant, après une réorganisation administrative et territoriale du pays, en 1968, Casele Corpurilor Didactice ont été rétablies au niveau des comtés, leur activité étant réglementée par l'O.M. no.10937/1971.
L'ouverture de l'activité de CCD Mureș a eu lieu, en fait, le 9 novembre 1969 lors de l'organisation de la Conférence sur les «Aspects de la modernisation de l'éducation», au cours de laquelle 400 enseignants de Mureș ont été présents, mais aussi le professeur universitaire, Vasile Bunescu. Pour l'année scolaire 1970-1971, la festivité d'ouverture de l'activité de la Casa Corpului Didactic a été accompagnée d'une exposition soutenue par le professeur universitaire, la madame Natalia Popa de l'Université «Babeş-Bolyai» de Cluj-Napoca. À la fin de 1970, des conférences sont soutenues par le professeur universitaire Dr. Alexandru Savu mais aussi par le professeur associé Dr. Dumitru Draşoveanu de la même université.
Le premier directeur de la Casa Corpului Didactic Târgu Mureş a été l'enseignante Ana Chinezu. Sous sa direction, la période entre les années 1973-1979 a été l'affirmation de Casa Corpului Didactic Târgu Mureș, en réalisant des projets audacieux pour la modernisation de l'enseignement de Mureș.Entre décembre 1979 et octobre 1984, le directeur de la Casa Corpului Didactic Mureş a été le professeur de psychologie Emilia Aurica Maria Albu, née dans le village de Săuşa, Ungheni. Cette institution a participé à l'organisation de nombreux Symposiums au cours des années 1970-1986: débats, tables rondes, consultations, colloques, formations, tests, cours et autres activités. Casa Corpului Didactic Târgu Mureș a contribué au développement de l'éducation en Mureș, tant qu'organisateur et fournisseur de programmes de formation continue pour les enseignants, ainsi que pour les enseignants auxiliaires dans l'enseignement pré-universitaire, dans les langues modernes enseignées dans le système d'enseignement pré-universitaire roumain et dans les langues des minorités nationales.

Keywords: didactique, enseignement, Mureș, professeurs, éducation.

Bref historique de C.C.D. en Roumanie

Le début de l'activité de C.C.D. peut être considéré comme la fin du XIXe siècle, plus précisément en 1896 lors de la fondation de la Maison de l'École. Sous l'ancien nom de Casa Școalelor, cette institution fonctionne depuis 1883. La première définition plus complète du but et des tâches de l'institution est apparue en 1896, lorsque par les soins de Petru Poni, le ministre de l'Éducation de cette année-là, a apparu la loi no.1377du 9 mars 1896[1]. Cette institution a été créée pour l'administration des fonds, afin d'aider en particulier les agglomérations rurales à construire des locaux d'école primaire et de les doter du mobilier et du matériel didactique nécessaires. La Maison des Écoles avait tous les droits d'une personne juridique et exerçait son activité sous les auspices du Ministère des Cultes et de l'Instruction

[1]*Petru Poni* (04.01.1841, Cucuteni, județul Iași – 02.01.1925, Iași) il était un chimiste, physicien, pédagogue, minéralogiste et homme politique roumain, pionnier de l'école roumaine de chimie. Il était professeur à l'Université de Iași et membre à part entière de l'Académie roumaine. Il a été ministre de l'Éducation de juillet à novembre 1891, d'octobre 1895 au 21 novembre 1896, période pendant laquelle la loi sur l'éducation a été publiée. (Legea P. Poni), publiée en M.O. nr.24 din 30.04.1896.

Publique[2]. Sur la base des attributions découlant de la décision no. 78677 / 25.11.1898, la Maison des Écoles a créé 320 bibliothèques populaires en plus des différentes écoles rurales, les dotant de livres[3].

Le 13 novembre 1941, le nom de C.C.D. a été utilisé pour la première fois, étant une institution appartenant au ministère de la Culture Nationale et des Cultes.

Entre 1948-1969 et 1986-1990, respectivement, son activité a été négligeable ou tout simplement inexistante, du fait de la suppression des institutions. La première abolition a eu lieu en 1948 avec la mise en place du régime communiste, et la seconde en 1986, sous la dictature du régime de Ceausescu.

Plus de deux décennies après la première suppression, par la loi no. 6/1969 sur le statut du personnel enseignant, après une réorganisation administrative et territoriale du pays, en 1968, CCD a été rétablie au niveau des comtés, leur activité étant réglementée par l'O.M. no. 10937/1971.

Parmi les activités de la C.C.D. de cette période figuraient: des conférences sur divers sujets, des expositions, des réunions, des échanges d'expériences, des activités de commissions spécialisées, des informations scientifiques, des cercles d'art, des cercles de photos, des présentations de films, des activités de club, des visites d'écoles en le département, des stages de formation psychopédagogique avec les chefs d'établissement, des réunions de travail avec les méthodistes, des cercles pédagogiques, des colloques, des voyages documentaires dans le pays et à l'étranger, etc.

En octobre 1986, les C.C.D. ont cessé leurs activités[4]. L'activité d'information scientifique, politico-idéologique et de perfectionnement méthodique des enseignants de l'enseignement préscolaire, primaire, secondaire, professionnel et des contremaîtres a été prise en charge et effectuée directement par les services d'inspection des écoles départementales. Avec l'abolition en 1986, l'expérience du personnel de l'institution a été perdue et l'accès des enseignants à la base de documentation a été partiellement bloqué, ce qui n'a pas été renouvelé.

« Octobre 1986 » est présenté comme un moment de grande amertume par ceux qui l'ont vécu. Les gens ont reçu l'ordre de se rendre dans le département réservé, immédiatement après avoir remis la direction, et les bibliothécaires ont soit guillotiné leur bibliothèque de leurs propres mains, soit transférés avec des livres dans une école ou un lycée, d'où ils avaient reçu l'ordre de ne pas prêter de livres aux enseignants, car la bibliothèque appartenait désormais à «l'école».

Casa Corpului Didactic pendant le communisme

Officiellement, l'année 1971 a représenté la création de la Casa CorpuluiDidactic au niveau national, une institution méthodique, scientifique, culturelle et éducative pour le personnel enseignant de l'enseignement pré-universitaire. Cette année, le règlement d'organisation et de fonctionnement a été élaboré par l'Adresse du Ministère de l'Education no. 10937 depuis 1971.

L'ouverture de l'activité de C.C.D. Mureș a eu lieu, en effet, le 9 novembre 1969[5]lors de l'organisation de la Conférence sur les «Aspects de la modernisation de l'éducation», au cours de laquelle le professeur universitaire Vasile Bunescu[6] a donné des conférences à 400 enseignants du comté.

---

[2]*Legea pentru facerea clădirilor şcolare primare şi înfiinţarea Casei Şcoalelor* (M.O. nr.277 din 10 martie).

[3]Veronica Aldea, Adriana Gagea, Angela Oprea, *Contribuţia Casei Şcoalelor la dezvoltarea lecturii publice bucureştene,* în Biblioteca Bucureştilor, anul VI, nr.6, p.2

[4]Par l'Ordre de Ministre, no. 9802/8 octobre 1986, étaient abolies abusivement, Caselor Corpului Didactic.

[5]Selon le registre des procès-verbaux dans les archives C.C.D. Mureș.

[6]*Vasile Bunescu* a été un pédagogue, professeur de l'Université Bucureşti.

Pour l'année scolaire 1970-1971, la festivité d'ouverture de l'activité de C.C.D. a été accompagnée d'une exposition soutenue par le professeur universitaire, la madame Natalia Popa de l'Université «Babeş-Bolyai» de Cluj-Napoca. À la fin de 1970, des conférences sont soutenuespar le professeur universitaire Dr. Alexandru Savumais aussi par le professeur associé Dr. Dumitru Draşoveanu de la même université.

Le premier directeur de C.C.D.Târgu Mureş était l'enseignante Ana Chinezu. Née dans la commune de Zau de Câmpie le 1er décembre 1933, elle a commencé ses études à Luduş, puis à Cluj, où elle a terminé le lycée, et entre 1953-1957 elle a fréquenté la Faculté de philologie, à l'université "Babeş –Bolyai. Au cours des années 1958-1964, elle a enseigné la langue et la littérature roumaine au lycée mixte de Luduş, avec son mari, le professeur d'histoire et le grand homme de culture Mircea Chinezu. Après 1965, il a été professeur au lycée AlexandruPapiu Ilarian, inspecteur, et puis enseignant au lycée "Unirea" jusqu'en 1973.

À partir de 1970, elle a été nommée directrice de C.C.D., mettant les bases de cette nouvelle institution. De 1973, elle devient directrice sans obligation d'enseignement, jusqu'en décembre 1979. Pendant les années 1979-1990, elle occupe le poste d'inspecteur général adjoint à l'I.Ş.J. Mureş. Sous l'impulsion du professeur Ana Chinezu, la période 1973-1979 a été l'affirmation de C.C.D. Târgu-Mureş en réalisant des projets audacieux de modernisation de l'enseignement de Mureş. Avec une formation approfondie à l'approche de ces portefeuilles, mais aussi avec effort et ténacité, les enseignants méthodistes ont formé à l'expérimentation, au cours d'un cycle pédagogique (4 ans), des enseignants qui ont exprimé le désir de renouveler l'enseignement par des orientations prolétariennes et en concertation, avec un un grand nombre d'éducateurs, d'enseignants et de professeurs (roumain, hongrois, histoire, mathématiques, physique, chimie, biologie) et sous le patronage méthodique et pédagogique de l'Institut de Formation des enseignants, Cluj-Napoca, ont été mis en place trois projets: « *Scolarisation des enfants à six ans et les conséquences de l'abaissement de l'âge de sept ans dans l'enseignement primaire* », « *Valences formatives des méthodes et procédures actives d'enseignement-apprentissage, en particulier la méthode de problématisation et d'apprentissage par la découverte* » au primaire, au secondaire et au lycée, l'expérimente prenant place dans toutes les villes et les grands centres ruraux de Mureş. La généralisation de cette précieuse expérience s'est matérialisée en deux volumes de communication: «*Méthodes actives d'enseignement-apprentissage*». Un troisième projet bien accueilli et apprécié par les enseignants spécialisés, dénommé « *Valences biformatives-formatives de l'enseignement interdisciplinaire* », pour lesprofesseurs de physique, chimie, biologie, géographie, l'expérimentation et l'évaluation de cette activité a eu lieu en collaboration avec Suceava, Bacău et Bucarest.[7]

Au niveau de l'année scolaire 1975-1976, les activités organisées par C.C.D. sont présentées selon le tableau suivant[8].

Le tableau no.1

Les activités organisées par C.C.D. entre 1975-1976

Nombre	**Expositions et débats**	**Débats**	**Symposiums**	**Séances de communication**	**Leçons démonstratives, tables rondes, cours, échangesd'expériences,cercles pédagogiques ,spectacles, rendez-vous**

[7]Dorin Borda, Ilarie Gh. Opriş, *Dascăli mureşeni,* vol.II, Editura Nico, Târgu Mureş, 2007, pp.68,69.
[8]Données extraites de l'archive C.C.D. Mureş.

Activités	67	81	9	1	170
Participants	6110	4570	1170	80	9640

Cette période pendant laquelle l'enseignante Ana Chinezu était responsable de C.C.D. a été bénéfique pour l'éducation de Mureș. Au cours de ces années, le programme du Parti Communiste Roumain a établi comme objectifs fondamentaux de l'éducation, entre autres, la formation et l'éducation de l'homme nouveau, l'amélioration continue de la profession des gens, le travail de formation scientifique et technique, assurant les conditions du développement et de l'affirmation des capacités créatives des membres de la société, élevant le niveau général de culture et de connaissance des populations.[9]

Entre décembre 1979 et octobre 1984, le directeur C.C.D. Mureş était le professeur de psychologie Emilia Aurica Maria Albu, née dans le village de Săușa, Ungheni, le 29 mars 1947.[10] Cette période a été extrêmement difficile pour notre pays. À l'échelle nationale, depuis la fin des années 1970, le culte de la personnalité a inclus aussi l'épouse de Ceausescu, Elena. Elle était célébrée comme la «mère de la nation», mais aussi comme scientifique et politicienne. Nicolae Ceausescu a utilisé un puissant appareil de propagande et a pris diverses formes. Les caractéristiques exceptionnelles du chef ont fait l'objet d'articles de presse, de littérature d'hommage, y compris de nombreux poèmes et odes, dans lesquels Ceausescu était présenté comme: «le héros de la nation », « le héros de la paix mondiale », « le fils le plus aimé du peuple», «génie des Carpates», «timonier avisé», «leader visionnaire», «personnalité exceptionnelle du monde contemporain». La neuvième décennie a vu un resserrement du régime, des conditions économiques et sociales, parallèlement à l'exacerbation du culte de la personnalité du leader communiste. Tout cela a également influencé l'activité de CCD Târgu Mureș.

Parmi les débats traditionnels sur les thèmes tels que: «*Les tâches des enseignants dans la planification et la réalisation d'actions d'orientation scolaire et professionnelle sur les disciplines et niveaux d'enseignement*», «*Les moyens d'intégrer les genres folkloriques dans les cours de musique*», «*Les possibilités d'enseignement-apprentissage dans la vision interdisciplinaire de l'objet physique*», «*Les voies et les moyens utilisés pour répondre aux exigences des nouveaux programmes de mathématiques des grades I et II*» bien d'autres débats ont été organisés dont les thèmes principaux étaient l'homme nouveau, la construction du socialisme et la personnalité du chef de l'Etat. Parmi ces débats organisés par C.C.D. Târgu Mureş, onmentionne: «*Les moyens utilisés dans la formation matérialiste-scientifique des élèves des cours de mathématiques*», «*Les problèmes actuels de la construction du socialisme en République socialiste de Roumanie* » etc. Le 26 avril 1980, un débat a eu lieu où ils ont parlé des «*caractéristiques de la crise du système capitaliste; les conséquences de la crise économique-monétaire et énergétique sur le développement du monde contemporain*» et «*Problèmes actuels du développement économique-social des pays socialistes*» auxquels ont participé 300 enseignants, professeurs de philosophie, d'économie-politique. Des conférenciers de C.C. au P.C.R. ont participé. Parallèlement, une autre activité a été organisée, avec la participation des conférenciers de C.C. du P.C.R. avec la participation de 150 professeurs d'histoire du comté qui ont discuté des thèmes «*Information sur les questions d'actualité de la politique intérieure et internationale de notre parti et de notre état*» et «*National et international dans la construction socialiste*». Les deux débats ont eu lieu à Târgu Mureș. Ces thèmes ont été fréquemment rencontrés dans les activités menées pendant les années 1979-1989, qui ont été organisées par C.C.D. Târgu Mureș. Le nombre de débats sur des sujets liés au culte de la personnalité du chef a augmenté au cours des années 1984 à

[9]Legea nr.28 din 21 decembrie 1978, *Legea educaţieişiînvăţământului*, publicată în B.Of. nr.113/26.12.1978
[10]Vezi biografia în Dorin Borda, Ilarie Gh. Opriș, *Dascăli mureşeni,* vol. III, Editura Nico, Târgu Mureș, 2008, p.29.

1986. Pendant cette période également, des débats ont été organisés dans les villes et communes du comté pour les instructeurs commandants des pionniers et de l'U.T.C. avec le thème «*Méthodes utilisées pour connaître la structure du groupe d'étudiants et renforcer la cohésion de l'équipe afin d'augmenter le niveau de formation des étudiants*.[11]» Dans les lycées des comtés, ils ont organisé des échanges d'expériences pour l'U.T.C. des lycées et des écoles avec les élèves de I-X, avec le thème: «*Des moyens efficaces utilisés dans la préparation politique des étudiants à travers des classes d'information politique et d'éducation politico-idéologique U.T.C.,* » avec la participation des présidents de comté, municipaux et municipaux des étudiants, U.T.C., mais aussi les inspecteurs scolaires.

Par l'intermédiaire de C.C.D., des sessions de formation ont été organisées pour les enseignants des zones rurales qui enseignent l'information politique. Dans une circulaire envoyée par l'inspecteur général de l'école, le calendrier de formation des enseignants était annexé et les enseignants participants ont été invités à se préparer à poser des questions sur la question de la formation. Les écoles mentionnées dans le tableau devaient préparer une brève information, de 10 à 15 minutes, sur l'expérience acquise (la préoccupation de l'organisation du parti et de la direction de l'école concernant l'organisation et la conduite des cours d'information politique, la formation des enseignants, la méthodologie des classes d'information politique). Un tel graphique avec la préparation des enseignants à l'enseignement de l'information politique dans les années 1970 est présenté dans le tableau suivant.

Au cours de l'année scolaire 1974-1975, 155 activités ont été organisées au premier trimestre, 119 activités au deuxième trimestre et 72 activités au troisième trimestre, un total de 346 activités comprenant: des présentations (80), des débats (79), des colloques (3), des cours de démonstration (41), des cours spéciaux (42), des tables rondes (16), des échanges d'expériences (15), des consultations (17), des réunions (5), des réunions de bureau (3), des séances de communication (3)), des démonstrations (1), des recyclage (1) et une « Fête des enseignants ».[12]

Cette institution a participé à l'organisation de nombreux colloques au cours des années 1970-1986. L'un de ces symposiums a été organisé le 22 mai 1975 au siège de CCD, rue Gheorghe Doja. Le thème du symposium était «L'entraînement physique général dans l'éducation de tous les niveaux, vu à travers le prisme des règles de contrôle». Cet événement a été organisé en partenariat avec l'Union des sociétés des sciences médicales, Mureş. Dans le discours d'ouverture a pris la parole le médecin principal, le Dr. Ioan Dorgo, directeur de la polyclinique du sport. Des communications ont été présentées par: le conférencier Fărcaş Valeriu «*Considérations générales sur la capacité biomotrice des élèves des écoles générales, vues à travers le prisme des normes de contrôle actuelles*», Dr. Dorgo Ioan «*Recherche sur les normes de contrôle et les indices biologiques, chez les élèves des écoles de Târgu Mureş* », HalerŞtefan, Bálint Béla, Dr. Halmágyi Emeric« *Quelques considérations sur l'application de règles de contrôle uniques aux écoles techniques* »s.a[13].

Tableau no. 2

Le calendrier de formation des enseignants des communes qui ont informé les étudiants[14]

[11]Des activités soutenues par les professeurs Emilia Albu şi Eugen Dosadans diverses villes.

[12]Données extraites de l'archive C.C.D. Mureş.

[13]Selon l'Invitation - programme du Symposium, les archives du C.C.D.Mureş. Depuis l'apparition des premières écoles en Roumanie, les enseignants, puis tous les enseignants qui enseignent aux enfants ont célébré la journée des enseignants le 30 juin. La journée des enseignants a été maintenue sous le régime communiste, mais il reste muet que le même jour, l'Église orthodoxe roumaine a le calendrier «Sobor» des 12 saints apôtres », et l'Église grecque-catholique a dans son calendrier« l'Assemblée des 12 saints apôtres».

[14]Le graphique a été signé par le professeur Ioan Stoica, qui occupait le poste d'inspecteur général des écoles à l'I.Ş.J. Mureş dans la période 1974-1949. Ioan Stoica est né le 8 septembre 1931 dans la commune Suseni,

Le centre	Le lieu	La date et l'heure	La thématique de formation			
			Les actuels problèmes politiques du parti et de l'état	Les actuels problèmes du développement de l'enseignement dans l'actuel cincinal	Échanges des expériences concernant la d'information politique	Traditionnel et moderne dans le processus d'apprentissage
TârguMureş	Grupul Şcolar de Construcţii	18.04 9.00-13.00	Lector judeţean	Madaras Paraschiva	Les écoles Râciu şi Ceuaşu de Câmpie	
Luduş	Casa de Cultură Luduş	18.04 9.00-13.00	Lector judeţean	Benţa Ştefan	Les lycées Sărmaşu et Iernut	Chinezu Ana
Reghin	Casa de Cultură Reghin	19.04 9.00-13.00	Lector judeţean	Stoica Ioan	Les écoles Ruşii Munţi et Gurghiu	Chinezu Ana
Târnăveni	Casa de Cultură Târnăveni	19.04 9.00-13.00	Lector judeţean	Benţa Ştefan	Les écoles Bahnea et Găneşti	

Au niveau du département de Mureş, au cours des années 1979-1986, sous l'égide de C.C.D., de nombreuses activités ont eu lieu:des débats, des activités de démonstration suivies de débats, etprésentations suivies de débats, des tables rondes, des consultations, des colloques, des formations, des tests, des cours et d'autres activités.

Dans le cadre de ces activités, des invités de marque de différents domaines ont donné des conférences:des professeurs universitaires, des écrivains, des critiques littéraires, des auteurs de manuels, des délégués du ministère de l'Éducation, etc. Parmi les invités, je cite: le Dr. Serafim Duicu, l'écrivain, le prof. Valeriu Nițu, le dr. Grigore Ploeșteanu (Centre des sciences sociales de Târgu Mureș), le conf.univ. dr. Ioan Nicola (Institut d'enseignement supérieur de Târgu Mureș), le professeur associé Dr. Eugenia Goia (Institut de Médecine et Pharmacie de Târgu Mureș), le prof. univ. Dr Eugen Simion, le prof. univ. Dr doc. Grigore Posea, le professeur univ. Dr. doc. Victor Tufescu, le professeur univ. Dr Ion Rotaru (Université de Bucarest), Eva Turcu (la directrice, Maison d'édition scientifique et encyclopédique de Bucarest), le professeur Dr Gavril Nicu (Institut polytechnique de Cluj-Napoca), le professeur univ. Dr. Ignatie Berindei, le prof. univ. Dr Liviu Crinciu, le prof.Univ. Dr. Ecaterina Pop, le maître de conférences universitaire Dr. Gyimesi Eva (Université "Babeș-Bolyai" de Cluj Napoca), et le critique littéraire Mircea Iorgulescus s.a.

Entre octobre 1984 et octobre 1986, le professeur Ioan Matepiuca été nomméle directeur de C.C.D. Le 15 octobre 1986, une note téléphonique a été émise par laquelle toutes les Casele Corpurilor Didactice à travers le pays ont été démolies sans explication.

Par la décision du ministère de l'Éducation du 29 décembre 1989, on a décidé de rétablir le C.C.D.à partir du 15 janvier 1990. L'inspecteur général de l'école, le professeur

---

Mureș. Il a obtenu son diplômé à la Faculté d'histoire-philosophie de l'U.B.B. Cluj-Napoca en 1970. (Constantin Bogoşel, *Elite ale învăţământuluimureşean între anii 1919-2018. Revizori şi inspectori şcolari*, Intermedia Grup, Târgu Mureş, 2018, p.54.

Elena Petra a ordonné le rétablissement de le C.P.D. subordonné à l'I.Ș.J. Mureș mais avec la personnalité juridique. La C.C.D. Mureș devait fonctionner dans le bâtiment de la rue Crinului no. 2, un bâtiment qui appartenait à I.Ș.J. Mureș, ayant la structure suivante: un poste de directeur, en la personne du professeur Ioan Matepiuc[15], deux postes de formateur, un poste de bibliothécaire, un poste de secrétaire-dactylo et un poste de soignant. Le financement de l'ensemble de l'activité de CCD Târgu Mureș a été réalisé à l'aide du budget de la mairie du comté de Mureș, à travers l'I.S.J. Mureș.[16]

Par O.M. no. 9867/20 mars 1990, les C.C.D. ont été officiellement rétablies et ont repris leur activité d'institutions départementales de ressources, d'innovation et d'expertise, de promoteurs du mouvement de réforme, de centres de documentation et d'information, de formation et développement professionnel. En plus le C.C.D. a créé le laboratoire d'orientation scolaire et professionnelle, qui est devenu plus tard le centre du comté pour l'assistance psychopédagogique.[17]

Conclusions

C.C.D. Târgu Mureș a contribué au développement de l'éducation Mureș en tant qu'organisateur et fournisseur de programmes de formation continue pour les enseignants, ainsi que pour les enseignants auxiliaires dans l'enseignement pré-universitaire dans les langues modernes enseignées dans le système d'enseignement pré-universitaire roumain et dans les langues des minorités nationales.

C'était un véritable centre méthodologique pour les responsables de la formation continue, les bibliothécaires, les documentaristes, les laborantins, les pédagogues scolaires, de l'enseignement pré-universitaire. Le CCD a été et reste un centre d'organisation d'activités de loisirs, d'excursions à thème, d'écoles d'été, des festivités jubilaires d'institutions/ personnalités, des rencontres traditionnelles la fête des professeurs, la journée des enfants, etc.

BIBLIOGRAPHY

Monitorul Oficial nr.277/10.03.1990

Buletinul Oficial nr.113/26.12.1978

Aldea, Veronica, Gagea, Adriana, Oprea, Angela, *Contribuția Casei Școalelor la dezvoltarea lecturii publice bucureștene,* în Biblioteca Bucureștilor, anul VI, nr.6

Bogoşel, Constantin, *Elite ale învăţământului mureşean între anii 1919-2018. Revizori şi inspectori şcolari*, Intermedia Grup, Târgu Mureş, 2018

Borda, Dorin, Opriş, Ilarie Gheorghe, *Dascăli mureşeni,* vol. III, Editura Nico, Târgu Mureş, 2008

Borda, Dorin, Opriş, Ilarie Gheorghe, *Dascăli mureşeni,* vol.II, Editura Nico, Târgu Mureş, 2007

Arhiva Casei Corpului Didactic Mureș, Registrul de procese verbal

Le site de C.C.D. Mureș https://www.ccdmures.ro/index.php?xy=despre

[15]*Ioan Matepiuc* né le 1er avril 1947 au Săcele. Il a été professeur de la langue et la littérature roumaine. En 1900, il a été nommé directeur de CCD, et pendant les années 1994-1998 il a occupé, par concours, la fonction de l'inspecteur général adjoint à l'I.S.J.Mureș. (Dorin Borda, Ilarie Gh. Opriș, *Dascăli mureșeni,* vol. III, Editura Nico, Târgu Mureș, 2008, pp.213-216.)

[16]La disposition no.5/30.01.1990 de l'inspecteur général de l'I.Ș.J. Mureș

[17]Le site de C.C.D. Mureș, disponibil la adresa: https://www.ccdmures.ro/index.php?xy=despre, accédé le 06.04.2021.

THE PLURALITY OF READING IN THE EMOTIONAL DEVELOPMENT OF ADOLESCENTS

Aurica Nicoară
PhD Student, „Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău

Abstract: Reading literary texts always awakens in adolescents the desire for knowledge and self-knowledge, assertiveness and empathy, as well as an aesthetic sensitivity leading not only to the acquisition of knowledge, but also to the acquisition of literary-artistic skills and the formation of values and attitudes (cultural, sociohuman and aesthetic). In reading and receiving the text by adolescents, the capacity for comprehension, their socio-affective and cultural profile, as well as the extrinsic and intrinsic interest manifested by them must be taken into account. The aims of literary reading are multiple and aim to achieve an interaction between text and reader, the adolescent reaching to form an attitudinal-affective universe, skills of understanding and interpreting the text, by stimulating the imagination and free opening to individual study.

Keywords: adolescents, skills, literary text, reading, affectivity

Lectura textelor literare trezește întotdeauna în sufletele adolescenților dorința de cunoaștere și de autocunoaștere, asertivitate și empatie, precum și o sensibilitate estetică conducând nu doar la achiziționarea de cunoștințe, ci și la dobândirea unor competențe literar-artistice și formarea de valori și atitudini (culturale, socioumane și estetice). Lectura textului literar este o formă de cunoaștere și autocunoaștere, care leagă realitatea de ficțiune, prin comprehensiune și interpretare, iar la nivel afectiv, o formă de ascensiune psiho-socială și morală.

În *Prefață* la prima ediție a cărții *Introducere în teoria lecturii*, Paul Cornea se întreabă "Pentru câți oameni din zilele noastre mai constituie încă lectura, ca pentru Borges o "formă a fericirii"?"[1]. Într-adevăr este destul de dificil să-i mai apropii pe adolescenți de literatură, deoarece tehnologia și mass-media ocupă un rol privilegiat în societatea de consum. Școala, familia și mediul social contribuie la formarea unor deprinderi culturale și literar-artistice în rândul adolescenților.

Lectura unui text literar este personală și depinde de capacitățile intelectuale și emoționale ale fiecăruia precum și de contextul sociocultural. Paul Cornea susține că lectura se întemeiază pe socialitate, identificând patru stadii în funcție de vârsta elevilor. Astfel, pe la 9-10 ani "comprehensiunea nu constituie o preocupare capitală", la 11-12 ani "elevul dispune de o capacitate sporită de înțelegere", pe la 13-14 ani " se schițează o abordare critică", iar pe la 15-16 ani " e liniară, dar și selectivă".[2] De aceea se observă o receptivitate mai mare a textelor epice de către copii, în detrimentul celor lirice sau dramatice, deoarece problematica psihosocială a vârstei se corelează cu textul epic, care corespunde nivelului lor de înțelegere, abordează teme specifice vârstei și le prezintă modele comportamentale. Misiunea școlii, prin activitatea profesorilor, este de a forma copiii din punct de vedere intelectual, etic, social și cultural-artistic, stimulând autocunoașterea, după cum susține și Paul Cornea : "A spori motivațiile lecturii, a îmbunătăți randamentul calitativ al comprehensiunii, a crește abilitatea *abordării plural a textelor* înseamnă a înmulți șansele individului de a se înțelege pe sine și de a-i înțelege pe alții. E un obiectiv major cultural, și nu numai cultural, la îndeplinirea căruia aportul școlii e hotărâtor, dar nu exclusiv." [3]

[1] Cornea,Paul, *Introducere în teoria lecturii*, ed. a II-a, Ed. Polirom, Iași, 1998,p.5
[2] ibidem, p.119
[3] ibidem, pp.10-11

În activitatea de lectură se creează o legătură între opera literară și cititor. Wolfang Iser identifică două extremități ale unei opere literare: ”artistică și estetică” [4], la nivelul textului funcțional existând ”o structură vebală și una afectivă”[5]. În zilele noastre, există cititorul ”contemporan”[6], despre care amintește Iser, care trebuie să recepteze mesajul textului ficțional și să asocieze întâmplările cu propria experiență de viață. Criticul identifică și un ”cititor ideal” [7], care nu este decât o ficțiune, deoarece trebuie să posede același cod ca și autorul. Mai mulți factori externi și interni contribuie la transformarea actului de lectură într-o experiență estetică, după cum susține și criticul: ”judecățile cu privire la operele literare reflectă anumite atitudini și norme ale publicului contemporan, astfel încât în oglinda literaturii transpare codul cultural care a condiționat aceste judecăți.”[8]

În lectura și receptarea textului de către adolescenți, trebuie să se țină cont de capacitatea de comprehensiune, de profilul lor socioafectiv și cultural, precum și de interesul extrinsec și intrinsec manifestat de către aceștia. Finalitățile lecturii literare sunt multiple și au ca scop realizarea unei interacțiuni dintre text și cititor, adolescentul ajungând să-și formeze un univers atitudinal-afectiv, deprinderi de înțelegere și interpretare a textului, prin stimularea imaginației și deschiderea liberă către studiul individual.

Paul Cornea identifică câteva tipuri de lectură: *lectura liniară* presupune parcurgerea secvențială și în întregime a textului; *lectura receptivă* se referă la parcurgerea integrală, cu reveniri; *lectura literară*, în care interesul cade pe ”cum se spune”, *lectura exploratorie* și cea *rapidă*, care evidențiază ”despre ce se vorbește”[9], susținând că ”trăsătura definitorie a competenței literare e creativitatea”[10]. Paul Cornea distinge patru laturi ale comprehensiunii unui text literar: ”negocierea sensului, căutarea cheilor, recodificarea sensului investirea imaginativă”.[11]

În procesul de comprehensiune a literaturii, există o legătură strânsă între text, cititor și context, după cum susține și Florentina Sâmihăian în *O didactică a limbii și literaturii române. Provocări actuale pentru profesor și elev*. Cititorul participă atât cognitiv, cît și afectiv în procesul lecturii. Contextul facilitează comprehensiunea datorită caracterului său psihologic (interesul pentru text al cititorului), social (interacțiunea dintre profesor și elev) și fizic (timpul acordat lecturii). Florentina Sâmihăian stabilește anumite asemănări între nivelurile de dezvoltare a competenței de lectură și rolurile cititorului. Astfel, nivelului 1 de identificare îi corespunde ,,cititorul naiv”, nivelului 2- ,,cititorul erou”, nivelului 3 de explorare-,,cititorul gânditor”, nivelului 5 de contextualizare-,,cititorul interpret”, nivelului 6 (pre)academic-,,cititorul interpret”.[12] Studiul textului epic stimulează competențele de comunicare și creativitatea elevilor, prin valorile integratoare (lectura, scrierea, exprimarea opiniei) și prin valențele educative, social-afective și etice.

Rolul profesorului este acela de a-l transforma pe elev dintr-un cititor naiv într-un lector avizat, oferindu-i o grilă de lectură, pentru receptarea corectă a textelor și dezvoltarea emoțională. Dintre strategiile de receptare folosite în faza de postlectură a unui text epic pot fi folosite următoarele: *O fișă* cu întrebări despre prima reacție a cititorului: *Ce sentimente ai avut în timpul lecturii? Ce pasaje ți-au atras atenția? Ce personaj ți-a plăcut mai mult?De*

[4] Iser, Wolfang, *Actul lecturii. O teorie a efectului estetic,* trad. de Romanița Constantinescu și Irina Cristescu, Ed. Paralela 45, Pitești, 2006, p.82
[5] ibidem, p.84
[6] ibidem, p.98
[7] ibidem, p.100
[8] ibidem,p.99
[9] Cornea, Paul, *op.cit.*,pp.120-121
[10] ibidem, p.81
[11] ibidem, p.182
[12] Sâmihăian, Florentina, *O didactică a limbii și literaturii române. Provocări actuale pentru profesor și elev,* Ed. Art, 2014, p.288

ce?; Harta subiectivă a lecturii, după modelul: *La început am simțit/am văzut/mi-am amintit ...***;** *Jurnalul cu dublă intrare*-cuprinde o serie de întrebări despre *lumea mea* (*Ce pasaje te-au impresionat? Ce asocieri cu realitatea ai făcut în timpul lecturii? ...*și *lumea textului* (*De ce ți-a captat atenția acest text? Ce ai schimba în text? O întrebare adresată autorului?*).

În activitatea de lectură și interpretare a textelor epice nu există niște tehnici standard, profesorul care orientează actul lecturii folosind anumite strategii, prin care să le formeze elevilor săi competențele literare necesare. Orizontul de așteptare poate fi conturat de ceea ce numește Marilena Pavelescu ,,lectura mediatoare sau prelectura"[13] . ,,Lectura inocentă"[14] stabilește legătura afectivă cu textul prin întrebări de tipul: *Ce ți-a plăcut/ce nu ți-a plăcut? Unde te-a dus cu gândul finalul? Ce sentimente te-au încercat în timpul lecturii? ș.a.m.d*. De la lectura afectivă se trece la cea ,,explicativă*"*[15] care indică *ce și cum spune textul***,** după lectura cu voce tare sau în gând, reluându-se citirea pe fragmente sau pe roluri. **,,**Lectura interpretativă*"*[16] presupune reflecția, critica, comparația, evaluarea, dar și imaginația cititorului. În faza de interpretare a unui text epic, putem formula enunțuri interogative care presupun argumentarea opiniei, cum ar fi: *Ce semnificație are titlul? De ce crezi că autorul a optat pentru finalul dat? Care este personajul preferat? De ce? Ce ai învățat din acest text?* etc. ,,Lectura critică"[18] presupune cunoașterea integrală a textului și are la bază exerciții de comentare a unor citate, formularea de opinii obiective și subiective despre personaje, precum și identificarea mesajului și a moralei.

Vârsta preadolescenței și a adolescenței este o perioadă ideală a formării intelectuale, culturale și emoționale a elevilor. În această perioadă, copiii și adolescenții își manifestă interesul pentru activități cultural-artistice și nutresc sentimente de iubire, prietenie, altruism, admirație, respect, empatie față de grupul social, membrii familiei, colegi sau profesori. Tinca Crețu, în *Psihologia vârstelor*, identifică în personalitatea elevului ,,eul social" și ,,eul spiritual"[17], evidențiind rolul creativității și al moralității în dezvoltarea emoțională și intelectuală a acestuia. Am putea spune că prin studiul literaturii, elevii reușesc să-și formeze propriul sistem de valori, să descopere în textele citite modele umane și să-și crească stima de sine, adaptându-se mai ușor mediului școlar, familial și social, lectura apropiindu-i pe copii și adolescenți unii de alții, prin manifestarea intereselor literar-artistice

În adolescență, elevii sunt atrași de literatură, datorită faptului că descoperă în cărțile citite sentimente precum dragostea, tristețea, solidaritatea, compasiunea etc., Tinca Crețu vorbind de ,,visul de perspectivă"[18], adică idealul de viață al elevului. Psihosociologia este un domeniu vast și deschis multor teorii și interpretări, vizând probleme ale dezvoltării contemporane, atitudini și comportamente ale individului față de mediul natural și sociocultural în care trăiește, procese cognitive și afective, relații interpersonale și interculturale, cunoașterea de sine și socială (a societății, a grupului, a familiei), și fundalul emoțional al individului și al grupurilor. Stima de sine are un rol important în conturarea profilului socioafectiv al elevului, deoarece încrederea în propriile aptitudini, competențe și valori (cinstea, altruismul, inteligența, sinceritatea, hărnicia) contribuie la configurația unor relații sociale și la stabilirea unei scări valorice. Pe lângă celelalte trăsături psihologice (atitudini, interese, stima de sine, emoțiile, sentimentele), valorile (inteligența, altruismul, empatia, sârguința etc.) contribuie la conturarea personalității umane, respectiv a elevilor.

---

[13] Pavelescu, Marilena, *Metodica predării limbii și literaturii române.Ghid pentru susținerea examenelor de definitivare și de acordare a gradelor didactice,*Ed. Corint, București, 2010,p.163
[14] ibidem, p.166
[15] ibidem,p.167
[16] ibidem,p.167
[17] Crețu, Tinca, *Psihologia vârstei*, Ed. Polirom, Iași, 2016,p.266
[18] ibidem, p.282

Lectura transferă informațiile din cărți în propria evoluție umană. Pentru a se atinge acest scop trebuie să se urmărească ”formarea mai multor tipuri de motivații pentru lectură: intelectuale: descoperirea structurilor vieții, construcția cunoașterii, descoperirea interacțiunilor; afective: plăcerea de a descoperi și de a organiza, curajul, inițiativa; socioafective: toleranța, spiritul pacifist.”[19]

Așadar, dacă prin intermediul studierii unor texte literare, reușim să sensibilizăm sufletele copiilor și să-i determinăm să-și dezvolte inteligența emoțională, putem spune că ne-am atins scopul educativ.

BIBLIOGRAPHY

1. Crețu, Tinca, *Psihologia vârstei,* Ed. Polirom, Iași, 2016

2. Cornea,Paul, *Introducere în teoria lecturii,* ed. a II-a, Ed. Polirom, Iași, 1998

3. Costea, Octavian, *Didactica lecturii. O abordare funcțională,* Institutul European, Iași, 2006

4. Iser, Wolfang, *Actul lecturii. O teorie a efectului estetic,* trad. de Romanița Constantinescu și Irina Cristescu, Ed. Paralela 45, Pitești, 2006

5.Pavelescu, Marilena, *Metodica predării limbii și literaturii române.Ghid pentru susținerea examenelor de definitivare și de acordare a gradelor didactice*,Ed. Corint, București

6. Sâmihăian, Florentina, *O didactică a limbii și literaturii române. Provocări actuale pentru profesor și elev,* Ed. Art, 2014

[19] Costea, Octavian, *Didactica lecturii. O abordare funcțională*, Institutul European, Iași, 2006,p.35

EMOTIONS AND GENDER – A THEORETICAL APPROACH

Adriana Moraru (Dumitru)
PhD Student, „Ovidius" University of Constanța

Abstract: The rediscovery of emotion as a social phenomenon causes the intersection between emotion and gender and opens the discussion with all its props of dilemmas. Is emotion a gender construct? Under what conditions does the gender factor matter? What does it mean to say that someone is emotional? Who decides what is or is not emotional behavior? When individuals interpret, judge, or predict an emotional transaction, the protagonist's gender may be crucial to the content of implicit (common sense) theories about emotion. In most cultures, gender is associated with descriptive and prescriptive rules about almost every aspect of a person's life, including emotional experiences. According to gender norms, women are expected to be empathetic, caring for others, interested in interpersonal relationships, in other words, to fulfill social roles that require a community orientation, expressive and somewhat passive. In this case, does "emotionality" involve greater competence in emotion-related behaviors, such as expressing one's emotions and understanding others, or does it involve emotional incompetence instead?

Keywords: Emotion, Gender Stereotypes, Education, Feminity, Masculinity

Redescoperirea emoţiei ca fenomen social ocazionează intersecţia dintre emoţie şi gen şi deschide discuţia cu toată recuzita ei de dileme. Este emoţia un construct de gen? În ce condiţii contează factorul de gen? Ce înseamnă să spui că cineva este emoţional? Cine decide ce este sau ce nu este un comportament emoţional? Devine etichetarea emoţională un pilon al puterii? Este contextul o ramă de interpretare a emoţiei? Dacă răspunsul este unul afirmativ, atunci întrebare nu este „cine e mai emoţional", ci întrebarea este „cine este mai emoţional în contextul *x*?". Când indivizii interpretează, judecă sau prezic o tranzacţie emoţională, genul protagonistului poate fi crucial pentru conţinutul teoriilor implicite (de simţ comun) despre emoţie. În majoritatea culturilor, genul este asociat cu norme descriptive şi prescriptive despre aproape fiecare aspect al vieţii unei persoane, inclusiv experienţele emoţionale. Pentru a împrumuta un termen de la Levy, putem argumenta că ierarhizarea socială bazată pe sexul biologic este „hipercognitivă". Conform normelor de gen, femeile sunt de aşteptat să fie empatice, grijulii faţă de ceilalţi, interesate de relaţiile interumane, cu alte cuvinte, să îndeplinească roluri sociale care necesită o orientare comunitară, expresivă şi oarecum pasivă. Această orientare presupune în mare măsură emoţionalitate. Se aşteaptă ca bărbaţii să fie agenţi activi care acordă prioritate scopurilor impersonale şi sunt capabili să-şi stăpânească lumea, adică să îndeplinească roluri instrumentale, agentice care necesită raţionalitate (vezi, de exemplu, Brody & Hall, 1993; Deaux, 1985; Fabes & Martin, 1991; Wood, Christensen, Hebl şi Rothgerber, 1997). Pe scurt, profilurile rolului de gen implică moduri diferite de a face faţă lumii, iar dicotomia emoţionalitate-raţionalitate se află în centrul lor. Prin urmare, ne putem aştepta ca teoriile implicite să includă credinţe emoţionale despre gen instalate în siajul doctrinar al acestei dicotomii. Reţinem, totuşi, că „emoţionalitatea" este un concept ambiguu, deoarece se poate referi la credinţe destul de diferite despre natura, semnificaţia, cauzele şi consecinţele experienţelor emoţionale. Dacă se aşteaptă ca femeile să fie mai emoţionale decât bărbaţii, aceasta înseamnă că, în comparaţie cu bărbaţii, au emoţii mai intense, emoţii de lungă durată, emoţii mai frecvente, emoţii care apar într-o varietate mai mare de contexte sau în reacţie la stimuli de mărime mai mică? „Emoţionalitatea" implică o competenţă mai mare în comportamentele legate de emoţie, cum ar fi exprimarea emoţiilor cuiva şi înţelegerea altora sau implică în schimb incompetenţă emoţională?

De asemenea, trebuie să luăm în considerare modul în care prescripțiile de gen despre convingerile emoționale sunt legate de norma de raționalitate, formulată inițial de filozofii greci cu aproximativ două milenii în urmă. Această normă de raționalitate provine dintr-o opoziție conceptuală între două facilități esențiale ale ființelor umane, adică rațiunea și emoția, mintea și inima. Pe de o parte, emoțiile sunt recunoscute ca fiind intrinseci naturii umane în tranzacțiile sale cu lumea; pe de altă parte, ele sunt concepute ca forțe rele, iraționale, care influențează aprecierile, alegerile și comportamentele oamenilor. Oamenii, atât bărbați, cât și femei, ar trebui, prin urmare, să aprecieze lumea și să acționeze în/asupra ei în funcție de rațiunea lor, mai degrabă decât de emoțiile lor. Având în vedere importanța de lungă durată a normei de raționalitate în cultura occidentală, ne-am putea aștepta ca aceasta să joace un rol proeminent în teoriile emoționale ale oamenilor. În concluzie, se așteaptă ca teoriile emoției să conțină atât convingeri filtrate, cât și nefiltrate de aspectul genului. Acestea din urmă se bazează cel puțin parțial pe faptul că rolurile de gen implică faptul că bărbații și femeile întâlnesc, cu o frecvență diferită, evenimente de altă natură (de exemplu, impersonal versus interpersonal) care sunt asociate cu diferite cerințe emoționale și consecințe pentru bărbați. și femei (vezi Deaux, 1984; Fischer, 1993; LaFrance & Banaji, 1992; Rosario, Shinn, March și Huckabee, 1988; Shields, 1991; Wharton & Erickson 1993; Wood și colab. 1997). Astfel, trebuie să ne întrebăm când genul joacă un rol crucial în teoriile de simț comun, precum și modul în care genul este legat de norma de raționalitate și în ce măsură această normă colorează sau anulează credințele de gen. Ne putem aștepta ca oamenii să invoce credințe de gen mai ales la nivel contextual, și anume atunci când caracteristicile specifice ale tranzacțiilor emoționale ridică o preocupare mai relevantă pentru bărbați decât pentru femei (sau invers). Se presupune că, pe de altă parte, credințele golite de factorul de gen vor juca un rol proeminent fie dacă genul nu este pur și simplu evident, fie când este mai puțin vizibil decât alte variabile.

S-au găsit și credințe congruente de gen în raport cu cogniția. Bărbații au menționat oarecum mai des încercările de a raționa evenimentul și de a reflecta asupra acestuia, în timp ce femeile au menționat mai des că au dificultăți în a-și controla reacțiile la eveniment. Cu toate acestea, femeile au menționat încercările cognitive de control emoțional fie la fel de frecvent ca bărbații, sau mai frecvent, în cazul invidiei și geloziei. Mai mult, intervenția în/asupra situației, un comportament care sugerează o orientare agentică, a fost menționată mai des de bărbați atunci când evenimentele au fost pozitive, dar de femei când au fost negative. Aceste rezultate din urmă par a fi mai incompatibile cu normele stereotipice de gen. Cu toate acestea, în general, tipul de credințe cognitive pe care bărbații și femeile le dețin este congruent între sexe. Pentru a crea o măsură mai precisă a (in) congruenței de gen, fiecare răspuns individual a fost recodificat în funcție de faptul că era congruent de gen sau incongruent de gen. Schema de codificare, pe baza căreia răspunsurile au fost clasificate ca masculin sau feminin stereotip, a fost dezvoltată pe baza literaturii de cercetare existente. De exemplu, furia, comportamentele agresive fizic, abordarea instrumentală și controlul emoțional au fost definite ca reacții stereotipe de sex masculin, în timp ce emoțiile intra-punitive, plânsul și alte expresii ale emoției au fost codificate ca reacții stereotipice feminine (de exemplu, Brody & Hall, 1993; Cross & Madson, 1997; Eagly & Wood, 1991; Fabes & Martin, 1991; Fischer, 1993; LaFrance & Banaji, 1992; Leaper, 1995; Heise & Calhan, 1995; Ricciardelli & Williams, 1995; Shields, 1991; Whissell, 1996). În cadrul și în fiecare macro-categorie, scorurile de congruență de gen au fost apoi însumate și transformate în proporții. Rezultatele au arătat că, ca reacție la gelozie, invidie și mândrie, teoriile implicite ale bărbaților și femeilor includeau de obicei un procent similar de credințe congruente și incongruente. Pentru tristețe și bucurie, în schimb, femeile au exprimat convingeri congruente cu propriul profil de gen mai frecvent decât bărbații, în timp ce bărbații au exprimat mai frecvent convingeri incongruente de gen decât femeile. Cu alte cuvinte, în cazul tristeții și

bucuriei, femeile se ţin mai mult de profilul de gen feminin decât atunci când judecă alte tipuri de emoţii, în timp ce bărbaţii sunt mai des „încrucişaţi" şi aderă la profilul de gen opus. Prin urmare, diferenţa observată implică o „convergenţă teoretică" a reacţiilor masculine şi feminine prin aceea că ambele sexe exprimă un profil emoţional feminin-congruent. Acest rezultat poate fi explicat de faptul că experienţa emoţională provocată de evenimentele tristeţe şi bucurie este, în general, destul de legitimă atât pentru bărbaţi, cât şi pentru femei. Pentru a ilustra, când cineva moare tristeţea sau insensibilitatea sunt normale şi este perfect potrivit să le arăţi. Raportând că cineva ar fi de obicei trist sau plâns, femeile exprimă convingeri congruente cu propriul profil de gen, în timp ce bărbaţii exprimă convingeri incongruente. Aceste tendinţe generale pot fi specificate în continuare luând în considerare măsura în care subiecţii deţin credinţe stereotipe în raport cu componentele emoţionale specifice (cu excepţia credinţelor despre reacţiile fiziologice, viscerale şi expresive, deoarece ambele erau foarte rare şi heterogene). În ceea ce priveşte emoţiile, femeile şi-au exprimat credinţele congruente de gen mai frecvent decât bărbaţii, pentru toate tipurile de emoţii, cu excepţia mândriei. Convingerile incongruente de gen au fost menţionate de obicei mai frecvent de către bărbaţi, mândria fiind din nou excepţia, deoarece sexele nu difereau. În ceea ce priveşte cogniţia, bărbaţii au enumerat mai des convingerile congruente de gen în reacţia la evenimentele de gelozie şi orgoliu, iar femeile în reacţie la tristeţe. Sexele nu au diferit în ceea ce priveşte tipul de cogniţii pe care şi le-au asumat tipic în cazul invidiei şi bucuriei. Convingerile congruente de gen referitoare la comportamentul tipic au fost enumerate mai des de bărbaţi pentru gelozie şi invidie, dar de femei pentru bucurie; credinţele incongruente de gen asupra geloziei au arătat tendinţa opusă. Tristeţea, în cele din urmă, nu a provocat nicio diferenţă de gen în convingerile stereotipice sau contra-stereotipice referitoare la comportamentele tipice. Aceste analize au confirmat că frecvenţa convingerilor sexuale-congruente şi incongruente a variat semnificativ în funcţie de tipul emoţiei: bucuria a susţinut cele mai puţin teorii implicite congruente de gen, tristeţea cel mai mult.

Pe scurt, rezultatele obţinute în studiile cu răspuns deschis arată că indivizii posedă, în general, teorii bogate despre reacţiile emoţionale tipice la evenimente şi conceptualizează reacţiile emoţionale în funcţie de diferite componente. În general, bărbaţii şi femeile deţin teorii similare, iar majoritatea convingerilor lor emoţionale sunt fără gen. Cu toate acestea, au fost raportate, de asemenea, credinţe de gen, atât congruente, cât şi incongruente. Aşa cum am susţinut mai devreme, credinţele incongruente de gen pot fi explicate printr-un proces de „încrucişare". Este probabil ca femeile să invoce profiluri de reacţie congruente (mai degrabă decât incongruente) de gen atunci când sunt implicate sentimente şi să „încrucişeze" atunci când sunt implicate cogniţii sau comportamente. În schimb, bărbaţii sunt mult mai predispuşi la „încrucişare" atunci când sunt preocupate sentimentele, mai degrabă decât cunoştinţele sau comportamentele. Atunci când subiecţii „încrucişează", ei se potrivesc cu reacţii care definesc stereotip sexul opus, îmbogăţind astfel repertoriul propriului sex cu reacţiile disponibile. Cu toate acestea, măsura în care credinţele bărbaţilor şi femeilor sunt (in) congruente între sexe, precum şi tipurile de credinţe pe care le raportează, este foarte mult influenţată de caracteristicile relevante specifice emoţiei şi contextului.

Stereotipurile de gen în privinţa emoţiei par să aibă o dimensiune euristică atunci când individul are puţine informaţii concrete pe care să se bazeze. Bărbaţii raportează mai mult control emoţional decât femeile, dar mai puţină înţelegere emoţională decât femeile. Stereotipurile de gen în privinţa emoţiilor nu contează doar în modul în care indivizii gândesc despre ei înşişi şi despre ceilalţi, ci sunt, de asemenea, profund implicate în modul în care este înţeles genul însuşi. Convingerile despre emoţie au o istorie lungă de utilizare pentru a descrie şi explica diferenţele de gen. De exemplu, scrierea ştiinţifică britanică şi americană de la sfârşitul secolului al XIX-lea a folosit conceptul de complementaritate a sexelor pentru a explica ceea ce a fost văzut ca diferenţe calitative între emoţia femeilor şi a bărbaţilor. Emoţia

„masculină” a fost descrisă ca o forță pasională evidentă în impulsul de a realiza, de a crea și de a domina. Emoția „feminină” a fost descrisă ca o emoționalitate relativ ineficientă, un produs secundar al fiziologiei reproducerii feminine și nevoia evolutivă de a fi atractivă pentru bărbați. Foarte important, diferențele emoționale dintre femei și bărbați, la fel ca alte diferențe dintre ele, se credeau a fi manifestări comportamentale ale faptelor fiziologice naturale și inevitabile.

Trăsăturile considerate caracteristice fiecărui sex nu au fost derivate din cercetări empirice sistematice, ci s-au bazat pe ceea ce se credea deja adevărat despre femei și bărbați și pe ceea ce era deja instanțiat în imagini în cultura populară a vremii. Majoritatea oamenilor de știință s-au bazat probabil pe propria experiență și pe „ceea ce știe toată lumea” (într-o viziune clișeizată și previzibilă). O altă sursă bogată de informații despre diferențele de sex a fost scrierea științei populare, care a fost alimentată și de ipoteze neexaminate despre natura femeilor și a bărbaților extrase din cultura populară. Rezultatul final este că viziunea științifică nu se distinge de viziunea naturii femeilor (și a bărbaților) reprezentată în periodicele populare. Astfel, pe măsură ce oamenii de știință au extras din imagini și stereotipuri populare în lucrarea lor, legitimarea științifică a acestor constructe, la rândul său, a naturalizat și reificat rețeaua de credințe deja conținută în cultura populară. Astăzi, ca și în secolul al XIX-lea, psihologia populară circulă între știință și cultura populară cu aproape același efect. Spre deosebire de știința secolului al XIX-lea care s-a bazat exclusiv pe „cunoaștere comună” pentru a identifica trăsături specifice genului, practica de astăzi care contribuie la reificarea credințelor și stereotipurilor de gen ale emoţiilor.

Pentru a ilustra modul în care stereotipurile sunt tratate ca date, invocăm o meta-analiză recentă a literaturii de cercetare privind reglarea emoţiilor. Evacuând dimensiunea critică, folosim studiul ca exemplu al modului în care o anchetă privind diferențele de gen atașate proiectului combină fără să vrea stereotipurile cu dovezile bazate pe date. T.L.Webb raportează o meta-analiză a eficacității strategiilor de reglare a emoţiilor, adică strategii deliberate pentru a monitoriza și gestiona propria experiență emoțională și comportamentul. Acesta a dorit să compare eficacitatea strategiilor derivate din modelul procesului Gross de reglare a emoţiilor în modificarea rezultatelor emoționale așa cum este indexat prin măsuri experiențiale, comportamentale și fiziologice. Webb aduce genul în ecuație ca una dintre cele două caracteristici ale eșantionului (sexul participantului și vârsta participantului) care ar putea modera eficacitatea strategiilor specifice de reglare a emoţiilor. În stabilirea planului de analiză într-un scurt paragraf, autorul explică modul în care genul poate fi legat de strategiile specifice de reglare a emoţiilor: „[Un] corp considerabil de cercetări atestă diferențele de gen în ceea ce privește emoționalitatea, femeile raportate de obicei ca fiind mai emoționale (sau cel puțin că exprimă mai multe emoții) decât bărbații.” Această diferență ar putea avea un impact asupra eficacității reglării emoţiilor într-unul din cele două moduri. Pe de o parte, emoționalitatea mai mare a femeilor poate însemna că femeile sunt mai antrenate în controlul emoţiilor lor. În sprijinul acestei idei, recenziile anterioare au constatat că femeile sunt mai bune la reglarea emoţiilor decât bărbații. Pe de altă parte, emoțiile femeilor pot fi mai intense și astfel pot fi mai greu de controlat.

Există două lucruri principale de observat și ambele ilustrează modul în care stereotipul emoționalității este inserat în ceea ce își propune să fie un rezumat al diferențelor de gen comportamentale. În primul rând este schimbarea de limbă. Prima teză propune că femeile sunt „raportate a fi mai emoționale”, deși autorii își acoperă pariurile sugerând că diferența cheie poate fi doar în expresivitate. Cu a treia teză, totuși, „femeile sunt mai mari emoționalitate ”este prezentată ca un fapt. Afirmând emoționalitatea feminină ca un truism, nu este clar ce dimensiune a „emoționalității” cred că autorii este relevantă. După cum a observat Zammuner cu privire la ambiguitatea a ceea ce reprezintă exact stereotipul:

„[Emoționalitatea] se poate referi la credințe destul de diferite despre natura, semnificația, cauzele și consecințele experiențelor emoționale. Dacă se așteaptă ca femeile să fie mai emoționale decât bărbații, aceasta înseamnă că, în comparație cu bărbații, au emoții mai intense, emoții de mai lungă durată, emoții mai frecvente, emoții care apar într-o varietate mai mare de contexte sau stimulii de magnitudine mai mică? „Emoționalitatea" implică o competență mai mare în comportamentele legate de emoție, cum ar fi exprimarea emoțiilor cuiva și înțelegerea altora sau implică în schimb incompetență emoțională?"

Un al doilea lucru de observat este modul în care dovezile unei autoreglementări mai bune ale femeilor (auto-raportate) în comparație cu cele ale bărbaților sunt mutate într-un argument pentru incapacitatea femeilor de a controla emoția. Astfel, femeile devin efectul care trebuie explicat, iar baza pentru afirmarea emoționalității, abilității de reglare a emoțiilor și a intensității emoționale a femeilor în comparație cu bărbații provine din studii de auto-raportare.

Reprezentarea emoției în limbaj dezvăluie cu ușurință convingeri culturale despre sex. În parte, acest lucru se datorează faptului că emoțiile - ca stări complexe, temporare - nu sunt întotdeauna exprimate clar sau fără ambiguități. Mai mult, multe cazuri de emoție evidentă se referă la mai mult decât o singură stare emoțională „pură". De exemplu, persoana vizibil supărată poate suna sau arăta, de asemenea frică, anxioasă, tristă, urâtă sau altceva. Prin urmare, un incident emoțional este un joc corect pentru interpretare și reinterpretare atât de către experimentator, cât și de către observatori.

Emoția este ușor deschisă interpretării, deoarece este întruchipată și inefabilă (Shields, 2007). Emoțiile sunt întruchipate în expresia feței și a corpului, ceea ce permite o evaluare obiectivă; în același timp, emoțiile sunt trecătoare și pot fi exprimate parțial sau ambiguu, creând oportunitatea pentru subiectivitate în evaluările observatorilor despre comportamentul actorului. Astfel, emoția întruchipată poate servi drept dovadă vizibilă pentru sau împotriva prezenței emoțiilor specifice sau a emoționalității mai general. Și dacă dovezi ale emoției sunt disponibile atât individului care o experimentează, cât și oricui observă, există potențialul ca diferite puncte de vedere să conducă la concluzii diferite. Acest element de subiectivitate oferă spațiu pentru prejudecăți și alte informații externe, cum ar fi stereotipurile sau credințele despre statutul social real și imaginat al actorului, pentru a colora percepția observatorului (Warner & Shields, 2010). Emoția unui individ (sau grup), în special potrivirea dintre ceea ce este exprimat și ceea ce este „autentic" poate fi contestată de orice martor.

Limbajul etichetelor emoționale are o dimensiune evaluativă prin aceea că alegerea etichetei implică intensitatea, controlabilitatea și adecvarea acelei stări (Robinson & Johnson, 1997; Shields & MacDowell, 1987). Cercetările feministe arată că limbajul contează (Crawford, 1995). În cazul limbajului emoțional, când și cum sunt etichetate emoțiile reflectă convingerile despre competența individului (sau grupului) și validitatea reacției (Shields, 2005). De exemplu, trupul feminist supărat contestă în mod eficient legitimitatea credințelor feministelor conform cărora femeile au dreptul la o anumită stare de lucruri (de exemplu, echitatea salarială), dar ridică și întrebări cu privire la raționalitatea feministelor pentru ridicarea revendicării. Mânia este astfel descrisă ca un răspuns nerezonabil și necontrolat - „furios" - mai degrabă decât un răspuns justificat la situații neloiale. Raritatea etichetelor emoționale în conversațiile de zi cu zi poate fi un indiciu al capacității lor de a-și afirma propriile sau de a contesta raționalitatea, statutul sau legitimitatea altuia. Într-adevăr, referințele emoționale explicite ar putea fi deosebit de eficiente, deoarece sunt atât de rar folosite în conversațiile obișnuite. Cuvintele de emoție cuprind o proporție redusă de conversație, iar emoțiile (de exemplu, furie) sunt frecvent descrise prin metafore (de exemplu, aburite) sau figuri de vorbire (de exemplu, bifate) - atunci când sunt făcute referințe (Gibbs, Leggitt și Turner) , 2002; Kövecses, 1990; Shields & MacDowell, 1987). Mai mult, aparițiile intense ale emoției sunt adesea exprimate prin gest (de exemplu, o atingere tandră; un gest

obscen), mai degrabă decât numite în cuvinte (Keys, 1980). Etichetarea emoției are alte caracteristici care îi conferă potență. În primul rând, în modelul occidental al emoției, emoția este adesea descrisă ca antiteza rațiunii. Astfel, identificarea experienței sau comportamentului altei persoane ca fiind emoțional, de exemplu, numind emoție (de exemplu, „arăți speriat") sau făcând un comentariu despre reglarea emoției (de exemplu, „încearcă să-ți controlezi frica") este o evaluare a raționalității acelui individ. În al doilea rând, așa cum sa menționat mai sus, emoția este tranzitorie, dar este vizibilă şi pentru alții prin cuvinte sau expresii. Astfel, când momentul a dispărut, este imposibil să „dovedim" a cărui evaluare a emoționalului comportamentul este corect (Shields, 2007). În al treilea rând, un răspuns colorat emoțional servește ca un fel de „dovadă" a faptului că eticheta a fost aplicată corect. O modalitate sigură de a provoca și a submina pe cineva într-o discuție este să spui „Te emoționezi".

În concluzie, am dori să ne întoarcem la un punct pe care l-am enunţat mai devreme cu privire la efectele din aval ale paradigmei diferențelor ca fiind cadrul dominant în care psihologia consideră genul. Mai exact, paradigma diferențelor presupune naturalețea, permanența și inflexibilitatea sistemului de categorii cu două sexe. Această viziune esențială asupra genului ca diferență persistă prin circulația credințelor despre gen de la cultura populară la scrierea științifică și înapoi. Acest ciclu nu numai că exclude întrebări despre flexibilitatea genului și semnificația genului drept categorie, dar maschează și influența inegalităților structurale care creează și mențin diferența de gen în timp ce nu abordează variabilitatea în cadrul genului sau intersecționalitatea identităților sociale. Trecând de la paradigma diferențelor la o abordare de cercetare informată de factori contextuali care moderează efectele de gen, atenția la liniile de greșeală de gen și, cel mai important, intersecționalitatea identităților sociale, reafirmăm fragilitatea acestui traseu analitic şi nevoia unei permanente încorporări nu doar a ambientului imediat, ci şi a circumastanţelor socio-culturale (comunitatea culturală, istorică şi lingvistică) ce armonizează orice investigaţie a emoţiei.

BIBLIOGRAPHY

Brody, L. R., & Hall, J. (1993). Gender and emotion. In M. Lewis & J. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 447-460). New York, NY: Guilford Press.

Caplan P. J. & Caplan, J. B. (1994). *Thinking critically about research on sex and gender*. New York, NY: HarperCollins

Danziger, K. (1997). *Naming the mind: How psychology found its language*. London: Sage.

Fujita, F. F., Diener, E., & Sandvik, E. (1991). Gender differences in negative affect and wellbeing: The case for emotional intensity. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*, 427-434.

Gross, J. J. (1998). Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology, 74.*

Levant, R. F., Hall, R. J., Williams, C., & Hasan, N. T. (2009). Gender differences in alexithymia: A meta-analysis. *Psychology of Men and Masculinity, 10,* 190-203.

Levy, R. (1984). The emotions in comparative perspective. In K. R. Scherer, & P. Ekman (Eds.), *Approaches to emotion* (pp. 397–412). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Morton, T. A., Postmes, T., Haslam, S. A., & Hornsey, M. J. (2009). Theorizing gender in the face of social change: Is there anything essential about essentialism? *Journal of Personality and Social Psychology, 96*.

Sherif, C. W. (1979). Bias in psychology. In J. Sherman & E. T. Beck (Eds.), *The prism of sex: Essays in the sociology of knowledge* (pp. 93-133). Madison, WI: University of Wisconsin Press.

Shields, S. A. (2007). *Speaking from the heart: Gender and the social meaning of emotion*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Webb, T. L., Miles, E., & Sheeran, P. (2012). Dealing with feeling: A meta-analysis of the effectiveness of strategies derived from the process model of emotion regulation. *Psychological Bulletin, 138*, 775-808.

Zammuner, V. L. (1998a). *Gioia, tristezza, invidia, gelosia e orgoglio: Reazioni "immediate" e "adeguate" nelle teorie ingenue* (Joy, sadness, envy, jealousy, and pride: "Immediate" and "adequate" reactions in lay theories). Paper presented at the National Conference of the Experimental Psychology Section of the Italian Association of Psychology, Firenze, Italy.

Zammuner, V. L. (2000). Men's and women's lay theories of emotion. In A. H. Fischer (Ed.), *Gender and emotion: social psychological perspective* (pp. 48-60). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

THE TRADITIONAL "NATIONAL"

Andreea Heisu
PhD Student, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași

Abstract: Tradition, as an instance producing order and meaning, is a polemical counterpoint to all modernisms. But the question of tradition bears an inevitable nuance – its confusion or overlap with the idea of national.
The traditional "national" and the vision that accredits it find a suitable ground for discursive-ideological manifestation in the church spaces. Traditions have the right of a fortress in these spaces and are preserved through the discourse of the clergy and the "adapted" practices of the faithful. The sensitive link that insinuates itself between the religious life and the rural/urban way of life puts the sign of the equivalence between national identity and tradition.
The fear of the disappearance of traditions is a fear nurtured and invoked by the Church through the discourse of clergy and laity who, as agents, include in the field formed by the great symbol of the nation, the idea of religion, language, earth, tradition.
The traditionalist discourse on tradition attributes to it a soteriological and thaumaturgical role, clearly a metaphysical mission of human restoration and rehabilitation: it brings man closer to his intimate, essential, genuine cultural truth.

Keywords: traditionalist fiction, theology of tradition, nation, identity, religion.

Conceptul de „tradiție" din teoriile sociologice nu va face obiectul prezentului studiu. Paginile din lucrarea de față au în atenție conceptualizările care au în vedere legătura tradiției cu ideea de identitate națională și modul în care „apelul" la tradiție se face în discursul etnologic.

Să vedem mai întâi în ce originează „fascinația tradiționalului". În primul rând în elementul autenticitate, element care se insinuează ca parte *sine qua non* a conceptului de tradiție. La unison cu toată etnologia română de până în anii 2000 și chiar și mult după, până astăzi, se afirmă că ceea ce este „autentic" este „de bun gust", corespunde tradiției, vechiului. Regina Bendix nuanțează această accepțiune materială a noțiunii, afirmând că în cuprinderea noțiunii ar fi și „nostalgia for what is left behind in the invariable transformations caused by progres" (Bendix, 1997, p. 18), în timp ce copia, reproducerea, ar fi un simptom al modernității decadente. Aceeași autoare face un inventar al vocabulelor cu care se poate jongla în materie de autenticitate, arătând paleta de patologii pe care le-a produs ideologia autenticității: „Original, genuine, natural, naive, noble and innocent, lively, sensuous, stirring" (Bendix, 1997, p. 15). În fapt, arată autoarea, etimologia termenului autenticitate explică și mai bine raportul autenticitate-tradiție, căci autenticitatea devine criteriul în baza căruia se fac ierarhii, discriminări și distincții la adăpostul celei mai nobile legimitități, căci „the search of autenticity is ultimately a search for a spiritual essence" (Bendix, 1997, p. 14) .

Firește, explorarea în teren a sentimentului autenticității nu este deloc străină de paradox. De pildă, dorința de autentic își găsește corespondent și în dorința de exotic. Este observația pe care Mirel Bănică și Vintilă Mihăilescu o fac în studiul „Secularizarea, un «decalaj» religios al societății noastre? Cazul Bisericii Ortodoxe Române", atunci când vorbesc despre „tinerii de multinațională": „dorința de «autentic» (exotic?) îi face să pună în scenă nunți «tradiționale» " (Mihăilescu, 2017, p. 134). Așadar, celebrând staticul și o figurație reificată, celebrând tradiția rol de pus în scenă, tinerii de multinațională ating exoticul, nefamiliarul, prin actualizarea imprecisă și stângace, oricât de informată, a unor roluri anacronice, moarte.

Să facem un pas înainte în hermeneutica autenticității. Noțiunea de autenticitate – așa cum este ea cultivată și operaționalizată în etnologia română – se raportează la garanția originii. Senzația de autenticitate e un sentiment metafizic atât timp cât ține de o realitate impalpabilă. Așadar ce sau cine este autentic? Fără doar și poate țăranul român, „supradimensionat ideologic […] victimă inocentă din trupul căruia ne hrănim, mai viu când e mort, creat de noi din cap până în picioare, din păr până în unghii" (Anghelescu, 2013, p. 90). Statul prestigios al țăranului, ancorat obligatoriu în *illo tempore*, nu transcende, se pare granițele temporare și spațiale, căci, se crede, modernitatea a influențat iremediabil timpul și spațiul sacru rural/ ritual și implicit elementul autenticitate. Un antropolog de talia lui Claude Karnoouh însă dezminte cu argumente cele enunțate și afirmă fără echivoc: „Pentru țărani ceea ce se prezintă astăzi în viața rituală a satului este la fel de autentic ca și ceea ce se prezenta până nu demult" (Karnoouh, 1994, p. 106) .

Dar ce este tradițional? Produsele tradiționale, „promisiuni de plăcere intime înfipte adânc în inconștientul colectiv" (Mihăilescu, 2013, p. 250). Pornind de la acestea, Vintilă Mihăilescu subliniază că tradiția este autoreferențială. Reiau o parte din normele/ procedurile privind atestarea produselor tradiționale: „Pentru a fi înregistrat, produsul tradițional trebuie: a) să fie tradițional în sine; sau b) să exprime tradiționalitatea" (Mihăilescu, 2013, p. 249). *Quod erat demonstrandum.* La fel de interesant este și textul lui Mirel Bănică cu privire la „Religia bio", pe care Nicu Gavriluță îl invocă în articolul „Ipostaze sociale ale sacrului contemporan", titlu deosebit de sugestiv. Mâncărurile tradiționale, fără aditivi alimentari sunt fetișizate, devin „o religie seculară[…] care prinde de minune în forme patologice, hilare și grotești, inclusiv în România contemporană" (Gavriluță, 2015, p. 81) .

În sfera tradiției, printre altele asemenea, sunt incluse și colindele, costumele tradiționale, traistele din lână pe care, de exemplu, le poartă pelerinii, după cum observă Mihai Bănică în *Nevoia de miracol*: „Tinerii poartă în bandulieră saci de merinde (straițe) din lână, *artizanali (s. n.)* , ostentativ mi se pare căi poartă, ca un *marker al autenticității (s. n.*) " (Bănică, 2014, p. 40) .

Dacă ne îndreptăm atenția din nou în zona reprezentărilor despre țărani, reprezentări care în bună parte s-au constituit pe o singură voce, în principiu idealizantă, voci care nu au fost conturate de altceva serios, pentru că etnologia interbelică de orientare gustiană n-a avut un impact foarte mare (sau a avut un impact în alte sfere, nu în zona discursului despre națiune, identitar), trebuie spus faptul că acest discurs encomiastic despre țăran, despre frumusețea lui fizică și de caracter este o trăsătură a etnologiei române de a produce un obiect în care cât mai mulți să se regăsească sau la care să aspire, dar discursul cunoaște o ideologizare și înflorire extreme în anii '70- '80 ai regimului național comunist, când se lansează o serie de păpuși care evocă zone folclorice, construcție inspirată direct de folcloristică, dincolo de antologiile de folclor pe zone.

Tot în aceeași zonă a reprezentărilor despre fizionomii, țăranul istovit de muncă cu mâinile crăpate de efort îndelungat este un echivalent al narațiunii despre suferințele țăranului român, care rămâne atașat de țara sa.

Încă de la începutul analizei discursurilor despre țărani, Vintilă Mihăilescu opinează că acestea sunt „străbătute de tentația excepționalismului în măsura în care, în cele mai multe cazuri, privirile au fost atrase de Țăran nu atât pentru a-l cunoaște pe el, cât pentru a ne recunoaște pe noi, adică pentru a căuta acolo, la țară, identitatea Țării, șansa ei de mântuire sau stigmatul ratării ei" (Mihăilescu, 2017, p. 165) .

Etnologia idealizantă a făcut din Țăranul Român o clasă- obiect. Vitregit de soartă, de o curăție morală ireproșabilă, cu un aspect fizic plăcut, un grad de religiozitate ridicat, Țăranul Român este omniprezent în discursurile naționaliste, în campaniile electorale etc. , în scopul de a sensibiliza auditoriul.

Discursul etnologic laudativ care îl are în centru pe Țăranul Român este un instrument retoric în care se caută cu precădere identitatea unei întregi națiuni. Miturile reprezentării Țăranului Român devoalează în fapt efectul pervers pe care îl au în vedere cei care le invocă cu bună- știință, urmărind sensibilizarea maselor. Se ignoră astfel identitatea țăranului pentru un scop mult mai nobil: salvgardarea identității naționale.

O altă preocupare, în strânsă legătura cu cea dintâi mă poartă înspre cele două poziții care privesc raportarea la tradiție (și implicit la modernitate), respectiv poziția veteranilor, care trăiesc prin fascinația sau cultul „tradiționalului" (înțeles mai ales reificat, imobil, static, substanțial) și inculcă ideea că tradiția este indisolubil legată de vechi (văzut ca etalon), ancestral, autentic, esență „tare" a valorilor intangibile, în care noul, modernitatea nu își găsește adăpost, prezentul fiind lipsit de fior mistic și cea a „lupilor tineri" ai etnologiei care denunță „constructul articulat în acord cu mitologii științifice ori ideologii academice, deloc străine de interese concret-istorice, negreșit relevante economic și politic" (Păduraru, în curs de publicare). Mircea Păduraru, vorbește, în studiul „Conceptul de tradiție în etnologia română", studiu în curs de publicare, despre „*mimarea caracterului tradițional*" (s. n.), iar în sprijinul provocării lansate, relatează un episod în care, aflându-se pe teren cu alți etnologi români, aceștia se fac vinovați de a fi cosmetizat, spre fotografiere, un stâlp funerar prin înlăturararea unei coroane din flori de plastic de pe acesta. Cu privire la aceleași eforturi ale etnologilor de a prezenta autenticitatea pierdută și implicit de a camufla realitatea socială, Claude Karnoouh afirmă: „Este cu siguranță corupție, dar aceasta se află, mai mult în noul fel de a arăta decât în actele și lucrurile arătate" (Karnoouh, 1994, p. 108). Același autor enunță cazul indienilor din Amazonia care ascund sticlele de Coca-Cola atunci când sunt filmați/ fotografiați și al cenzurii introduse Călușarului român „pentru a elimina din ele sexualitatea violentă și grotescă" (Karnoouh, 1994, p. 116).

Biserica acordă o atenție deosebită revizuirii periodice a tradiției, ideea identificării Bisericii cu națiunea nu e una nouă iar discursul care are în centru tradiționalul „național" este propovăduit în aceste spații încărcate de sacralitate.

Relatez un episod din 17.09.2018, la care am observat participativ următoarele: Dan Puric rostește un discurs într-o biserică de rit ortodox din Bacău, la sfârșitul liturghiei, substituind predica pe care, în mod obișnuit o ține preotul, ocazie cu care își vinde și promovează cartea *Să fii român.* Episodul nu este lipsit de semnificație în argumentarea mea, căci iată ce spune Dan Puric: „Să fii român înseamnă să îți iubești țara în care te-ai născut, să îți iubești tradiția". Prin urmare, cei care nu nutresc sentimente înalte față de glie și tradiție nu aparțin țării în care s-au născut. Nu asupra faptului că Dan Puric substituie predica preotului vreau să insist (Catrina lui Todică face un lucru similar - fișa lui Mircea Vulcănescu, prezentă în argumentația lui Herseni), ci asupra discursului performativ care dobândește eficacitate în baza unei poziții de autoritate.

În cazul lui Dan Puric, care nu prea e cultivat de etnologi și intră într-o zonă naționalist- ortodoxistă prea populară, acesta te învață să fii român în biserică. În cazul țărăncii care face trimitere la corectarea viciilor semnalate la membrii comunității sătești din care face parte, autoritatea preotului e completată, concurată de o a doua voce acceptată de cleric care vine în completarea liturghiei și are un ecou moral.

Un episod pe care îl consider la fel de semnificativ pentru demonstrația mea este o observație pe care am făcut-o la Inspectoratul Județean de Poliție Iași, în 17. 01. 2019, unde am participat la o activitate de prezentare a strategiei de formare, dezvoltare și controlul violenței. Înainte de a intra în Sala de conferințe am constatat că IPJ Iași are o Sală a tradițiilor, numită chiar astfel, în care sunt ferecate, de o parte și de alta a statuii cu Ștefan cel Mare, publicații în care se prezintă ținutul Bucovinei, steaguri artizanale și altele asemenea, pe care însă nu le-am putut analiza pe îndelete. L-am întrebat pe șeful IPJ Iași ce semnificație au toate acestea și cine se ocupă de „vitrine" . Mi-a spus că el însuși se îngrijește de ele și că a

existat un Departament al Tradițiilor, dar că acesta nu mai funcționează în prezent și că astfel îi substituie absența. Prin urmare, dacă nici în cele mai sterile medii, tradiția (chiar și așa cum e ea înțeleasă) nu a sucombat, pesemne că induce un sentiment de securitate, de bine, de „așa trebuie să fie" și e poate parte a unei inițiative prelungite comunistoide, de anii '70- '80, când folcloristica si discursurile despre tradiție, autohtoniste au înregistrat o spectaculoasă înflorire.

Vintilă Mihăilescu observă în *Scutecele națiunii și hainele împăratului*: „Nu ne aflăm nici în trecutul conservator al tradiției, nici în viitorul progresist al modernității și pendulăm, uneori frenetic între aceste două orizonturi" (Mihăilescu, 2013, p. 186) . Același autor propune o reconciliere a celor 2 universuri, starea liminală, de „între și între" - rusticul: „Ca discurs, rusticul integrează mai toate dezirabilitățile: modernitate, standard urban/occidental, frumusețe, loisir și ieșirea de sub imperiul necesității materiale, și nu în ultimul rând, autenticitate, căci rusticul este perceput «ca la noi, la țară» " (Mihăilescu, 2013, p. 243) .

Astfel sunt restaurante rustice care expun obiecte „tradiționale" : căni din lut, agățate în cui, cergi, ștergare pe pereți, lemn, mese, scaune, cântece populare etc. și care atrag un număr semnificativ de localnici sau turiști. E un concept de cultivare în aceste restaurante, în care sunt îngrămădite de-a valma obiecte cu iz rustic fără o continuitate stilistică, fără o coerență, dar prin intermediul cărora se produce o atmosferă de vechi printr-o rețetă simplistă de a aduce laolaltă obiecte vechi cu sau fără rezonanță folclorică, cu sau fără întemeiere în biblioteca de care vorbim, care transformă, idealizează.

Imaginea de mai sus este în contradicție cu locurile în care astăzi reprezentanții ruralității beau bere din sticlă și nu vin fiert din ulcele, în care nu se ascultă producții folclorice, ci KISS TV, acompaniate de zgomotul aparatelor de jocuri de noroc, în care nu ai îndrăzni să îl întrebi pe „țăran"- Ce se mai aude de tradiție?

În condițiile realității empirice de astăzi devine limpede încă o dată caracterul problematic al ficțiunii tradiționaliste. O teologie a tradiției poate fi legitimă, ca orice teologie. Însă propunerea ei ca soluție soteriologică unică și autentic românească, adică autoritar românească, în raport cu alte soluții alternative, nu mai poate evita critica demitizantă, lucidă. Etnologia însă poate că are șansa medierii între empirismul cinic al observației faptului brut și nostalgiile rustice, religioase asumate și declarate cu bună credință încă de către mulți.

BIBLIOGRAPHY

Anghelescu, Ș. (2013) . *Farmecul discret al etnologiei. Eseuri,* Tracus Arte.

Bănică, M. (2014) . *Nevoia de miracol. Fenomenul pelerinajelor în România contemporană.* Polirom.

Bendix, R. (1997) . *In Search of Autenticity. The formation of folklore studies,* WisconsiN. The University of Wisconsin Press.

Gavriluță, N. (2015) . *Mit, magie și manipulare politică,* Institutul European.

Mihăilescu, V. (1999) . *Fascinația diferenței. Anii de ucenicie ai unui antroplog.* Paideia.

Mihăilescu, V. (2013) . *Scutecele națiunii și hainele împăratului. Note de antropologie publică*. Polirom.

Mihăilescu, V. (coord.). (2017) . *De ce este România astfel? Avatarurile excepționalismului românesc,* Cuvânt înainte de Vintilă Mihăilescu, Polirom, Iași.

Karnoouh, C. (1994) . *Românii. Tipologie și mentalități*. Humanitas.

Walter, B. (2012) . *Opera de artă în epoca reproductibilității sale tehnice*. Tact.

Studii/ articole:

PĂDURARU Mircea, „Conceptul de tradiție în etnologia română", studiu în curs de publicare.

TRAFFICKING IN PERSONS FOR PROSTITUTION, ECONOMIC, PSYCHOLOGICAL AND LEGAL ASPECTS

Alexandru Bogdan Romaniuc
PhD Student, „Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca

Abstract. The phenomenon of prostitution is difficult to study for several reasons. Trafficking in women for prostitution sometimes takes on seemingly legal forms, with the persons in question crossing the borders with legal documents. The deeds can be committed by coercion, kidnapping, use of force, fraud, speculation of situations of economic or psychological vulnerability, but also with the consent of the person to be prostituted, based on the promise of a substantial remuneration, and trafficking is denounced by victim only when the trafficker no longer keeps his promise. In relation to the rule of law, networks of traffickers and pimps are also a separate crime factor. Trafficking in human beings by borders is preferred by drug or arms traffickers, because in the first case the risks are considerably lower, human traffickers together with prostitutes who have consented to it, cross the borders legally, without being able to demonstrate the real purpose and intentions of the trip. If we add to all this a perverted moral norm and deficient legal regulations, then we have the picture of a really serious social issue.

Keywords: human trafficking, prostitution, vulnerable girls, loverboy, cross crime.

Introducere

După aprecierea unor cercetători avizați ai fenomenului (de exemplu cms. dr. Silviu Eruşencu), „traficul de femei în vederea prostituției a devenit o problemă majoră, atât la nivel național cât şi internațional şi, departe de a da semne de ameliorare, această problemă se agravează constant"[1]. Se susține că fenomenul nu este episodic ci sistematic, că nu este accidental ci endogen. În perioada de după 1990, țările din regiunea est-europeană au ajuns să furnizeze femei în vederea prostituției, în aşa măsură încât au ajuns să rivalizeze cu alte regiuni care făceau acest lucru în mod tradițional, precum Africa, America Latină sau Asia de sud-est.

Fenomenul prostituției este greu de studiat din mai multe motive. Traficul de femei în vederea prostituției îmbracă forme aparent legale, persoanele în cauză tranzitând frontierele cu acte în regulă. Cunoaşterea faptică, sub raportul cercetării polițieneşti, este ea însăşi deficitară, deoarece aceasta anchetează doar persoane disparate, fie învinuite de trafic, fie prostituate care sunt identificate într-un fel sau altul şi returnate în țara de origine. Din cunoaşterea unor cazuri disparate, numai cu greu se poate reconstitui rețeaua în întregul ei şi conexiunea cu alte rețele, amploarea fenomenului putând fi doar aproximată prin metode deductive.

Însăşi noțiunea de trafic de persoane are o relativă complexitate şi imprecizie. Traficul presupune recrutarea, transportul şi cazarea persoanelor care urmează să practice prostituția. Faptele se pot comite prin constrângere, prin răpire, folosirea forței, prin înşelăciune, prin specularea unor situații de vulnerabilitate etc., dar şi cu consimțământul persoanei care urmează să se prostitueze, în baza promisiunii unei remunerații substanțiale, iar traficul este denunțat de către victimă abia atunci când traficantul nu îşi mai onorează promisiunea. Pericolele antrenate de această formă de trafic de persoane sunt multiple. Există încălcări ale drepturilor omului, dar şi consecințe dramatice privind sănătatea fizică şi psihică, precum şi statutul socio-moral al victimelor. În raport cu ordinea de drept, rețelele de traficanți şi proxeneți se constituie de asemenea într-un factor de criminalitate aparte. Traficarea de

[1] http://www.antitrafic.ro/materiale-informative/c4.html

persoane peste frontiere este preferată de către infractori traficului de droguri sau armament, pentru că în primul caz riscurile sunt considerabil mai reduse. Traficanţii de droguri şi armament riscă să fie prinşi la trecerea frontierei, în timp ce traficanţii de persoane, împreună cu prostituatele care au consimţit la aceasta, trec frontierele în mod legal, fără să li se poată demonstra scopul şi intenţiile reale ale călătoriei. Traficanţii de persoane pot fi prinşi abia post-factum, pe baza unor declaraţii ale victimelor, iar dacă sunt judecaţi în stare de libertate ei încearcă, prin ameninţări sau influenţare financiară, să determine victimele să-şi schimbe declaraţiile.

Apoi reţelele de traficanţi de persoane mai prezintă un grad sporit de periculozitate şi dintr-un alt punct de vedere. Din practicarea prostituţiei rezultă sume de bani considerabile, care nu sunt absorbite în totalitate de către traficanţi în sfera consumului. Deşi traficanţii de persoane achiziţionează automobile scumpe şi imobile luxoase pentru ei şi pentru alţi membri ai familiei lor, îşi construiesc un anumit gen de palate tipice, cumpără apartamente în vederea închirierii, stochează cantităţi însemnate de bijuterii etc., cu toate acestea veniturile realizate din prostituţie depăşesc aceste cheltuieli. Diferenţa de bani nu este investită în activităţi aşa-zis normale, ci tot în sfera crimei organizate, pentru consolidarea şi dezvoltarea reţelei, pentru cumpărarea de influenţă, pentru coruperea funcţionarilor din poliţie şi justiţie, pentru mită şi pentru ameninţarea cu violenţa.

Cauze

Cauzele traficului de femei pot fi clasificate, din reflex sociologic, în macro-sociale şi microsociale. Predomină ca factor determinant sau cel puţin favorizant „situaţia materială foarte precară, combinată cu lipsa perspectivei de ameliorare a acestei situaţii”[2]. Lipsa unui loc de muncă, în primul rând, le determină pe multe tinere să aleagă prostituţia ca mijloc de subzistenţă. Desigur la aceasta se poate adăuga şi un nivel scăzut de educaţie, marginalizarea socială, capacitatea scăzută de a face faţă sentimentelor de umilinţă şi frustrare cauzate de un anumit grad de sărăcie, devalorizarea persoanei umane în raport cu câştigul material etc.

În paralel, impactul proceselor de globalizare în ţările din sud-estul Europei a avut drept rezultat schimbări politice, sociale şi culturale care, la rândul lor, au determinat o creştere a sărăciei şi a ratei şomajului, o distribuţie inegală de putere pe piaţa muncii între bărbaţi şi femei. În ultimii ani, această tranziţie a creat situaţii de criză, răspândirea traficului fiind efectul feminizării sărăciei şi a migraţiei pe piaţa muncii. Discriminarea pe piaţa muncii relevată prin ratele ridicate ale şomajului (pe piaţa muncii femeile sunt ultimele angajate şi primele concediate, în acest mod fiind împinse tot mai mult către sectoarele neconvenţionale ale economiei, trebuind să muncească „la negru" pentru a-şi câştiga exstenţa, unul dintre cele mai profitabile sectoare de pe piaţa muncii la negru fiind industria sexului), combinată cu sărăcia motivată de remunerarea proastă a muncii şi cu ocaziile de a emigra au determinat considerarea emigrării în ţările mai dezvoltate, ca unică soluţie.

Corupţia autorităţilor de asemenea poate constitui un factor care permite dezvoltarea fenomenului traficului de persoane. Traficul şi corupţia se completează reciproc, prin aceea că traficul creează multiple oportunităţi care au ca finalitate coruperea funcţionarilor publici şi crearea premiselor de subminare a întregului efort depus de alţi factori pentru combaterea acestui fenomen. Controlul slab al graniţelor, lipsa sistemului de evidenţă a persoanelor care emigrează, în ţara de origine, lipsa cadrului legislativ sau existenta unui cadru legislativ neadecvat, inaplicabil referitor la migraţie, la combaterea traficului de persoane, protecţia victimelor şi a martorilor constituie, de asemenea, cauze care au determinat apariţia şi dezvoltarea traficului de fiinţe umane. Internaţionalizarea grupărilor criminale, profiturile mari obţinute în urma traficului de femei; astfel, Interpolul califica traficul ca fiind crima cu

[2] Ibidem.

cea mai rapidă ascensiune din lume, iar O.N.U. accentua că traficul a devenit un business global cu o cifră de afaceri de 7 miliarde de dolari[3].

La alți factori favorizanți ai traficului de persoane în vederea practicării prostituției am mai putea enumera: (a) Grupurile de apartenență, tinerele care locuiesc într-un mediu instituționalizat sunt semnificativ mai vulnerabile la trafic decât cele care trăiesc singure sau cu familia; (b) Abuzul și disfuncționalitatea familială, lipsa de comunicare în familie și dezintegrarea socială. Astfel, experiența unui abuz, fie în familie, fie într-o instituție, crește substanțial vulnerabilitatea față de trafic, mediul familial abuziv este un factor generator de migrație și trafic, alimentând sentimentul eșecului în relațiile personale și determinându-le pe ținere să-și caute libertatea în altă parte. (c) Comunicarea redusă dintre părinți și tinere generează sentimentul de non-apartenentă la familie și mărește vulnerabilitatea față de trafic; (d) lipsa unui grup de prieteni accentuează sentimentul dezintegrării și facilitează desprinderea de familie și de comunitate; (e) achizițiile și aspirațiile personale, dorința de realizare personală și independență financiară se află într-un raport de directă proporționalitate cu riscul traficării (proiectarea succesului în străinătate este o cauză dominantă în apariția traficului).

Prezentarea Raportului oficial al Guvernului României pe anul 2019 referitor la traficul de persoane. (Extrase)[4]

Guvernul României nu îndeplinește în totalitate standardele minime în vederea eliminării traficului de ființe umane, însă depune eforturi semnificative în acest sens. Aceste eforturi includ inculparea mai multor suspecți de trafic de persoane și adoptarea unei strategii naționale pe cinci ani și a unui plan național de acțiune. Cu toate acestea, guvernul nu a demonstrat eforturi sporite comparativ cu perioada anterioară de raportare. Instanțele au condamnat un număr semnificativ mai mic de traficanți, iar autoritățile au identificat un număr considerabil mai mic de victime, continuând declinul multianual al acestor eforturi. Corupția endemică și presupusa complicitate la infracțiuni de trafic de persoane au continuat nepedepsite, în special în cazul funcționarilor publici care exploatau minore aflate în centre de plasament de stat. În continuare, judecătorii nu au beneficiat de pregătire specializată pentru cazurile de trafic de persoane și lucrul cu victimele, ceea ce a avut efecte negative asupra protecției martorilor, returnării victimelor și condamnării traficanților. Mai mult, insuficienta finanțare de către guvern a serviciilor de asistență și protecție a continuat să fie o problemă, lăsând majoritatea victimelor neprotejate, predispuse la noi traume și vulnerabile la noi acte de trafic de persoane. Drept urmare, România a fost retrogradată și inclusă în Nivelul 2 Listă de monitorizare.

Recomandări prioritare:

Fermitate în anchetare și punere sub urmărire penală în cazurile de trafic de persoane, conform legislației, și pedepsirea traficanților cu închisoarea.

Sporirea semnificativă a eforturilor de anchetare, urmărire penală și condamnare a funcționarilor publici complici la acte de trafic de persoane și obținerea de sentințe suficient de severe, corespunzătoare gravității infracțiunii comise.

Identificarea preventivă a potențialelor victime, în special din rândul populației vulnerabile precum migranți și solicitanți de azil, copii din centrele de plasament de stat, persoane implicate în activități de prostituție, printr-o mai bună pregătire a polițiștilor și a inspectorilor muncii pentru a recunoaște indiciile explotării.

Extinderea eforturilor de pregătire a funcționarilor implicați în procedurile judiciare – în special a judecătorilor – pentru abordarea cazurilor de trafic de persoane și lucrul cu

[3] www.migratie.md.

[4] https://ro.usembassy.gov/ro/raportul-privind-traficul-de-persoane-2019/

victimele, în vederea sensibilizării în privinţa traficului de persoane şi a înţelegerii tuturor formelor de trafic.

Creşterea numărului de poliţişti care anchetează infracţiuni de trafic de persoane şi a numărului de anchetatori financiari specializaţi în cazuri de trafic de persoane.

Oferirea de sprijin financiar ONG-urilor care prestează servicii pentru victime şi crearea unui mecanism formal de administrare a fondurilor.

Creşterea semnificativă a pregătirii poliţiei pentru lucrul cu victimele, strângerea de dovezi ale traficului de persoane şi înţelegerea constrângerii psihologice.

Modificarea legislaţiei pentru a permite autorităţilor să sancţioneze agenţiile de recrutare pentru infracţiuni legate de traficul de persoane.

Creşterea calităţii consilierii psihologice şi îmbunătăţirea accesului victimelor la asistenţă medicală.

Nepublicarea numelor victimelor care depun mărturie la procese, pentru protejarea martorilor de represalii şi stigmatizare şi pentru a încuraja mai multe victime să se implice în urmărirea în justiţie.

Acordarea de consiliere juridică adecvată şi protecţie în instanţă victimelor care asistă la punerea sub acuzare.

Revizuirea mecanismului de retrocedare pentru a include o scădere la minim a taxelor judiciare şi o creştere a eforturilor de asigurare de compensaţii pentru victime.

Alocarea de resurse financiare adecvate pentru punerea în aplicare a strategiei naţionale şi a planului naţional de acţiune 2018-2022.

Probleme de mentalitate

Ca element agravant, traficul de persoane în vederea practicării prostituției este dublat de pe un element nou de imaginar colectiv negativ anti-feminin, la adresa femeii în genere, plecând de la faptul real şi sordid al prostituției. Poate că cel mai important şi durabil element de imaginar colectiv anti-feminin l-a constituit paradigma medievală a femeii-vrăjitoare, o paradigmă cu efecte negative întinse pe mai multe secole. Această paradigmă a fost abandonată în modernitate, dar a fost substituită treptat şi camuflat cu altele, tot din domeniul abjectului: femeia-criminală, femeia-mamă denaturată, femeia-prostituată, deşi în realitate deținuții din mediile penitenciare sunt în proporție de 93-97% bărbați şi doar 3-7% femei[5]. Astfel, azi nu mai avem femeia-vrăjitoare ca în Evul Mediu, ci femeia-prostituată, depravată, libertină etc., cu tot cortegiul aferent de însuşiri psiho-morale negative. Interpretarea realității este ea însăşi pervertită. Traficanții de prostituate nu numai că nu se simt culpabili pentru ceea ce au făcut victimelor lor, ci chiar se justifică subiectiv, față de ei înşişi sau în fața Justiției, ca şi cum înclinația spre prostituție ar fi un dat înnăscut al femeilor şi nimic mai mult.

Victima prostituției ajunge să fie considerată cel puțin la fel de culpabilă ca şi proxenetul care o exploatează. Există o mentalitate deosebit de veche, transformată pentru noi în ereditate culturală, care constă în sancționarea inegală, disproporționată a libertinajului sexual la femeie şi la bărbat. Bărbații care cumpără favoruri sexuale sunt considerați în continuare persoane respectabile, în timp ce femeile care vând aceste favoruri sunt desconsiderate. Dorințele sexuale ilicite ale femeii sunt reprimate de către convențiile sociale într-o măsură mai mare decât ale bărbatului. În mentalitatea contemporană, expresia „curvă masculină" adresată unui bărbat înseamnă o insultă gravă, care denotă totodată în subsidiar că însuşirea de a fi „curvă" ar sta cumva doar în firea femeii şi că ar fi contrară cu firea bărbatului. Se presupune că sexualitatea excesivă, practicată cu un mare număr de parteneri (clienți) contra cost, fără dăruire sinceră şi fără stabilirea unor legături afective profunde, ar conduce cu timpul la o anumită degradare psihică, la frivolitate, labilitate psihică, alienare.

[5] * * * Anuarul statistic al României pe anul 2015.

Curios este că se concede că degradarea de acest tip le afectează totdeauna pe femei, niciodată pe bărbaţi. Politica, activitate labilă prin excelenţă, este gratulată prin compararea ei cu femeia de moravuri uşoare, nu cu bărbatul libertin. Politicianul, cel care se dăruie nesincer când unui partid când altuia, va fi numit uneori „curvă", dar niciodată „curvar". Limbajul utilizat de către racolatori presupune o anume duplicitate şi artă a echivocului, în care proxenetul este întotdeauna „şmecherul", iar victima este întotdeauna „fraiera".

Recrutarea fetelor, e drept din medii cu nivel de educaţie scăzut, se va face fie sub atragerea fetei să se îndrăgostească de racolator (metoda numită „loverboy"), fie sub promisiunea asigurării în Occident a unei ocupaţii legale şi bine plătite. Există şi racolare directă, în care victima ştie că merge să practice prostituţia şi este de acord cu acest lucru, dar aceste cazuri nu reprezintă majoritatea femeilor traficate. Majoritatea sunt înşelate din capul locului, cu promisiunea unor slujbe atrăgătoare şi a unor câştiguri fabuloase. Li se promit servicii de recepţionere, barmane, stripteuze, cameriste etc., sau cel mult activităţi de ordin sexual moderate şi care nu comportă riscuri: dame de companie, fotomodele etc. În realitate, după ce ajung la destinaţie, traficanţii controlează victimele prin metode de o rară brutalitate. Victimelor li se confiscă paşapoartele, apoi sunt ameninţate, sunt lipsite de libertate, haine şi hrană, sunt supuse unor violenţe fizice şi psihice greu de imaginat: bătăi, violuri, administrare de droguri în mod forţat. Totul pentru anihilarea a oricărei voinţe proprii şi a oricărei urme de personalitate, pentru transformarea persoanei libere într-o sclavă sexuală. Existenţa acestor tratamente degradante este certificată în totalitate de mărturiile victimelor care au reuşit să scape din captivitatea reţelelor de traficanţi şi au fost internate în ţară, în centre de recuperare special amenajate. Acolo beneficiază şi de consilierea unor psihologi calificaţi. Victimele au însă nevoie în primul rând de măsuri concrete pentru reinserţia în viaţa normală.

Reglementări juridice deficitare şi deficienţe privind protecţia victimelor

Autorităţile au diminuat eforturile de aplicare a legii. Articolele 210 şi 211 din Codul Penal incriminau traficul de persoane în scopuri de exploatare sexuală şi muncă forţată şi prevedeau pedepse cu închisoarea între 3 şi 10 ani, suficient de severe şi, în ce priveşte traficul de persoane în scopuri de exploatare sexuală, proporţionale cu pedepsele prevăzute pentru alte infracţiuni grave, cum este violul. Autorităţile române au deschis 695 de noi cazuri de trafic de persoane în 2018, faţă de 675 în 2017 şi 864 în 2016. Procutorii au pus sub urmărire penală 399 de suspecţi de trafic de persoane (362 în 2017, 358 în 2016). Instanţele au condamnat 130 de traficanţi în 2018, număr care a continuat scăderea anuală de la 222 (în 2017) şi de la 472 în 2016. 37 de traficanţi condamnaţi (29%) au primit pedepse cu suspendare; restul traficanţilor au primit pedepse cu închisoarea între 1 şi peste 10 ani. Adesea, autorităţile i-au acuzat pe suspecţii de trafic de persoane pentru alte infracţiuni, precum proxenetism. Sistemul scindat de semnalare a cazurilor a afectat eficienţa poliţiei şi coordonarea cu anchetele şi urmărirea penală. De asemenea, numărul mic de anchetatori financiari dedicaţi a împiedicat efectuarea de anchete financiare şi indisponibilizarea bunurilor, blocând culegerea de dovezi în cazurile de trafic de persoane pentru a corobora declaraţiile martorilor. Autorităţile au participat în 36 de echipe de anchetatori cu omologi europeni, însă nu au extrădat niciun suspect de trafic de persoane, faţă de 44 în 2017.

Lipsa prioritizării traficului de persoane, corupţia răspândită şi reformele legale şi judiciare majore au împiedicat aplicarea eficientă a legii. Observatorii au semnalat corupţie endemică şi presupusă complicitate la infracţiuni de trafic de persoane a funcţionarilor guvernamentali, în special funcţionari care au exploatat minori aflaţi în centre de plasament de stat şi au acţionat în complicitate cu traficanţii. Se pare că directorul unui centru de plasament de stat dintr-un oraş din sudul României a traficat în scopuri de exploatare sexuală copiii aflaţi în grija sa. Cu toate acestea, autorităţile nu au raportat cazuri de anchetare, punere sub urmărire penală sau condamnare a unor funcţionari pentru complicitate la trafic de

persoane. Mai mult, recent adoptatele schimbări ale Codului Penal ar putea reduce capacitatea poliţiei de a strânge dovezi în diferite tipuri de anchete penale, inclusiv în cazuri de trafic de persoane. Noi prevederi legale referitoare la pensionarea anticipată a poliţiştilor au dus la pensionarea a 30% din personal, drept urmare poliţişti suprasolicitaţi au ajuns să gestioneze mai multe cazuri simultan şi să se zbată să genereze cazuri puternice pentru procurori. În plus, o nouă lege care scade pedepsele cu închisoarea pentru deţinuţii aflaţi în condiţii improprii a dus la eliberarea anticipată din închisoare a peste 500 de traficanţi condamnaţi în perioada cuprinsă în raport.

Vidul de cunoştinţe a limitat eforturile de punere sub urmărire penală. ONG-urile au semnalat că multor poliţişti şi judecători le lipsesc pregătirea specializată şi sensibilitatea necesare în cazurile de trafic de persoane în scop de exploatare sexuală şi în aspectele privind traficul de persoane, inclusiv o înţelegere de bază a traficului de persoane. În general, judecătorii nu au tratat prostituţia şi traficul în scop de exploatare sexuală ca infracţiuni diferite, ceea ce a avut efecte negative asupra pedepselor aplicate infractorilor şi a compensaţiilor acordate victimelor. În plus, observatorii au criticat frecvent poliţia, în special din zonele rurale şi din oraşele mici, pentru neconştientizarea potenţialului de exploatare prin prostituţie, ceea ce a dus la neidentificarea semnelor de utilizare a forţei, fraudei şi coerciţiei asupra persoanelor care practică prostituţia, inclusiv a minorilor. Deşi au folosit în majoritate fonduri din donaţii pentru pregătirea poliţiştilor şi a procurorilor, autorităţile au organizat în perioada cuprinsă în raport, o serie de programe de pregătire pe tema luptei împotriva traficului de persoane, pentru 25 de membri ai poliţiei de frontieră.

Guvernul român şi-a redus eforturile de a proteja victimele traficului de fiinţe umane. Funcţionarii publici şi ONG-urile au identificat 497 de victime în 2018, cel mai mic număr din ultimii peste 10 ani, în scădere faţă de 662 de victime identificate în 2017 şi 757 în 2016; aceste statistici au inclus victimele din cazuri aflate în prezent sub anchetă şi în care s-a început urmărirea penală în anii trecuţi. 73% dintre victime erau femei şi 67% fuseseră traficate în scop de exploatare sexuală. Ca şi în anii trecuţi, mai puţin de jumătate dintre victime au primit asistenţă. În 2018, 48% (236) dintre victimele identificate au beneficiat de asistenţă din partea instituţiilor publice, a parteneriatelor public-private şi a ONG-urilor (46% în 2017, 41% în 2016). Autorităţile au folosit programul naţional de identificare şi referire a victimelor existent şi, în cursul perioadei de raportare, cu sprijinul ONG-urilor, Agenţia Naţională Împotriva Traficului de Persoane (ANITP) a elaborat noi proceduri pentru aplicare în 2019. Observatorii au raportat faptul că autorităţile nu au identificat anticipat victimele, în special în locuri cheie precum centrele de plasament, iar identificarea a avut loc în general după demararea unei anchete penale.

Observatorii au semnalat de asemenea faptul că autorităţile au amendat persoanele implicate în activităţi de prostituţie, chiar dacă acestea erau minore, fără a căuta indicii de trafic de persoane. Autorităţile au îndreptat victimele identificate către ANITP dacă acestea erau adulte şi către serviciile de protecţie a copilului dacă victima era minoră. Victimele au primit protecţie şi servicii de asistenţă în instituţii de stat şi în adăposturi conduse de ONG-uri şi destinate victimelor traficului de persoane. Guvernul a menţinut cinci adăposturi de stat şi un adăpost gestionat în parteneriat de guvern şi un ONG, destinate victimelor traficului de persoane; în aceste adăposturi erau găzduite şi victime ale violenţei domestice. În general, autorităţile au plasat copiii victime ale traficului de persoane în instituţii speciale pentru copii sau în instituţii pentru copiii cu dizabilităţi administrate de serviciile pentru protecţia copilului care, în ciuda faptului că 43% dintre victimele identificate sunt copii, nu au furnizat asistenţă specializată şi, în cazuri frecvente, au supus copiii unor noi traume. Problemele permanente ale abuzului şi neglijării copiilor instituţionalizaţi şi lipsa unei identificări anticipate în instituţiile de stat au pus copiii din centrele de plasament în pericol de a deveni victime ale traficului. Victimele din România aflate în străinătate, care reprezentau 44% din numărul

victimelor identificate au primit gratuit documente de călătorie emise de către ambasadele României; cu toate acestea, guvernul nu a achitat costurile de transport, lăsând acest lucru în seama ONG-urilor şi a unei organizaţii internaţionale. În 2018, nu s-au identificat victime din alte ţări printre refugiaţi şi solicitanţii de azil, dar observatorii suspectau că există zeci de astfel de cazuri. Legea permite străinilor victime ale traficului de persoane să solicite azil şi acordă solicitanţilor de azil dreptul de a lucra după trei luni. De asemenea, legea permite străinilor victime ale traficului de persoane care cooperau cu autorităţile să primească drept temporar de reşedinţă în ţară timp de 6 luni, cu posibilitate de prelungire.

Lipsa fondurilor guvernamentale pentru servicii de asistenţă şi protecţie ale ONG-urilor a fost în continuare o problemă. Deşi guvernul s-a bazat pe ONG-uri pentru a furniza asistenţă victimelor, nu a alocat fonduri direct ONG-urilor, ca urmare a unei prevederi legislative care nu permite finanţarea directă. Legea prevede îngrijire psihologică şi medicală pentru toate victimele. Cu toate acestea, guvernul nu a oferit mai mult de o şedinţă de consiliere psihologică şi nu a acoperit costul serviciilor medicale. ONG-urile au achitat costul tuturor serviciilor psihologice acordate victimelor, ca urmare a refuzului guvernului de a-i plăti pe psihologii care au oferit asistenţă victimelor şi costul tuturor serviciilor medicale de urgenţă, fiindcă guvernul nu a oferit asistenţă financiară iar plata serviciilor medicale s-a făcut pe loc. Mai mult, pentru a avea acces la îngrijire medicală, victimele din România au fost nevoite să se întoarcă în localitatea de domiciliu pentru a obţine documente de identitate. Acest proces a prezentat obstacole logistice şi financiare pentru multe victime ale traficului de persoane; şi aceste costuri au fost acoperite de ONG-uri.

În general, victimele nu au beneficiat de sprijin adecvat în timpul proceselor penale. În 2018, 349 de victime implicate în proceduri penale au beneficiat de servicii disponibile victimelor care sprijină instituţiile de aplicare a legii; aceste servicii au inclus transportarea victimelor până la instanţă şi înapoi acasă. Deşi guvernul a oferit asistenţă juridică victimelor, adesea avocaţii desemnaţi nu aveau experienţă în lucrul cu victimele traficului de persoane. În plus, Ministerul Justiţiei a publicat numele tuturor martorilor în procese, inclusiv ale copiilor, pe pagina sa publică de internet, punând victimele care doreau să depună mărturie în pericol de a se confrunta cu o ripostă. Conform legii, victimele au dreptul să ceară despăgubiri de la traficanţi; cu toate acestea, în general, victimele nu şi-au putut permite să plătească taxele necesare pentru a-i acţiona în instanţă, sau, în cazurile în care judecătorii au dispus plata despăgubirilor, nu au putut plăti costurile recuperării banilor de la traficanţi prin intermediul executorilor judecătoreşti. În plus, ONG-urile au semnalat că în foarte puţine cazuri victimele primeau sumele stabilite de instanţă, fiindcă traficanţii nu le plăteau.

Concluzii

După aprecierea instituțiilor abilitate în prevenirea şi combaterea traficului de persoane, traficul de femei în vederea prostituției a devenit o problemă majoră, atât la nivel național cât şi internațional şi, departe de a da semne de ameliorare, această problemă se agravează constant. Fenomenul nu este episodic ci sistematic, nu este accidental ci endogen.

Traficarea de persoane peste frontiere este preferată de către infractori traficului de droguri sau armament, pentru că riscurile sunt considerabil mai reduse. Traficanții de droguri şi armament riscă să fie prinşi la trecerea frontierei, în timp ce traficanții de persoane, împreună cu prostituatele care au consimțit la aceasta, trec frontierele în mod legal, fără să li se poată demonstra scopul şi intențiile reale ale călătoriei.

Traficanții de persoane pot fi prinşi abia post-factum, pe baza unor declarații ale victimelor, iar dacă sunt judecați în stare de libertate ei încearcă, prin amenințări sau influențare financiară, să determine victimele să-şi schimbe declarațiile.

Din practicarea prostituției rezultă sume de bani considerabile, care nu sunt absorbite în totalitate de către traficanți în sfera consumului. Diferența de bani nu este investită în

activități așa-zis normale, ci tot în sfera crimei organizate, pentru consolidarea şi dezvoltarea rețelei, pentru cumpărarea de influență, pentru coruperea funcționarilor din poliție şi justiție, pentru mită şi pentru amenințarea cu violența.

Cauzele traficului de femei: predomină ca factor determinant sau cel puțin favorizant situația materială foarte precară, combinată cu lipsa perspectivei de ameliorare a acestei situații. Desigur la aceasta se poate adăuga şi un nivel scăzut de educație, marginalizarea socială, capacitatea scăzută de a face față sentimentelor de umilință şi frustrare cauzate de un anumit grad de sărăcie, devalorizarea persoanei umane în raport cu câştigul material etc.

Corupţia endemică şi presupusa complicitate la infracţiuni de trafic de persoane au continuat nepedepsite, în special în cazul funcţionarilor publici. Judecătorii nu au beneficiat de pregătire specializată pentru cazurile de trafic de persoane şi lucrul cu victimele, ceea ce a avut efecte negative asupra protecţiei martorilor, returnării victimelor şi condamnării traficanţilor.

Vctimele nu au beneficiat de sprijin adecvat în timpul proceselor penale. Deşi guvernul a oferit asistenţă juridică victimelor, adesea avocaţii desemnaţi nu aveau experienţă în lucrul cu victimele traficului de persoane. În plus, Ministerul Justiţiei a publicat numele tuturor martorilor în procese, inclusiv ale copiilor, pe pagina sa publică de internet, punând victimele care doreau să depună mărturie în pericol de a se confrunta cu o ripostă.

Conform legii, victimele au dreptul să ceară despăgubiri de la traficanţi; cu toate acestea, în general, victimele nu şi-au putut permite să plătească taxele de timbru necesare pentru a-i acţiona în instanţă, sau, în cazurile în care judecătorii au dispus plata despăgubirilor, nu au putut plăti costurile recuperării banilor de la traficanţi prin intermediul executorilor judecătoreşti. S-a semnalat că în foarte puţine cazuri victimele primeau sumele stabilite de instanţă, fiindcă traficanţii nu le plăteau.

Traficul de persoane nu se limitează doar la traficul de femei în vederea forţării lor la practicarea prostituţiei. Există şi bărbaţi, femei şi copii care sunt traficaţi în scopul muncii forţate în agricultură, construcţii, hoteluri, industrie şi gospodării, precum şi pentru cerşetorie forţată şi furt.

Experţii au semnalat creşterea numărului de femei din România recrutate pentru căsătorii false în Europa de Vest; după încheierea acestor căsătorii, traficanţii le forţau pe femei să se prostitueze sau să muncească.

BIBLIOGRAPHY

* * * Anuarul statistic al României pe anul 2015.

* * * *Ghidul Strategiei naționale de apărare a țării pentru perioada 2015-2019*, Administrația Prezidențială, 2015.

Huntington, S. P., *Ciocnirea civilizaţiilor,* Ed. Antet, Bucureşti, 1999

Iuga, Nicolae, *O provocare brutală la adresa feminismului,* în rev. „Societate şi politică, Arad, nr. 2/2007, ISSN 1843-1348, p. 88-91.

Manci, Ioan, *Aspecte europene şi nord-atlantice în managementul resurselor umane,* Editura C.A. Publishing Cluj-Napoca, 2011.

Manci, Ioan, *Managementul informaţiilor militare în actul decisional,* Editura Academiei Forţelor Terestre, Sibiu, 2014.

Manci, Ioan, Preja, Corneliu, *Introducere în studii de securitate şi strategice,* Editura C.A. Publishing Cluj-Napoca, 2015.

Miroiu, Mihaela, *Drumul către autonomie*, Polirom, Iaşi, 2014.
https://ro.usembassy.gov/ro/raportul-privind-traficul-de-persoane-2019/

THE IMPACT OF PARENTS 'MIGRATION ON CHILDREN STAYING AT HOME

Mihaiela But
PhD Student, University of Oradea

Abstract:Very complex social phenomenon, social event, migration enters the sphere of interest of researchers in various fields, the studies being focused mainly on the social and economic effects they generate. The family presents in the transnational social area numerous changes in structural, relational, authority, responsibility. The migration project brings identity changes both at individual and family, community, societal level. In this context, children left at home by their parents going to work abroad live life stories strongly imprinted by the social process of migration. The impact of migration on children left at home can be identified in terms of psychological, integration, social effects, in terms of non-respect of children's rights. Of course, there are also positive effects from an economic perspective, of social capital, self-confidence and the configuration of successful life projects. The children left at home represent a group at risk of social exclusion and research on this issue is needed, not only to know the phenomenon, but also to propose specific intervention and support measures.

Keywords: International migration, transnational family, entrustment arrangements, incidence of migration phenomenon, identity changes

Efecte ale migrației externe

Proces complex, migrația generează efecte temporare sau efecte pe termen lung la nivel individual, famial, comunitar. Regăsim efectele migrației externe la nivelul relației dintre familie și migrant, dar și la nivel socio-economic.

Sunt înregistrate și costuri sociale din această perspectivă, costuri la nivelul individului, a țării de origine și a celei de destinație. Dezagregarea familiei datorită migrației este considerată un cost al procesului de migrație externă. Prin cost social înțelegem ”resurse economice și non-economice, cheltuite pentru realizarea unei activități sociale; resursele cheltuite la care se adaugă și efectele negative secundare rezultate dintr-o activitate socială” (Feraru, 2019, p. 15). Analiza costurilor sociale vine să susțină tot mai mult pe cea a consecințelor care se manifestă direct sau indirect asupra activității unor subsisteme sociale.

În fapt, studiile identifică atât *efecte pozitive cât și efecte negative* ale migrației. Vom aborda această problematică din perspectiva copiilor rămași acasă prin plecarea părinților la muncă în străinătate, care trebuie tratat ca un grup vulnerabil.

Dacă facem referire la consecințele pozitive, vom avea în vedere efectele remiterilor, care susțin creșterea nivelului de trai al copiilor rămași acasă în urma migrației părinților, alături de efecte economice pozitive înregistrate la nivel social. Bunăstarea materială asigurată astfel poate stimula încrederea în reușită, în proiecte de viață care nu exclud proiectele de migrație.

Reîntregirea familiei prin întoarcerea părintelui/părinților plecați la muncă în străinătate, fără trauma divorțului, a relațiilor tensionate, poate genera efecte pozitive.

Dispunând de resurse, părinții investesc mai mult în ceea ce presupune educația copilului (Liu, Yu, Zheng, 2017, pp.9-12) și se pot asigura astfel premisele unui parcurs școlar cu rezultate mai bune.

Analiza *efectelor negative* ale migrației asupra copiilor rămași acasă nu poate exclude efectele asupra familiei în general. familia este considerată ca fiind instituția socială fundamental afectată de migrația unuia sau mai multor membri. În mod cert, migrarea unui dintre soți va genera alterarea relațiilor din cadrul grupului marital dar și pe cele dezvoltate în

mediul extern. Așa cum arată statisticile, după anul 2008 ponderea familiilor din care au migrat ambii soți are valori ridicate prin raportare la totalul familiilor care au plecat la muncă în străinătate, ca acestea să înregistreze o scădere semnificativă după anul 2014.

Chiar dacă întregul grup al familiei simte efectele migrației, studiile arată că cei mai afectați sunt copiii, care se formează și se dezvoltă în acest context, iar probabilitatea ca ei să ducă mai departe modelele de viață și să le experimenteze ca fiind normale, este foarte mare. Exercițiul migrației este perceput de copii ca fiind o practică obligatorie pe care trebuie să o implementeze la rândul lor, în viitor. De asemenea, poveștile de succes ale unor migranți pot deveni pentru copii modele de viață, care vin să demonstreze că în țară nu sunt condiții de viață mulțumitoare, ele fiind însă satisfăcute prin plecarea la muncă în străinătate; aceasta nu presupne, însă, o cunoaștere deplină a acelor experiențe de viață și copii nu au puterea de a discerne și de a agrea în cunoștință de cauză, practica exercițiului de migrație.

O categorie importantă, cu influență semnificativă asupra individului, comunității și societății o reprezintă categoria efectelor demografice și economico-sociale. Acestea constau în (Rotariu, 2009, pp. 178- 193),: efecte asupra demografiei, în sensul scăderii speranței de viață, rată de fertilitate mai scăzute, modificarea comportamentelor nupțiale, îmbătrânirea demografică; efectele economice pot fi imediate, constând în creșterea veniturilor membrilor familiei care au rămas acasă; ca efecte negative, pot fi considerate influențele balanței externe de plăți; în planul efectelor sociale, importante de analizat sunt: integrarea imigranților în societățile primitoare, influențarea semnificativă a mentalității și schimbări în viața structurii familiale; sub semnul globalizării s-a dezvoltat cultura migrației și creșterea incidenței acestui fenomen.

Are loc redefinirea relațiilor de rudenie și a relațiilor sociale, comunitare. Comunitatea Devinind tot mai mult un centru resursă pe diverse planuri, comunitatea are influență asupra vieții indivizilor. Rata ridicată a migrației în rândul locuitorilor unei comunități generează situații specifice: apare polarizarea socială, între familile migrante (care pot avea bunăstare materială) și cele non-migrante (care au în continuare resurse precare). Relațiile sociale în cadrul comunității vor fi afectate, chiar alterare, în contextul acestei percepții.

Un alt efect negativ este cel al redistribuirii rolurilor și sarcinilor la nivelul familiei, atât în planul creșterii și educației copiilor, cât și a celor care privesc gospodăria. Studiile arată că practicile migratorii contribuie în măsură semnificativă asupra familiei și determină ”practici de restructurare, familiile extinse, rudele și apropiații migranților și a celor rămași acasă creează și transformă relații sociale, inexistente înaintea actului migrator (Brettel și Hollyfield, 2004, apud Sîrca, 2018, p. 123).

Și în cadrul familiei extinse, care se reconfigurează, are loc o schimbare a relațiilor dintre membrii familiei.

Ajunși în grija bunicilor sau a altor rude apropiate, copiii ajung să facă un transfer de roluri și sentimente; reîntoarcerea părinților după perioade mai lungi va marca relația părinte-copil; părinții sunt *înlocuiți* cu persoanele cărora copiii au fost încredințați.

Privarea copiilor de afectivitate reprezintă dintre cele mai grave consecințe ale migrației. Se creează astfel un cadru pentru a dezvolta deprimare, devin mai puțin comunicativi, apatici, realizează un consum excesiv de mass media, înregistrează traume emoționale, iar pe termen lung este afectată dezvoltarea personalității.

Probabilitatea ca elevii care au părinți plecați la muncă în străinătate să înregistreze abandon școlar sau rezultate școlare slabe, este mult mai mare în comparație cu cei care trăiesc cu familiile complete. Absenteismul (Feraru, 2008, Fundația Soros, 2007) este un fenomen asociat celui reprezentat de copiii rămași acasă în urma plecării părinților la muncă în străinătate. Astfel, numărul absențelor este semnificativ mai mare în rândul copiilor rămași acasă, în comparație cu numărul absențelor copiilor din familiile complete.

Analiza rezultatelor școlare trebuie însă realizată din perspectiva elementelor de context și de dimensiunea transnațională (Cebotari, Mazzucato, 2015, pp. 837-851).

Efectele psihologice ale plecării părinților sunt numeroase, printer care: anxietate, frustrare, izolare, timiditate excesivă, tulburări de somn, minicuna, depresii .În numeroase cazuri asistăm la apariția unor abuzuri sau comportamente deviante, fapte sacționate de lege.

O problemă importantă este cea a încredințării copiilor. Statisticile arată o creștere a numărului copiilor care sunt integrați în sistemul de protecție instituționalizată. Asistenții maternali profesioniști preiau acești copii. Analizând în plan național evoluția numărului de copii aflați în sistemul de protecție specială în centrele de plasament în perioada 2008-2020, trebuie să precizăm că la nivelul anului 2008, acești copii reprezentau 15,71%. Până în anul 2018, când 23,48% dintre copiii aflați în sistemul de protecție specială erau în centrele de plasament, se înregistrează o creștere constantă. În anul 2013 și 2014 aceștia au reprezentat 24,55%, iar în anul 2015 s-a înregistrat cea mai mare valoare, 25,35 % din totalul de 3810 copii din centrele de plasament. Din anul 2019 (20,2%) și 2020 (19,82%) se înregistrează însă un trend descendent, ceea ce va duce la scăderea presiunii exercitate asupra centrelor de plasament.

Sunt înregistrate numeroase situații de nerespectare sau respectare parțială a drepturilor copiilor rămași acasă în urma plecării părinților la muncă în străinătate. Unul din cele mai afectate drepturi este *dreptul la familie și la protecție*. Atunci când aranjamentele de încredințare nu sunt bine alese, nu se poate vorbi despre un mediu educațional adecvat, care să fie în măsură să asigure o dezvoltare psiho-emoțională adecvată. Grupul copiilor cu vârste de 13-14 ani care rămân singuri după plecarea părinților la muncă în străinătate, devin vulnerabili și crește probabilitatea ca ei să manifeste comportamente deviante și să abandoneze școala. Studii precum cel realizat de Organizația ”Salvați copiii” –Impactul migrației părinților asupra copiilor rămași acasă” (2007) subliniază ideea că plecarea părinților contribuie la diminuarea încrederii în sine și scăderea stimei de sine a copiilor, duce la tendința de a se izola, de a duce o viață socială săracă. Dreptul la educație este deasemenea afectat prin plecarea părinților. Are loc o scădere a interesului pentru școală care duce nu doar la rezultate școlare slabe, ci chiar la abandon școlar în unele cazuri. Frecvența școlară este redusă și implicit crește absenteismul școlar, cu atât mai mult în familiile în care părintele migrant este mama. Apare astfel o supraîncărcare de sarcini care revin copilului la nivelul structurii familiale. *Dreptul la nediscriminare* este unul dintre drepturile încălcate în numeroase situații (Administrația Națională, 2018, Salvați Copiii, 2007), având în vedere modul în care sunt percepuți migranții și copiii acestora, rămași acasă. Comunitățile dezvoltate manifestă tendința de a trata diferențiat grupul copiilor rămași acasă prin plecarea părinților la muncă în străinătate, în spiritual protecției acestora. Există însă și o atitudine mai puțin suportivă a acestora, înregistrată în comunitățile mici, cu o anumită mentalitate, generând chiar discriminare negative. În ceea ce privește *dreptul la timp liber, joc, activități socio-culturale,* studiile arată că în numeroase cazuri (Fundația Soros, 2007, 2008) *Dreptul la opinie și paticipare* este deseori încălcat având în vedere că părinții nu oferă copilului posibilitatea de a se exprima în raport cu plecarea lor, uneori nici nu sunt informați despre acest lucru. Odată cu plecarea părinților, copiii au o viață socială mai săracă, capacitatea lor de integrare este mult redusă. În acest context, se reduce și implicarea copiilro în activități recreative, iar rețeaua socială este mai restrânsă. Studiile arată că participarea copiilor la activități recreative este afectată atât în mediul rural cât și în cel urban.

Copiii rămaşi acasă reprezintă un grup aflat în situaţii de risc de excluziune socială şi cercetările pe această problematică sunt necesare, nu doar pentru cunoaşterea fenomenului, ci şi pentru propunerea unor măsuri de intervenţie şi sprijin specifice. S-a demonstrat că există o variaţie a indicatorilor de satisfacţie în funcţie de structura familiei, putându-se identifica un pattern de diferenţe, “cei expuşi altor aranjamente de locuire-cei mai mulţi dintre aceştia lăsaţi

în grija rudelor de către părinţii plecaţi la lucru în străinătate-au cel mai redus nivel de bunăstare”(Bălţătescu, Bacter, 2016, p. 73).

Studiile realizate pentru cunoașterea și înțelegerea fenomenului copiilor rămași acasă după plecarea părinților la muncă în străinătate, trebuie să abordeze perspective multiple, permițând astfel identificarea unor măsuri punctuale de intervenție pentru sprijinul copiilor: ”discuțiile în interesul superior al copilului sunt, prin urmare, dependente de medierea lor cu analize ale constelațiilor concrete, sociale și istorice, mereu contingente” (Andersen, Koenig, Main, 2019, p. 2).

În studiul “Copii lăsaţi acasă de emigranţi”, Chipea, Bălţătescu, (2010, pp. 2- 7) sunt prezentate consecinţe ale acestui fenomen: copiii au probleme emoţionale, manifestă comportamente între depresie şi detaşare afectivă, sunt vulnerabili în faţa diferitelor abuzuri, dezvoltă ataşamente faţă de cei în grija cărora au fost lăsaţi, nu recunosc în întregime autoritatea părinţilor, scade stima de sine, au probleme emoţionale, trăiesc sentimente de abandon şi neglijare.

În baza unui sondaj de opinie național realizat în rândul elevilor de gimnaziu (Fundația SOROS România, 2007), a interviurilor realizate (în comunitățile cu incidență mare a migrației) cu decidenți locali, cadre didactice, manageri ai unităților de învățământ, părinți, au fost identificate riscurile la care sunt expuși copiii ai căror părinți au plecat la muncă în străinătate, consecințele asupra familiei, efecte asupra vieții și comportamentului școlar, efecte asupra comportamentului social al copiilor. Concluziile studiului amintit arată că trebuie analizate contextual efectele migrației asupra copiilor, fără a generaliza. Se poate vorbi atât de efecte pozitivie cât și de efecte egative ale migrației. Consecințele migrației se pot manifesta indirect, și atunci se produce disoluția familieicrescând semnificativ probabilitatea înregistrării abandonului școlar și a expunerii copiilor la diferite abuzuri din partea celor care îi au în grijă. Totodată, au fost identificate consecințe directe, precum cele care au loc în contextul privării copilului de controlul parental și de afecțiunea părinților, mai ales în contextul în care copiii rămân în grija unor persoane care nu sunt în măsură să ofere suportul emoțional adecvat și nu au competențele necesare pentru educarea copilului. Efectele fenomenului migrațional sunt identificate și în planul dezvoltării psihice a copilului, în domeniul sănătății, în domeniul comportamentului și a performanțelor școlare. Un aspect relevat de acest studiu este că nu se înregistrează diferențe foarte mari în modul de petrecere a timpului de către copiii rămași singuri acasă și ceilalți. Au modele de viață din rândul persoanelor publice, întrucât urmăresc mult timp televizorul. Familia are asupra lor o influență importantă, astfel că absența părintelui, părinților, îi afectează în mare măsură. Este evidențiată totodată necesitatea de a identifica corect și în timp util copiii ai căror părinți au plecat la muncă în străinătate, respectiv evaluarea competențelor persoanei în grija cărora sunt lăsați copiii, astfel încât să fie în măsură să satisfacă nevoile de creștere și îngrijire a copiilor.

Au loc schimbări în planul identității copiilor rămași acasă, având în vedere influența condițiilor sociale în care trăiesc: oportunitățile sociale sau dezavantajele și discriminările sociale,structura instituțională a școlilor, gradul de deschidere sau de impermeabilitate a sistemului de învățământ în ceea ce privește inegalitățile sociale, calitatea relațiilor dintre generații, în special în cadrul familiei” (Brundl, Kogan, 2006, p.38).

Migrația părinților afectează în ansamblu viața copiilor, astfel că, ”pe fondul unei privări afective și a lipsei de supraveghere din partea părintelui, copiii se confruntă cu o serie de probleme de mai mare sau mai mică importanță în mediul școlar, în grupul de prieteni, în comunitate” (Irimescu, Lupu și Lucian, 2006, p.19)

O categorie importantă și care necesită atenție din partea autorităților îl reprezintă grupul copiilor migranților care se întorc în țară. Uneori plecarea copiilor alături de părinți este un act singular, alte ori este un act care se repetă; acest grup constituie de asemenea un

grup vulnerabil, având în vedere dificultatea adaptare sau readaptare la mediul școlar din țară (Spînu, 2018, Asociația Alternative Sociale, 2013).

Concluzii

Considerăm important de subliniat faptul că, analiza migrației se cere a fi una complexă, care ține seama de caracterul procesul și dinamic al acesteia, cu efecte diverse (pozitive/negative, direct/ indirecte, pe termen scurt, mediu sau lung) asupra individului, comunității, societății.

Grupul copiilor rămași acasă în urma plecării părinților este un grup vulnerabil care trebuie să beneficieze de programe de sprijin, în contextul unei legislații adecvate.

Având în vedere efectele generate de migrația externă, este legitim interesul pentru studiul migrației, al impactului pe care aceasta îl are asupra copiilor rămași singuri acasă în urma plecării părinților la muncă în străinătate, dar și asupra comunităților și al societăților. Astfel, se impune un management eficient al procesului migrațional și al consecințelor acestuia, într-un efort concertat, al actorilor sociali cu atribuții în domeniu și într-un context legislativ și normativ adecvat.

BIBLIOGRAPHY

Andersen, S., Koenig, J., Main, G., 2018, Editorial to the First Issue of Childhood Vulnerability Journal, https://link.springer.com/article/10.1007/s41255-019-00005-5

Bălţătescu, S., 2008, *Migration of a parent, well-being and social competence of adolescents. A study with Romanian high school students*. *International workshop: The Effects of International Labor Migration on Political, https://www.scribd.com/document/38687071/Baltatescu*

Brettll, C.J., Hollifield, J., 2004, Migration Theory. Talking across disciplines. Routledge: Taylor et Francis

Brundl, P.; Kogan, I., 2006, Copilăria dincolo de traumă și străinătate, Editura Fundația Generația EFG

Cebotari, V., Mazzucato, V., 2015, Educational performance of children of migrant parents in Ghana, Nigeria and Angola, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, vol. 42

Chipea, F., Bălţătescu, S.,2010, *Copii lăsaţi acasă de emigranţi. Studiu de caz în judeţul Bihor*, în Sociologie Românească, vol. VIII Nr. 4 pp. 104-126

Feraru, D., P., 2019, *Costuri sociale ale migrației externe din România*, Editura Lumen, Iași

Feraru, D., P., 2011, *Migrație și dezvoltare. Aspecte socioeconomice și tendințe,* Editura Lumen, Iași

Irimescu, G., Lupu, A., l., 2006, Singur acasă? Studiu efectuat în zona Iași asupra copiilor separați de unul sau ambii părinți prin plecarea acestora la muncă în străinătate, Asociația Alternative Sociale, Iași

Rotariu, T., 2009, Demografie și sociologia populației. Structuri și procese demografice, Editura Polirom, Iași

Sirca, V., 2018, *O Românie migratoare. Plecarea în străinătate a românilor între sacrificii și bunăstare,* Editura Școala Ardeleană, Cluj-Napoca

Tajfel, H., 1981, *Human Groups and Social Categories*, Cambridge University Press, Cambridge

UNICEF, 2007, *Salvaţi copiii, Impactul migraţiei părinţilor asupra copiilor rămaşi acasă,*

https://copiisinguriacasa.ro/wp-content/themes/csa/doc/Impactul%20migratiei%20parintilor%20asupra%20copiilor%20ramasi%20acasa_Salvati%20Copiii.pdf

UNICEF, Alternative sociale, 2008, *Analiză la nivel național asupra fenomenului copiilor rămași acasă prin plecarea copiilor la muncă în străinătate,* https://www.unicef.org/Raport_final_HAC.pdf, accesat noiembrie 2020

Administrația prezidențială, 2018, *Raport. Grup de lucru interinstituțional pentru copiii cu părinții plecați la muncă în străinătate* (CCPPMS) https://www.presidency.ro/files/userfiles/Raportul_Grupului_de_lucru_Interinstituional_dedicat_situaiei_copiilor_cu_prini_plecai_la_munc_in_strintate.pdf (accesat decembrie 2020)

INTERCULTURALITY FROM AN EDUCATIONAL PERSPECTIVE: EXPLORING THE WORLD OF THE DEAF

Mirela Octavia Pleș
PhD Student, University of Oradea

Abstract: In the contemporary world, interconnected communities and societies are the reality of present social life and the dictation of the need for intercultural education is becoming more and more pronounced. In the special situation of the Deaf, cultural identity is acquired in the process of socialization/culturalization and is built in relation to the hearing world. The practical training models used for the education of the Deaf are based on the elements of Deaf' culture, with sign language as the main pillar. Similar to the culture of the hearing, the modern Deaf culture evolves and incorporates new ways of communication, social networking and educating through the use of digital technologies. Today's Deaf culture can be different from yesterday's Deaf' culture (Leigh, Andrews and Harris, 2018). The verbal language used by the auditory world, in particular its written form, is an important means of communicating the child with hearing disability with those who do not know sign language (Grosjean, 1999 water Belényi & Flóra, 2020). Disability-centered outlook, aimed at compensating hearing loss, are replaced by interpretations based on bilingual or even multilingual approaches, who concern the Deaf child as a member of a distinct cultural and linguistic minority (Higgins and Liberman 2016). The child's auditory disability cannot be addressed outside the constituent dimensions of the Deaf culture.

Keywords: intercultural education, cultural identity, diversity, deaf culture, dialogue

Introducere

În ultimele decenii, organismele internaţionale cu atribuții în formularea cadrului normativ privind educaţia promovează activ demersul intercultural din perspectivă educațională. Acestea subliniază necesitatea abordării noțiunii de diferenţă culturală în spiritul valorilor fundamentale ale omului, cu metode şi instrumente specifice şcolii. Recunoaşterea drepturilor celorlalţi la nivel pur teoretc nu este suficientă pentru eliminarea obstacolelor în calea comunicării şi înţelegerii (Moț, 2017).

În situația specială a surzilor, identitatea culturală se dobândește în cadrul procesului de socializare/culturalizare și se construiește în relație cu lumea auzitorilor. Modelele practice de instruire folosite pentru educația surzilor au la bază elementele culturii surzilor, având drept principal pilon limbajul semnelor. În mod similar culturii auzitorilor, cultura modernă a surzilor evoluează și încorporează noi moduri de comunicare, socializare și educare prin utilizarea tehnologiilor digitale. Cultura surzilor de astăzi poate fi diferită de cultura surzilor de ieri (Leigh, Andrews și Harris, 2018).

În ultimele decenii, fenomenul surdității a înregistrat o trecere treptată de la perspectiva individuală, ca inadecvare personală cauzată de deficiență, la o perspectivă socială, ca efect al discriminării structurale raportat la barierele de mediu. O schimbare semnificativă s-a înregitrat în direcția educației elevilor surzi și cu deficiențe de auz în spații educaționale integrat. Există motivații puternice și convingătoare pentru această tendință, bazate pe principii general acceptate (Belényi & Flóra, 2020).

Vom analiza câteva aspecte ale interculturalității din perspectivă educațională făcând referire la două contradicții fundamentale care perturbă acest proces: abordarea medicală, obiectivă și abordarea subiectivă, ca fenomen social.

Cercetări de dată recentă arată că este imposibil a se defini dizabilitatea doar în termeni biomedicali. În definirea dizabilității, constructele și așteptările sociale contribuie semnificativ mai cu seamă raportat la relevanța problemei medicale în situații sociale date.

”*Trebuie să precizăm încă de la început faptul că nu poate fi făcută o distincție foarte precisă între realitatea biologică a dizabilității și constructul social al acesteia, deoarece aceste două aspecte sunt interactive atunci când vorbim despre percepția socială a dizabilității. Ele sunt interactive nu numai datorită interacțiunii complexe dintre factorii sociali și modul în care corpurile noastre ne afectează sănătatea și felul în care funcționăm, ci și datorită faptului că felul în care este construită o societate face mai relevantă sau mai puțin relevantă o problemă medicală în aproape orice situație socială*.” (Agheană V., Popovici D.V., 2017:1)..

Abordarea medicală ignoră faptul că surditatea este un handicap unic. Membrii comunităților surde sunt caracterizate în primul rând prin abilități vizuale, comunicare vizuală (Padden și Humphries 1988). Ei sunt cei care folosesc limbajul semnelor ca mijloc de comunicare, spre deosebire de cei cu deficiențe de auz care se consideră greu de auzit și care sunt capabili să folosească limbajul oral în vorbire și scris. Literatura engleză indică, de asemenea, o diferență semnificativă între cele două grupuri prin denotarea primului cu un D mare (surd) și a celui din urmă cu un mic d (surd). Unele dintre cele mai dure de audiere sunt membri activi ai comunităților surde, în timp ce altele nu sunt. Persoanele surde adulte cu o bună expresie verbală și care și-au pierdut auzul la o vârstă ulterioară se identifică în cea mai mare parte ca fiind cu deficiențe de auz și nu se consideră membre ale lumii surzilor (Lane 2005: 292).

Referitor la surditate, dacă trasăm granițe rigide între starea medicală dată de afectarea apartului auditiv și felul în care persoana afectată trăiește cu această problemă, atunci surditatea este un handicap unic. În realitate distingem o mare varietate situații care pot fi considerate tipice, caracterizate de continuitate, în detrimentul discontinuității: deficitul de auz este diferit de la un subiect la altul în raport cu locul si profunzimea leziunii. G**radele** pierderii auzului: pierdere de auz ușoară, pierdere de auz moderată, pierdere de auz severă, pierdere de auz profundă (Davis, 2007 apud Belényi & Flóra, 2020).

Se poate deci observa cu ușurință că, referindu-ne la dezvoltarea limbajului unui copil surd, trebuie să ne referim la compentența lingvistică a acestuia. Definind această competență ca fiind diferența dintre abilitatea copilului de a înțelege limbajul verbal și capacitatea acestuia de produce un anumit tip de limbaj, este necesar să avem în vedere faptul că vorbirea și limbajul sunt doi factori total diferiți când facem referire la dezvoltarea unui copil surd. Datorită lipsei auzului, vorbirea se dezvoltă dificil la acești copii. Indiciile vizuale în percepția mișcărilor pe care oamenii le produc atunci când vorbesc sunt destul de slabe, astfel încât inteligibilitatea limbajului verbal al copiilor cu deficiențe auditive este de asemenea scăzută (Seyfried și Kricos, 1989 apud Nechit, 2013).

Modelul social al dizabilității consideră oamenii dizabilitați de societate nu de către propriile corpuri. Liviu Manea afirmă că din perspectiva modelului social, „intervenţiile se concentrează asupra mediului, urmărindu-se eliminarea restricţiilor, a barierelor care împiedică participarea persoanelor cu deficienţe la diferitele aspecte ale vieţii sociale” (Manea, 2006 apud Guttman, 2011).

Fie că este vorba despre dizabilitate ca fenomen medical, fie că este vorba despre dizabilitate ca fenomen social, aceste perspective nu par să fie accepțiuni valabil și unanim acceptate. Putem înțelege dizabilitatea ca fiind un fenomen exclusiv social? Modelul social abate atenția de la sensul medical (pe care ar trebui să-l încorporeze) și se focusează doar asupra sensului social (Retief & Letšosa 2018). Din asfel de rațiuni a apărut *modelul bio-psiho-social* al dizabilității, model care înglobează dimensiunea biologica, psihologica si sociala a acesteia. Amundson și Tresky aduc o schimbare radicală în perspectivele de abordare a dizabilității. Aceștia identifică două categorii de dezavantaje ale dizabilități, astfel: „dezavantaje condiționale” (acoperă acele dizabilităţi experimentate de persoanele cu deficiențe, dar produse de contextul social în care trăieşte o persoană cu deficienţă) și

„dezavantaje necondiționale” (acoperă dezavantajele care sunt inerente pentru deficiența particulară a persoanei, indiferent de contextul lor social).

Argumentele aduse de autorii care împărtășesc *modelul identității* agrează ideea că dizabilitatea este constituită social, ca identitate pozitivă (Retief & Letšosa, 2018). **Conform acestui model, dizabilitatea este un puternic indiciu de apartenență la un grup minoritar, în mod similar grupurilor entice care împart identitatea lor colectivă.** Adepții acestei teorii definesc dizabilitatea ca un anumit tip de experiență umană, aplicând teoria identității sociale. Un exemplu concret ar fi: într-o societate în care toată lumea cunoaște și practică limbajul semnelor sau într-o societate în care nu se cunoaște limba vorbită, copilul surd nu ar avea dizabilități.

Concluzia pare a se impune de la sine: modelul identității promovează ideea recunoașterii grupurilor minoritare a persoanelor cu dizabilități, crearea identității pozitive a acestora, independent de modul în care mediul social dizabilitează oamenii. În tabelul de mai jos am realizat analiza comparativă a modelului social cu modelul identității:

Modelul Social	**Modelul Identității**
Construct social	Identitate pozitivă
Entitate social-umană	Grup minoritar
Categorizare socială	Identitate de grup
Problemă socială	Problemă identitară

Tabel 3 ***Modelul Social vs. Modelul Identității***
(adaptare personală)

Constructul social al dizabilității deschide o nouă perspectivă: persoanele cu dizabilități au abilități diferite. Integrarea nu este altceva decât reflectarea ideii de normalizare. La acest palier constatăm existența unor discrepanțe evidente între prevederile legislative referitoare la dizabilitate, comunitatea și cultura surzilor și realitatea socială în care aceștia trăiesc. Reprezentările sociale colective nu se suprapun prevederilor egislative decât partial, ceea ce face dificil efortul de afirmare identitară a culturii surzilor.

Din perspectivă analitică, reprezentările sociale îmbracă diferite forme, cu grade diferite de complexitate. Relaționarea dintre actorii sociali și obiectul reprezentării este determinată de reprezentările sociale, constituind o formă de cunoaștere socială, dezvoltată și împărtășită. Nu se poate vorbi despre reprezentări sociale în afara conținutului și a structurii acestora

Modelul drepturilor omului pune accent pe responsabilizarea societății față de persoanele cu dizabilități considerând că societatea este datoare asigure viața în demnitate și șanse egale tuturor membrilor săi. Modelul drepturilor omului promovează respectarea drepturilor omului în rândul persoanelor cu dizabilități: drepturi civile și politice, precum și drepturi economice, sociale și culturale. Mai mult, acest model susține dezvoltarea teoriilor relevante în domeniul justiției sociale și oferă cadrul pentru afirmarea identității și a culturii acestora (Degener, 2017).

Analiza comparativă a modelului social cu modelul drepturilor omului este redată în tabelul de mai jos:

Modelul Social	**Modelul Drepturilor omului**
Facilitează înțelegerea factoriilor sociali ai dizabilității	Oferă cadru teoretic al politicilor referitoare la dizabilități
Drepturile omului	Reformularea drepturilor omului în

	circumstanțele special ale dizabilității
Justiție socială	Dezvoltarea teoriilor relevante în domeniul justiției sociale
Nu acordă importanță politicii identitare	Susține politica identitară
Critic al politicilor de sănătate publică	Susținător al politicilor de sănătate public

Tabel 4 ***Modelul Social vs. Modelul Drepturilor Omului***
(adaptare personală)

Modelul de integrare-normalizare ia în considerare diversitatea situațiilor și nevoilor persoanelor cu dizabilități. O definiție destul de completă a surdității o arată ca fiind o stare a existenței umane care poate fi privită din perspectivă medicală, psihologică, cultural și din perspectiva drepturilor omului. Principalul deziderat al acestui model, aplicat dizabilităților auditive, este îmbunătățirea situației surzilor și reducerea discriminării acestora, corelate cu perspectiva unei integrări armonioase în societate (Gúti și Szépe 2006, apud Belényi & Flóra, 2020).

În *abordarea culturală* persoanele cu dizabilități nu „suferă" neapărat din cauza dizabilităților pe care le au ci mai degrabă din cauza reprezentările culturale ale celor din jur. Două dimensiuni sunt explorate în acest sens: dezvoltarea instituțiilor culturale specifice persoanelor cu dizabilități (fundații /asociații/ ateliere de lucru / filme documentare) și crearea unor modele culturale cum ar fi mișcări pentru drepturile persoanelor cu dizabilități sau pentru o viață independentă și alte manifestări bazate pe experiențele de viață ale acestora (Michalko, 2002).

Limba verbală utilizată de lumea auditivă, în special forma sa scrisă, este un mijloc important de comunicare a copilului cu dizabilitate auditivă cu cei care nu cunosc limbajul semnelor (Grosjean, 1999 apud Belényi & Flóra, 2020). În mod similar, limbajul vderbal și limbajul semnelor abilitățile sunt prezente în grade diferite, atât în rândul copiilor surzi și adulți Diferite tipuri de preluare a limbajului de către surzi se pot dezvolta deoarece există diferite niveluri de surditate, surditate poate apărea în diferite stadii de vârstă, iar situația de contact lingvistic în sine este complexă (Crystal 2003: 338).

Chirteș (2019) a afirmat faptul că: "*în contextul deficienței de auz, limba română este o pseudolimbă maternă, care ar trebui predată și învățată ca o limbă străină. Toate, dar absolut toate persoanele cu dizabilități auditive din lumea întreagă consideră limbajul semnelor limba lor maternă, afirmă apartenența lor la o comunitate minoritară, dar cu o identitate și cultură distincte, numite ,,a surzilor*". Din această perspectivă, a-i împiedica pe copiii surzi să învețe limbajul semnelor (limba comunitară) și să se integreze în cultura surzilor este condamnabil.

Persoanele aparținând comunității surzilor nu consideră surditatea un handicap; ei resping intervențiile medicale care vizează îmbunătățirea auzului, percepându-le ca riscuri inutile și ca amenințări la adresa propriei identități. În concepția lor, viziunea care definește surditatea ca fiind un handicap este greșit fundamentată și, în consecință, nu poate oferi soluții viabile (Lane, 2005 apud Belényi & Flóra, 2020).

O mențiune aparte merită problematica surdității prin prisma interpretărilor culturale. Surditatea nu este văzută exclusiv ca fiind un handicap, ci ca o caracteristică culturală separată, cu statut echivalent culturii auzitorilor. Observăm că această interpretare a conceptului se identifică cu imaginea de sine a comunităților surde. În mare majoritate, aceste comunități fundamentează ideea unei duble identități: identitatea comunității surde și identitatea individuală.

Perspectivele centrate pe dizabilitate, orientate spre compensarea pierderii auzului, sunt înlocuite de interpretări bazate pe abordări bilingve sau chiar multilingve, care privesc copilul surd ca membru al unei minorități culturale și lingvistice distincte (Higgins și Liberman 2016). Dizabilitatea auditivă a copilului nu poate fi abordată în afara dimensiunilor constitutive a identității culturii surzilor.

BIBLIOGRAPHY

Chirteș, G.R. (2019). Limba română vs limbajul mimico-gestual. Limbă maternă vs limbă străină. Limbă surogat vs limbă naturală. Dihotomii constructive. În *Strategii educaționale specifice în contextul dizabilității de auz. Manual de bune practici europene în proiectul Erasmus+. Accesibilitate și incluziune socială prin limbaj mimico-gestual*, p 51-259

Clyne, M. (2005). *Australia's language potential*. University of New South Wales Press.

Cuțitaru, N. (2020). Dialogul intercultural și provocările identității. În: *Didactica PRO, Revistă de teorie şi practică educaţională*, Chișinău, 2020, nr. 2-3(120-121), pp. 35-38

Agheană, V, Vlad Popovici, D. (2017). Caracteristici ale constructelor sociale contemporane asupra dizabilitatii, în Dobrescu M. , Vincentiu Ivan M. (coordonatori). *Antropologie, sociologie, spiritualitate.* București, România: Editura Sigma

Belényi, E.-H., & Flóra, G. (2020). Disability, Identity and Education in an Era of Inclusion: Theoretical Perspectives and Case Studies in a Multicultural Region of Romania. LAP Lambert Academic Publishing

Flóra,G., (2009). Improving media acces for the population with disabled hering in Romania and Hungary în Flóra,G., Belényi E.H. *A társadalmi inklúzió szociológiája*. Nagyvárad, România, Partium Kiadó

Higgins, M., & Lieberman, A. M. (2016). Deaf Students as a Linguistic and Cultural Minority: Shifting Perspectives and Implications for Teaching and Learning. *Journal of Education*, *196*(1).

Horejes, T.D. (2012). *Construcții sociale ale surdității: examinarea limbajelor surde în educație.* Washington DC: Gallaudet University Press

Jackson, C.W. et Turnbull A., (2004). Impact of Deafness on Family Life: A Review of the Literature. *Topics in Early Childhood Special Education,* vol. 24, no1, 15-29

Leigh, G., & Crowe, K. (2015). Responding to cultural and linguistic diversity among deaf and hard-of-hearing learners. In: and Marschark M. and Knoors H (eds.) *Educating deaf learners: Creating a global evidence base*, Oxford: Oxford University Press, 68-91.

Macrory, G. (2006). Bilingual language development: what do early years practitioners need to know?. *Early Years*, *26*(2), 159-169.

Moț, A. (2017). Educaţia interculturală – Rolul UNESCO în promovarea diversităţii culturale. În *Revista Drepturile Omului*, nr. 2/*2017*, p 12-21

Oșvat, C. (2012). Aspecte privind calitatea vieții în familiile copiilor cu dizabilități. Cluj, România: Editura Presa Universitară Clujeană

Rusu, P. (2019). Stresul şi rezilienţa în cadrul familiei. În: Colomeischi A.A. (coordonator). Construind poduri: promovarea stării de bine în familie. Manual pentru părinți. Iași, România: Editura Lumen

Scârneci, (2009). Introducere în sociologia identității. Brașov, România: Editura Universității Transilvania din Brașov

THE ROLE OF FAMILY PLAYED IN EDUCATION WITHIN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION

Elena Pătrău
PhD Student, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași

Abstract: This article focuses on the family concept, which represents the primary source of education for a child in its early-stage of development. More precisely, the article goes deeper into analysing the importance of family in educating children in their first years of life. Both concepts of family and education represent vital parts of the society, and hence, the purpose of the article is to evaluate the way a family can shape the upbringing of a child. Moreover, another important concept analysed is globalization as its rapid evolvement has led to numerous changes across several macro factors, including social, political, and economic. Thus, in my opinion, it is important to consider what role family plays in educating their children in a globalized world, evaluating the changes globalization has brought to the fundamental principles of a family. The changes brought to society as a result of globalization, can be seen even deeper in the concept of family, shaping its structure, its role, as well as its impact on inter-human relations. And finally, the article will present the findings of a primary research undertaken across the University of „Alexandru Ioan Cuza" from Iasi, which evaluates the impact of Internet on the young generation, highlighting both negative and positive aspects.

Keywords: family, children, education, globalization, change

Introducere

Acest articol urmărește să prezinte cum se manifestă rolurile educative ale familiei contemporane în contextul actual al globalizării, încercând să ofere o imagine holistică asupra exercitării funcției educative de către instituția familiei. Pentru a putea atinge acest scop, abordăm mai întâi conceptul de familie atât din punct de vedere juridic, cât și sociologic, apoi ne îndreptăm atenția către funcțiile pe care aceasta le îndeplinește, în mod special asupra funcției educative. De asemenea, analizăm fenomenul globalizării și implicațiile acestuia aduse în cadrul familiei. Drept suport pentru temă, aduc în atenție o cercetare proprie realizată în cadrul Universității „Alexandru Ioan Cuza" din Iași, care vizează impactul pe care internetul îl are asupra tinerilor, prezentând atât aspecte pozitive, cât și negative.

Delimitarea conceptuală a familiei și funcțiile acesteia

Familia reprezintă „un grup social cu bază biologică sau socială, a cărui trăsătură fundamentală constă în identitatea substanțială a membrilor săi". Structura „identitate substanțială" se referă atât la relațiile de sânge care se stabilesc între membrii unui grup familial, cât și la împărtășirea acelorași „substanțe" morale, culturale, religioase, etice etc., așadar la conturarea identității. Un alt reper fundamental al familiei ca obiect al reflexiei sociologice este reprezentat de finalitate. Astfel, definiția familiei se poate completa pentru a o putea distinge de alte grupuri, aceasta reprezintă un „grup a cărui finalitate constă în preluarea, păstrarea, sporirea și transmiterea unui patrimoniu genetic (biologic), economic (avere mobilă și bunuri imobile), moral (norme și valori), religios (ritualuri și credințe), cultural (tradiții și cutume) și social-identitar (patrimoniul ca semn al unei identități sociale legitime)"(Bistriceanu, 2006, p.16). Comunitatea familială se constituie prin căsătorie, aceasta fiind definită ca o recunoaștere socială și o uniune sexuală aprobată între doi indivizi adulți (Giddens, 2010, p. 154).

Consider a fi necesar să precizăm că definirea familiei comportă cel puțin două direcții de abordare: sociologică și juridică. În sens sociologic, familia ca formă specifică de comunitate umană desemnează grupul de persoane unite prin căsătorie, filiație sau rudenie, ce

se caracterizează prin comunitate de viață, de sentimente, interese și aspirații (Voinea, 1993, p.5). Astfel privită, familia ne apare ca o realitate socială distinctă, ca un grup primar al societății în care se manifestă multiple relații, fundamentale fiind cele de căsătorie și rudenie. Specificacitatea vieții de familie este dată tocmai de această multitudine a relațiilor ce iau naștere în familie, relații fiziologice, psihologice, economice, morale, afective și, care, comportă anumite particularități în viața de grup (Voinea, 1993, pg. 5-6).

În sens juridic, familia desemnează grupul de persoane între care există drepturi și obligații, care-și are originea în acte juridice precum căsătoria, înfierea, rudenia sau în raporturi asimilate relațiilor de familie. Din această perspectivă, familia ne apare ca o realitate juridică bine definită și reglementată prin lege (Voinea, 1993, p.6). Grupul domestic este ,,un ansamblu de persoane care împart același spațiu de viață: noțiunea de coabitare și rezidență comună este esențială" (Iluț, 2005, p.76). Referitor la familie, indiferent de sursa pe care o consultăm, viața cotidiană a acesteia se organizează în jurul a trei tipuri de raporturi pe care le presupune familia conjugal-parentală: raporturi între soți, între părinți și copii, între frați (Stănciulescu, 1998, p.59).

După cum bine știm familia îndeplinește o serie de funcții, precum: reproducere, economică, socializare, sexuală, educativă și asigurarea cadrului de manifestare a afectivității (Schifirneț, 2003, p.153).

Szczepanski apreciază că familia îndeplinește următoarele funcții:

1. Menținerea continuității biologice a societății prin procrearea, îngrijirea, formarea, educarea copiilor;

2. Menținerea continuității culturale prin transmiterea moștenirii culturale în procesul socializării;

3. Transmiterea de la părinți la copii a unei poziții sociale împreună cu moștenirea culturală;

4. Satisfacerea nevoilor emoționale, a trăirilor intime, asigurând sentimentul siguranței și menținerii personalității;

5. Exercitarea de către familie a unui control social asupra comportării membrilor săi, mai ales asupra tinerei generații, fiind și un factor de control al comportării sexuale (Voinea, 1993, p.13).

Dintre acestea, cea la care mă voi raporta în acest studiu, este funcția educativă. E bine știut faptul că familia, încă de la începuturile sale a constituit grupul primar în care copiii rezultați în cadrul acestuia au fost în responsabilitatea părinților. Raportându-ne la sarcinile din cadrul familiei se observă cum în trecut tatăl se ocupa de procurarea hranei, acesta reprezentând autoritatea supremă în cadrul familiei, iar mama se ocupa de treburile gospodărești și creșterea copiilor. Este evident că vorbim și de o educare a copiilor în spiritul implicării în sarcinile gospodărești, încât băieții erau de multe ori luați de tată afară la activități, iar fetele cu mamele în casă la curățenie și gătit. Însă, în principal, funcția educativă era atribuită mamei.

Globalizarea și implicațiile acesteia

Globalizarea reprezintă cel mai întins proces de transformare social-istorică din istoria omenirii, dar și cea mai mare provocare a secolului al XXI-lea, antrenând într-o direcție comună întreaga societate umană și întregul spațiu corespunzător planetei noastre (Stănescu, 2009, p.51).

O definiție detaliată a acestui concept o elaborează și sociologul Geoge Ritzer, acesta afirmând că „globalizarea este o perspectivă care pune accentul pe capacitatea unor state moderne și organizații în mare măsură capitaliste de a-și spori puterea și influența pe glob" (Ritzer, 2010, p.33), „este cel mai important și amplu fenomen al prezentului, fiind greu de

imaginat un scenariu în urma căruia să-şi încetinească ritmul sau să înceteze" (Ritzer, 2010, p. 241).

Odată cu procesul globalizării care a dus la o evoluție a societății în diverse domenii, precum economic, politic, social, cultural etc., comunitatea familială a suferit o serie de modificări. În primul rând, emanciparea femeii a condus la numerose schimbări în ceea ce privește familia. Un aspect care a suferit schimbări este însuși modul de constituire a familiei, nu mai asistăm la fenomenul căsătoriilor aranjate, ci la o liberalizare a pieței maritale, caracterizată de puterea fiecăruia de a alege, fără a-i fi impusă o anumită persoană, lucru datorat și mobilităților oamenilor care o vreme nu au fost permise. În al doilea rând, se constată schimbări în privința distribuirii sarcinilor în familie, am putea vorbi chiar de o răsturnare a situației cauzată de angrenarea femeii în câmpul muncii la fel ca și bărbatul, timpul acesteia dedicat activităților casnice nemaifiind același. Astfel, se sesizează o necesitate a redistribuirii sarcinilor din cadrul familiei, în funcție de timpul liber de care membrii dispun. În al treilea rând, fenomenul globalizării a influențat și realizarea funcțiilor instituției familiei, fie mai mult sau mai puțin. Funcția pe care o avem în atenție în acest articol este cea educativă. Aceasta era îndeplinită în cea mai mare măsură de mamă și membrii familiei extinse. Coabitarea tuturor membrilor familiei în aceeași curte sau arie geografică permitea implicarea acestora în creșterea și educarea copiilor. Responsabilitatea aceasta aparținea în mare parte mamei, însă aceasta beneficia de ajutorul acordat de către membrii familiei extinse, fie că ne referim la bunici, unchi, mătușe sau chiar și verișori.

În ceea ce privește socializarea, aceasta începe odată cu primele zile de viață ale individului și continuă de-a lungul întregii sale existențe. În primii ani, copilului îi sunt prezentate elemente sociale de bază precum normele, valorile și credințele, cu ajutorul limbajului. La acest prim nivel, este vorba despre socializarea primară, care reprezintă procesul prin care individul dobândește informațiile și abilitățile esențiale pentru a putea participa la viața cotidiană și pentru formarea eului. Dimensiunile sociale asimilate prin socializarea primară sunt treptat completate cu noi elemente, pe parcursul unei socializări continue. Dacă socializarea primară era orientată spre elemente ideale, cea continuă are în vedere elementele realiste. Înainte de exercitarea unor roluri, individul străbate o perioadă de pregătire în care învață comportamentele pretinse de un anumit rol, dar și drepturile și îndatoririle asociate acestuia. Procesul de pregătire pentru un nou rol este numit socializare anticipativă și se realizează prin intermediul familiei, instituției de învățământ, prin cursuri de calificare sau recalificare, prin jocuri etc. (Mihăilescu, 2003, p.86). Socializarea cuprinde și educația, însă nu se rezumă doar la aceasta. Astfel, procesul de socializare cuprinde și influența familiei, a colegilor și a prietenilor, a presei, a T.V., a cărților, a internetului etc. (Voinea, 2000, p.87). Socializarea reprezintă procesul care se desfășoară de-a lungul întregii vieți, în fiecare fază a acesteia existând tranziții de realizat sau crize de depășit" (Giddens, 2010, p.52).

Odată cu fenomenul globalizării, familia suferă modificări și la nivelul structurii, astfel încât familia nucleară ajunge să fie cea mai des întâlnită formă. Astfel, sarcina privind educația copilului ajunge să fie doar pe umerii mamei, care odată angrenată în câmpul muncii nu mai dispune de același timp liber de care beneficia în perioada în care era casnică. Astfel, ajungem să vorbim despre o diminuare a funcției educative a familiei, în detrimentul instituțiilor școlare. Acest lucru nu denotă faptul că familia nu se mai ocupă de educația copiilor, însă prin prisma faptului că ambii părinți lucrează, timpul liber al acestora care poate fi acordat copiilor este unul redus. Așadar, familia, părinții în egală măsură se ocupă de elementele de bază ale educației copilului, restul, completarea fiind asigurată de instituțiile educative. Totodată, suntem martorii faptului că, copiii au un contact direct și prematur cu tehnologia. Încă de la vârste fragede, părinții presați de activitățile pe care le au de realizat, găsesc o soluție în accesul copiilor la tehnologie, care cred ei că îi țin ocupați și captivi pe cei

mici. Desigur, acest lucru poate avea avantaje în ceea ce privește educația copilului, dar nu putem rămâne indiferenți că poate avea și o serie de dezavantaje precum, dependența, slăbirea contactului cu lumea reală, dar și tulburări de comportament. Pentru a putea vedea avantajele tehnologiei, părinții au responsabilitatea de a gestiona timpul pe care copiii îl petrec pe diferite dispozitive (telefon, tabletă, laptop etc.), având totodată și un control asupra activităților pe care aceștia le realizează pe aceste dispozitive. În final, cred că este vorba despre faptul că părinții trebuie să fie conștienți de efectele pe care le pot avea aceste dispozitive asupra copiilor în cazul în care aceștia nu au impuse anumite limite privind folosirea acestora. Practic, educația care era în mod preponderent formată în cadrul familiei, în prezent constituie un întreg format din partea de implicare a familiei, a instituțiilor educative, dar și a folosirii tehnologiei. Lucru demonstrat și de situația generată în urmă cu aproximativ un an de zile, apariția pandemiei de coronavirus a determinat autoritățile să ia decizia desfășurării activităților instructiv-educative în mediul online. Astfel, copiii au fost nevoiți să petreacă ore în șir pe anumite dispozitive pentru a putea participa la orele online. Așadar, sesizăm importanța tehnologiei și nu doar în ceea ce privește educația, ci și în alte domenii.

Cercetare mixtă

În susținerea celor afirmate, aduc în discuție o cercetare mixtă realizată în anul 2018 care viza aflarea impactului pe care îl are Internetul asupra tinerilor. Cercetarea fiind una mixtă, instrumentele folosite pentru culegerea datelor au fost ghidul de interviu și chestionarul. Eșantionul cercetării calitative a fost reprezentat de zece studenți din cadrul Facultății de Filosifie și Științe Social-Politice Iași, iar eșantionul cercetării cantitative a fost constituit din 96 de studenți din cadrul aceleași facultăți, aceste eșantioane fiind reprezentative pentru populația facultății, ajungându-se totodată și la fenomenul de saturație în culegerea datelor.

Printre concluziile cercetării calitative se regăsesc: Internetul reprezintă *una dintre cele mai bune invenții*, care ajunge să le faciliteze procesul de documentare și învățare. Dar este considerat și *o chestiune formidabilă, o a opta minune a lumii*. Totodată studenții susțin că folosirea Internetului necesită atenție pentru *a nu-l transforma din partea frumoasă a lumii...într-o parte urâtă.* Studenții vorbesc despre o folosire înțeleaptă a acestui instrument de comunicare și informare. În final unul dintre subiecți a încheiat prin susținerea fermă a faptului că nu e dependent de Internet, astfel se poate observa că tinerii studenți cunosc atât aspectele pozitive, cât și negative pe care le are Internetul în viața lor. Aceștia par stăpâni pe activitatea lor din mediul online și susțin cu tărie că interacțiunea față în față dintre oameni este cea mai importantă. În ciuda faptului că mulți dintre subiecții intervievați petrec un număr mare de ore pe Internet, aceștia par să fie conștienți de dependența pe care o poate crea acest instrument și susțin că ei nu sunt dependenți.

În ceea ce privește cercetarea cantitativă, aceasta a avut următoarele concluzii: Toți tinerii folosesc Internetul zilnic, considerându-l o necesitate, aceștia petrecând între 2 și 7 ore pe zi pe internet. Studenții participanți la studiu susțin că au început să utilizeze Internetul la vârsta de 12-15 ani. Ei susțin că Internetul este cea mai bună invenție care le ușurează informarea și documentarea, însă tinerii trebuie să fie atenți la măsura în care folosesc acest mijloc pentru evitarea efectelor negative. Dar tot ei susțin și faptul că Internetul creează dependență. Majoritatea subiecților (68%) și-au făcut cont pe rețelele de socializare la o vârsta fragedă aș putea spune eu (12-15 ani, perioadă care corespunde cu etapa școlară a gimnaziului). În scop personal, aceștia utilizează Internetul pentru informare (94%), discuții cu prietenii (94%), muzică (83%), filme (75%) și cumpărături (40%).

Concluzii

Așadar, consider că familia reprezintă cel mai important grup uman care contribuie la dezvoltarea societății prin creșterea și educarea copiilor și nu numai. Aceasta constituie o

componentă de bază în realizarea relațiilor interumane, dar și în ceea ce privește formarea unor cetățeni educați și responsabili. Raportându-mă la globalizare, aceasta este o realitate a prezentului care își lasă amprenta asupra tuturor domeniilor vieții, reprezintă o provocare a lumii contemporane care ajută societatea să evolueze. Totodată, oamenii trebuie să se adapteze la noile condiții și să se educe în spiritul unei civilizații interculturale. Iar un aspect important de reținut este faptul că toate beneficiile pe care le aduce acest proces trebuie folosite cu măsură, astfel încât să vedem doar efectele pozitive ale acesteia.

Așa cum susține Gabriela Maalouf ,,societatea modernă este tot mai mult conectată la mii de oameni, în special prin intermediul tehnologiei, dar suntem tot mai deconectați atunci când avem nevoie de ajutor fizic" (Maalouf, 2018), lucru care ar trebuie să dea de gândit oamenilor.

BIBLIOGRAPHY

A. Giddens, *Sociologie*, 2010, București: Editura All

C. Bistriceanu, *Sociologia familiei*, 2006, București: Editura Fundației România de Mâine

C. Schifirneț, *Sociologie*, ediția a III-a, 2003, București: Editura Comunicare.ro

E. Stănciulescu, 1998, *Sociologia educației familiale*, Iași: Editura Polirom

F. Fukuyama, 2002, *Marea ruptură-Natura umană și refacerea ordinii sociale*, București: Editura Humatinas

G. Ritzer, 2010, *Globalizarea nimicului: cultura consumului și paradoxurile abundenței*, București: Editura Humanitas

I. Mihăilescu, *Sociologie generală*, 2003, Iași: Editura Polirom

M. Voinea, 1993, *Sociologia familiei*, București: Tipografia Universității București

M. Voinea, 2000, *Sociologie generală și juridică*, București: Editura Sylvi

Maalouf, G. (2018, august 30). *Familia „tradițională" este familia ta*. Retrieved aprilie 20, 2021, from Dilema veche: https://dilemaveche.ro/sectiune/societate/articol/familia-traditionala-este-familia-ta

P. Iluț, *Sociopsihologia și antropologia familiei*, 2005, Iași: Editura Polirom

V. Stănescu, 2009, *Globalizarea: spre o nouă treaptă de civilizație...*, Cluj-Napoca: Editura Eikon

REFLECTIONS IN THE ROMANIAN PRESS OF ROMANIA IMMIGRANTS IN ITALY IN THE CONTEXT OF THE COVID-19 PANDEMICS

Alexandra-Georgiana Poenaru
PhD Student, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași

Abstract: For the Romanian press, the Romanian community in Italy is a permanent source of information. One of the topical issues promoted by journalists refers to the situation of Romanians in Italy in the context of the pandemic generated by the SARS-COV-2 virus. In this context, one of the objectives of this study was to identify the position of the Romanian and Italian authorities towards Romanians in Italy affected by the pandemic, as reported by the Romanian press. A second objective is to highlight some consequences of the pandemic in conjunction with the situation of Romanians on the labor market. In order to achieve the set goals, I intend to conduct a thematic analysis.

Keywords: Covid-19, migration, Romanian press, Italy

Introducere

Criza generată de coronavirus afectează toate domeniile vieții sociale la nivel global. Consecințele acestei crize sunt vizibile la nivel economic, social, politic și cultural afectând clasele sociale, lucrătorii și teritoriile în moduri diferite. Totodată, s-au înrăutățit condițiile sociale ale categorii defavorizate. Pe fondul generat de pandemia de COVID-19, situația migranților români pe piața muncii din Italia a devenit nefavorabilă.

După cum susține Rydgren (2004), migranții au o situație mai vulnerabilă pe piața muncii comparativ cu populația native. Migranții sunt încadrați pe poziții inferioare pe piața muncii ocupând slujbe mai prost plătite, cu contract pe perioadă determinată sau chiar fără contract, condiții de muncă nefavorabile și imposibilitatea de a avansa în carieră (Kogan, 2006; Ferrero, Perocco, 2011). Este vorba despre un dualism pe piața muncii care este împărțită într-o zonă superioară, cu locuri de muncă mai ales pentru cetățenii autohtoni și o zonă inferioară ce cuprinde locuri de muncă pentru migranți (Piore, 1972, 1978). Se consideră că locurile de muncă din segmentul inferior sunt refuzate de lucrătorii naționali și privite cu un relativ interes de imigranți. Teoria segmentării pieţei forţei de muncă invocă procesul migraţionist din perspectiva structurală, argumentându-se că migraţia internaţională este efectul cererii de forţă de muncă, legată de caracteristicile economiilor dezvoltate. Fundamentul acestei teorii invocă existenţa unei pieţe a forţei de muncă duale, astfel: *segmentul primar/superior* include salarii mai mari, stabilitatea locului de muncă, dezvoltarea carierei, promovarea indivizilor și *segmentul secundar/inferior* caracterizat prin salariile ce au un nivel scăzut, mișcarea sau fluctuația personalului este mare, salariații nu beneficiază de perspective de carieră în cadrul întreprinderii.

În acest context, coroborat cu criza generată de COVID-19, unii români și-au pierdut locul de muncă și, în lipsa unor oportunități, au hotărât să se întoarcă în țară. Doar că această decizie a stârnit un val de critici din partea unor lideri de opinie și a autorităților românești. Așadar, obiectivele acestui studiu sunt următoarele: 1. să identific poziția autorităților românești și italiene față de românii din Italia afectați de pandemie așa cum rezultă din presa românească și, 2. să analizez consecințele generate de pandemie coroborat cu situația românilor pe piața muncii. Aria empirică a acestui studiu cuprinde în principal presa generalistă (articole publicate în Adevărul, Libertatea, Evenimentul Zilei și Cotidianul) pe o perioadă de un an (martie 2020-martie 2021).

Interpretarea calitativă a datelor

Una dintre temele de actualitate dezbătută pe larg de către jurnaliști se referă la situația românilor din Italia în contextul pandemiei generate de virusul SARS-COV-2. Înainte de a face precizări cu privire la situația românilor din Italia, în contextul pandemiei COVID-19, menționăm că în data de 11 martie 2020 Organizația Mondială a Sănătății a stabilit existența unei pandemii globale în contextul în care se înregistrau mai mult de 118.000 de cazuri în 114 țări, fiind raportate 4291 de decese la nivel mondial.

Potrivit datelor statistice furnizate de World Health Organization[1], la nivel global, la data de 08 mai 2021, au fost confirmate 156.496.592 de cazuri de infectare și 3.264.143 decese. Până la data de 5 mai 2021 au fost administrate un total de a 1.171.658.745 vaccinuri. Potrivit aceleeași surse, în România au fost confirmate 1.063.949 cazuri până la data de 08.05.2021 și 28.799 decese iar în Italia au fost înregistrate 4.092.747 de cazuri și 122.470 decese.

Poziția oficială a autorităților din România și Italia a fost prezentată într-o serie de articole. Unele au fost caracterizate printr-un un mesaj de susținere precum și oferirea unor soluții pentru cei care nu mai au posibilitatea să locuiască în Italia. Un articol publicat la data de 20.03.2020 în cotidianul Adevărul informează că Ministerul Afacerilor Externe si cel al Transporturilor asigură chartere pentru românii din Italia (primul a fost programat pe 21 martie 2020 din Torino). Este vorba despre *cetăţenii români, nerezidenţi, care sunt lucrători sezonieri, afectaţi de restrângerea drastică a activităţilor economice în care erau angrenaţi în Italia, precum şi a cetăţenilor români care se află în Italia în situaţii deosebite.*

Din categoria mesajelor ce conțin recomandări dar și critici din partea unor demnitari ai statului român dar și persoane publice cu privire la posibilitatea de revenire în tară a românilor sunt relevante o serie de titluri după cum urmează:

„Avertismentul unor primari pentru românii din Italia care vor să vină acasă: „Să vă gândiți bine la consecința acțiunii voastre“ (Adevărul, 10.03.2020);

„ *Adrian Streinu Cercel, mesaj dur pentru românii din străinătate care vor să vină acasă de Paşte. Ce le transmite*” (Adevărul, 05.03.2020);

„*Traian Băsescu cere statului să determine românii din Italia să nu revină de Paşte în ţară*” (Libertatea, 07.03.2020);

„*Raed Arafat, apel către românii din Italia care vin în România:”Să informeze Ambasada României cu ce vin*” (Libertatea, 22.02.2020);

„*Ministrul Sănătății recomandă românilor din Italia să-și facă Paștele tot acolo: »Să limităm deplasările«”* (Libertatea, 05.03.2020);

„*Serghei Mizil, limbaj suburban la adresa românilor ce fug din Italia*” (Evenimentul Zilei, 11.03.2020).

Deputatul PSD Cătălin Rădulescu a lansat un atac dur la adresa românilor din Diaspora, acuzându-i că sunt criminali şi doresc să vină în România din zone carantinate pentru a îmbolnăvi milioane de cetăţeni. Acesta a postat un mesaj pe facebook prin care își arăta nemulțumirea într-un mod jignitor la adresa românilor care s-au întors din Italia acuzându-i că sunt manipulați și că din moment ce nu plătesc taxe și impozite în România nu ar avea de ce să se întoarcă pe fondul crizei sanitare. De asemenea, susține că „*o să vă urască toţi românii, ordinarilor, pentru că nu preţuiţi nimic în ţara de unde aţi plecat (...).Toţi veţi plăti, românii din ţară “ciuma roşie“ nu vor uita, că, ştiind la ce îi expuneţi, aţi venit să ne omorâţi bunicii, părinţii, copiii”!*[2]

[1] World Health Organization, date disponibile online la adresa https://covid19.who.int/.

[2] „Derapaj politic. „Deputatul Mitraliera”: Cât de criminali puteți fi, diasporezilor iohanniști? Aduceți coronavirusul ca să omorâți 14-15 milioane de români” (Adevărul, 13.03.2020), disponibil online la adresa https://adevarul.ro/news/politica/derapaj-politic-deputatul-mitraliera--criminali-puteti-fi-diasporezilor-iohannistin-aduceti-coronavirusul-omorati-14-15-milioane-romani-1_5e6b4cd25163ec4271e82fda/index.html.

Presa din România a preluat și mesaje transmise de către autoritățile italiene, în contextul pandemiei, la adresa românilor. De pildă, ziarul Libertatea a publicat la data de 23.02.2020 un articol cu titlul „*un consilier din Lombardia jignește românii din cauza epidemiei de coronavirus: »De la aceste persoane nu acceptăm lecții de igienă«”!* Niccolo Fraschini, consilier municipal în oraşul Pavia, scrie într-o postare pe facebook că „*noi, cei din Lombardia, suntem ţinuţi la distanţă cu greaţă de persoane care trăiesc în mijlocul gunoaielor sau nu au bideu şi de persoane a căror capitală are canalele pline cu copii abandonaţi”* adăugând amenințător: „*de la aceste persoane nu acceptăm lecţii de igienă. Staţi liniştiţi, când se va termina totul, rolurile se vor inversa”.* Întrebat de către o comentatoare la cine face referire în postatea sa acesta a precizat „*la napoletani, francezi şi români*”. Această postare a fost ștersă la scurt timp întrucât a adunat un val de critici din partea cititorilor.

A existat un val de critici față de îngrijitoarelor românce considerându-se că acestea răspândesc virusul. Este relevant titlul *„Italienii pun tunurile pe îngrijitoarele românce: »Virusul sosește din România«*” apărut în Evenimentul zilei (23.07.2020). Încă de la început este prezentată poziția unor state cu privire la modul în care românii ar contribui la răspândirea virusului. Alături de presa din Grecia care *a criticat turiștii români că au adus coronavirusul în insulele grecești,* jurnaliștii italieni susțin că *bătrânii lor sunt în pericol de moarte, după ce româncele care îi îngrijesc ar putea fi infectate.* Preluând un articol publicat de Il Messaggero, aflăm că îngrijitoarele din România ar putea aduce virusul și i-ar putea ucide pe bătrânii italieni. „*Fără restricţii, se înregistrează o nouă creştere a infecțiilor și a pacienților infectați care sunt externaţi fără control. România a ales să fie Brazilia în Europa și sperie acum țările din Bătrânul Continent”.* De asemenea, jurnaliștii Il Messaggero au cerut punctul de vedere al unei asociații care se ocupă de siguranța persoanelor aflate în îngrijire la domiciliu. Andrea Zini, vicepreședinte Assindatcolf, Asociația Națională a Angajatorilor Casnici declară că *„nu există reguli care să protejeze familiile, iar acești lucrători sunt în contact cu oameni fragili”.*

Așadar, știrile identificate în ziarele analizate, care au ca temă centrală subiectul pandemiei, sunt destul de numeroase și îi prezintă pe românii din Italia în diferite ipostaze. Prezentarea unor poziții oficiale din partea autorităților românești și italiene, recomandările și criticile aduse de către autorități și persoane publice la adresa românilor care au decis să se întoarcă în România în acest context, situația românilor infectați din Italia, nesiguranța locului de muncă, măsurile de carantină dar și valul de ură contra româncelor îngrijitoare sunt fațete ale aceleeași probleme!

Din cele prezentate mai sus, rezultă care sunt principalele consecințe generate de pandemie în rândul migranților români din Italia. În primul rând, situația incertă a unor români pe piața muncii poate contribui la pierderea locului de muncă și a locuinței. Ca urmare a acestei situații, unii români au hotărât să se întoarcă acasă însă au fost criticați pentru această decizie, fiind acuzați că răspândesc virusul și contribuie astfel la îmbolnăvirea propriei familii dar și a comunității din care fac parte. Pe de o parte, autoritățile transmit românilor să nu revină în țară, pe de altă parte, unii români acuză autoritățile de lipsa de implicare și solidaritate față de cei care sunt în situații disperate. Este cazul Cameliei Buzatu, o româncă stabilită în Italia, care a fost prinsă în infernul coronavirusului din Peninsulă și care blamează autoritățile române pentru situația sistemului medical din țara noastră și spune totodată că nici o țară nu și-a părăsit cetățenii în situația actuală. În cadrul articolului cu titlul „*Strigătul unei românce din Italia: »RUŞINE, RUȘINE, RUŞINE« !!!!!!”* (Cotidianul, 12.03.2020) a fost preluată postarea româncei care își manifesta nemulțumirea față de sistemul medical, neimplicarea autorităților și față de cei care învrăjbesc românii în această perioadă critică.

Concluzii

Migranții sunt printre cele mai afectate grupuri în această situație de criză fiind asociați cu riscul de a suferi cele mai grave consecințe. Ei sunt primii care își pot pierde locul de muncă și plasați între două lumi, în ambele fiind respinși. Pe de o parte, în țara gazdă sunt lipsiți de oportunități iar pe de altă parte, din țara de origine li se transmite că „ar fi mai bine" să rămână unde sunt! Situația migranților români din Italia a fost vizibilă în presa scrisă din România pe fondul crizei sanitare provocate de COVID 19. În cele mai multe articole de presă, românilor din Italia li s-a transmis că cel mai bine ar fi să nu vină în țară fiind acuzați de unele persoane publice că ar contribui la răspândirea virusului. Au existat și mesaje care au îndemnat la solidaritate și cooperare; astfel, ca urmare a criticilor publice la adresa românilor care se întorc acasă din străinătate, la data de 17.03.2020, pe site-ul Departamentului pentru Românii de Pretutindeni[3] a fost postat un comunicat al secretarului de stat Ovidiu Burdușa care îndeamnă la solidaritate, responsabilitate și unitate!

BIBLIOGRAPHY

Rydgren, J. (2004). „Mechanisms of exclusion: ethnic discrimination in the Swedish labour market", *Journal of Ethnic and Migration studies*, 30(4), 697-716.

Kogan, I. (2006). „Labor Markets and Economic Incorporation among Recent Immigrants in Europe", *Social Forces*, vol. 85, pp. 697-721.

Piore, M. (1972). Notes for a theory of labor-market stratification. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology.

Piore M. (1978). „Dualism in the Labor Market : A Response to Uncertainty and Flux. The Case of France".,*Revue économique*, 29(1), pp. 26-48.

Ferrero, M., Perocco, F.(2011). *Razzismo al lavoro. Il sistema della discriminazione sul lavoro, la cornice giuridica e gli strumenti di tutela*. Milano: Franco Angeli, Milano.

World Health Organization, date disponibile online la adresa https://covid19.who.int/

„Derapaj politic. „Deputatul Mitraliera": Cât de criminali puteți fi, diasporezilor iohanniști? Aduceți coronavirusul ca să omorâți 14-15 milioane de români" (Adevărul, 13.03.2020), disponibil online la adresa https://adevarul.ro/news/politica/derapaj-politic-deputatul-mitraliera--criminali-puteti-fi-diasporezilor-iohannistin-aduceti-coronavirusul-omorati-14-15-milioane-romani-1_5e6b4cd25163ec4271e82fda/index.html.

„Strigătul unei românce din Italia: „RUȘINE, RUȘINE, RUȘINE !!!!!!" , articol complet disponibil la adresa https://www.cotidianul.ro/strigatul-unei-romance-din-italia-rusine-rusine-rusine/.

Mesajul secretarului de stat Ovidiu Burdușa ca urmare a criticilor publice la adresa românilor care se întorc acasă din străinătate" disponibil online la adresa http://www.mprp.gov.ro/web/mesajul-secretarului-de-stat-ovidiu-burdusa-ca-urmare-a-criticilor-publice-la-adresa-romanilor-care-se-intorc-acasa-din-strainatate/.

[3] „Mesajul secretarului de stat Ovidiu Burdușa ca urmare a criticilor publice la adresa românilor care se întorc acasă din străinătate" disponibil online la adresa http://www.mprp.gov.ro/web/, accesat la data de 02.03.2021, ora 10.37.

ȘTEFAN BÂRSĂNESCU. THE POLITICS OF EDUCATION THROUGH CULTURE

Simona-Andreea Șova
PhD Student, „Ion Creangă" University of Chișinău

Abstract: Ștefan Bârsănescu (1895-1984) is included by modern history of pedagogy in the philosophical pedagogy, more precisely following the directions of the pedagogy of culture.The pedagogy of culture is rendered from a philosophical perspective. The term "culture" is viewed in relation with German pedagogy, focused on Bildung idea - training through culture. It is the basic idea used by Ștefan Bârsănescu when analysing world and national history of pedagogy from an epistemological perspective. Its detailed study, conducted throughout his life, intended to emphasize, through striking methodological and informational ampleness, "The Unity of Pedagogy as a Science" (Ștefan Bârsănescu, 1936, 1976). The exploration of Ștefan Bârsănescu's work highlights and confirms his belonging to the Romanian interwar philosophical pedagogy. The synchronic historical/ chronological analysis, as well as the necessary synthesis, which can be conducted from a diachronic perspective of historical pedagogy (pedagogical ideas viewed epistemologically) offers the posibility of another interpretation from the point of view of the key concept that of culture. At this level, the most important pedagogical works, detailed epistemologically – historical and theoretical – were built directly or indirectly, longitudinally, horizontally, and transversally in relation with the concept of education perceived as traning through cultural values.

Keywords: culture, educational politics, epistemology, cultural personality, unity

Teoria pedagogică elaborată de Ștefan Bârsănescu „oferă o explicare cuprinzătoare a fenomenului educației, capabilă să scoată pedagogia din impasul în care ajunsese din cauza unor tendințe contrare, permițând, totodată, dezvăluirea unor noi fațete ale procesului paideutic" ((Ion Gh. Stanciu, *Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX, ediția a III-a revăzută*, Institutul European, Iași, 2006, p. 133). Analiza operei sale din perspectivă metodologică, promovată de „Pedagogia istorică" (Istoria ideilor pedagogice) oferă argumente consistente. Autorul are în vedere pedagogia afirmată, sau pe cale de afirmare, ca *știință socială* și *umană* **s**pecializată în studiul educației, abordată ca „Bildung" **(***formare* prin *cultură*), ordonată pe baza unei normativități specifice (legile și principiile cunoașterii istorice), perfecționată prin metodologia de cercetare fundamentală (istorică și teoretică), aplicată la diferite niveluri: a) în zona instruirii în general (*Didactica,* 1935) și a tehnologiei instruirii, în special (*Tehnologia didactica*, 1939); b) în domeniul socio-profesional (*Pedagogia agrară - cu privire specială asupra educației agricole a poporului român*, 1946; *Pedagogia profesională* 1947; c) în politica educației (*Politica culturii în România contemporană – studiu de pedagogie,* 1937).

Încadrarea lui Ștefan Bârsănescu în direcția pedagogiei filozofice este susținută pe baza următoarelor argumente de ordin epistemologic și social:

1. Contribuția adusă la maturizarea epistemologică a pedagogiei ca știință, prin aprofundarea obiectului de studiu – educația – afirmată pe parcursul a două epoci istorice: *modernă* (în perioada interbelică, *Unitatea pedagogiei ca știință*, 1936) și *postmodernă*, în perioada contemporană a anilor 1960-1970 (când a coordonat procesul de elaborare a unui consistent *Dicționar de pedagogie contemporană*, 1969 și a publicat ediția a II-a, revăzută și adăugită a cărții sale monumentale, *Unitatea pedagogiei ca știință*", 1976).

2. *Normativitatea specifică pedagogiei*, promovată în epoca modernă și postmodernă (contemporană), susținută prin promovarea unor principii de cercetare pedagogică, proprii cercetării fundamentale teoretice (principiul unității epistemologice a pedagogiei ca știință) și istorice (principiul istoriei cronologice, principiul pedagogiei istorice, principiul îmbinării

analizei cronologice / istoriografice cu *analiza epistemologică a ideilor pedagogice*) – vezi *Unitatea pedagogiei ca știință*", 1936, 1976; *Istoria pedagogiei românești*, 1944; *Specificul cercetării științifice în pedagogie*, 1968; *Rolul cercetărilor de istoria pedagogiei în perfecționarea pedagogiei,* 1968; *Conceptul de pedagogie a culturii*, 1971.

3. *Metodologia de cercetare pedagogică* promovată în epoca istorică modernă și postmodernă (contemporană), bazată pe cercetare fundamentală aflată la baza oricărei cercetări aplicate (vezi relația din *Unitatea pedagogiei ca știință*, 1936, 1976 – *Pedagogia agrară – cu privire specială asupra educației agricole a poporului român*, 1946, *Pedagogia practică*, 1946; *Pedagogia profesională,* 1947.

Pe de altă parte, analiza istorică, sincronică și diacronică a cărții despre *Politica culturii în România contemporană – studiu de pedagogie*, 1937, evidențiază o modalitate de abordare a conceptului de cultură din perspectiva politicii educației, apropiată curentului pedagogiei sociologice, amplu argumentat și dezvoltat original, în epoca interbelică prin contribuția unor personalități marcante: Dimitrie Gusti, Petre Andrei, Simion Mehedinți, Onisifor Ghibu, I.C. Petrescu, Stanciu Stoian.

Ion Gh. Stanciu sesizează dimensiunea națională și universală a concepției pedagogice a lui Ștefan Bârsănescu. Ea este consolidată, pe de o parte, de raportarea sa la pedagogia germană, pe de altă parte, la procesul de *științifizare* a *pedagogiei*, inițiat în România la începutul secolului al XX-lea, intensificat în epoca interbelică (Ion Gh. Stanciu, *Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX, ediția a III-a revăzută*, Institutul European, Iași, 2006, pp. 133-137).

Din perspectivă universală, europeană, Ștefan Bârsănescu este considerat un reprezentat al *pedagogiei filozofice a culturii*, fundamentată istoric și epistemologic. El este discipolul lui Spranger, filozof al culturii, profesor la *Universitatea* din Berlin. Prin raportarea la *valorile culturii*, Spranger urmărește depășirea contradicției dintre *individual* și *social*, între *pedagogia intelectualistă*, promovată de Herbart și *pedagogia voluntaristă*, stimulată de Lay, din perspectiva psihologiei experimentale care „face din *activitatea* elevului – controlată experimental – momentul central al educației". Valorile culturii sunt fixate de Eduard Spranger în cartea sa fundamentală, *Lebensformen* (*Forme de viață*), 1911, 1925. Ele constituie *valorile* teoretice, economice, estetice, sociale, politice și religioase, expresie a „spiritului obiectiv". Sunt la baza *formării* personalității prin *cultură* (*Kultur und Erziehun* / *Cultură și educație*, 1910).

Educația ca obiect de studiu al pedagogiei implică formarea „spiritului subiectiv" al personalității educatului, care prezintă „note caracteristice" apropiate de cele șase tipuri de valori culturale obiective. Ca urmare, educația reprezintă *formarea* pe baza acestor valori culturale, *obiective*, care trebuie receptate și înțelese, trăite și reconstruite, prin contribuția pedagogiei. În cadrul ei, rolul principal îi revine profesorului, care reprezintă un tip special de „personalitate socială", capabilă de *simpatie*, caracterizată prin „devotamentul față de societate, în general, față de copil, în special,care poartă în sufletul său iubirea pentru toate valorile obiective", culturale. Prin pedagogie, prin educație, aceste valori obiective devin subiective, fiind asimilate de cei educați, „de spiritele tinere", pe care profesorul „le face să vibreze pentru a le stimula să creeze" (Ion Gh. Stanciu, op.cit., pp. 102-103).

În această perspectivă filozofică, pedagogia lui Ștefan Bârsănescu va concepe educația ca *activitatea culturală* realizată pe baza unor acțiuni definite de Spranger în termeni psihologici de *receptare* și *înțelegere,* de *trăire* și de *creație* – a *valorilor culturale* care exprimă „spiritul obiectiv" (la nivel de *valori teoretice, economice, estetice, sociale, politice* și *religioase*).

1. *Receptarea valorilor culturale* este evocată și de „vechea pedagogie", ca etapă inițială necesară în orice activitate de educație și instruire. În pedagogia (și didactica) modernă, receptarea devine importantă doar în măsura în care este urmată de *înțelegerea*

valorilor culturale, ceea ce în plan psihologic, presupune asimilarea și interiorizarea valorilor receptate în perspectiva utilizării lor în contexte deschise, cu impact inclusiv la nivel creativ.

2 *Trăirea valorilor culturale*, receptate și interiorizate/ înțelese pe parcursul procesului de învățământ este realizată în funcție de specificul materiilor școlare/ universitare care promovează pedagogic *valorile obiective,* teoretice, economice, estetice, sociale, politice și religioase, adaptate la „spiritul subiectiv", la tipurile și vârstele psihologice ale educatului (elevului și studentului). În termeni actuali, Bârsănescu anticipează ceea ce teoria curriculumului definește prin obiectivele generale și specifice din „domeniul afectiv", care vizează angajarea socio-afectivă, motivațională, volitivă și caracterială a elevilor/ studenților în activitatea de învățare/ autoînvățare eficientă, autonomă, participativă, bazată pe colaborare și cooperare permanentă în context formal și nonformal.

3. *Creația culturală* este sau devine posibilă în urma receptării, interiorizării și trăirii valorilor culturale *obiective*, traduse pedagogic în cadrul programelor școlare/ universitare, care au ca efect psihologic, pedagogic și social, formarea capacității elevilor/ studenților de „*obiectivare a spiritului subiectiv*", prin produsele superioare ale învățării, realizate în context formal (școlar/ universitar), dar și nonformal (extrașcolar, extrauniversitar) (Ștefan Bârsănescu, *Pedagogia și didactica pentru școlile normale, ediția a VI-a,* Editura Scrisul Românesc, Craiova, 1942).

Pedagogia filozofică a culturii este elaborată de Ștefan Bârsănescu la nivel de *Pedagogie generală*. Aceasta include *Fundamentele pedagogiei* și *Didactica generală*. *Fundamentele pedagogiei*, care, în viziunea filozofică a lui Bârsănescu, reprezintă, pe fond, *Teoria generală a educației*, acordă o atenție specială procesului de elaborare a *finalităților educației*. În lectură istorică diacronică, putem vorbi de un proces de construcție axiologică a *idealului educației* care definește, în sens restrictiv, *scopul general al educației* – „personalitatea culturală". Ea reflectă și concentrează pedagogic „un cerc larg de cunoștințe" determinate de *valorile obiective* (teoretice, economice, estetice, sociale, politice, religioase), care formează capacitățile necesare elevului / studentului, pe tot parcursul vieții, dobândite prin educația: *intelectuală* (*adevărul* susținut teoretic) *morală* (*binele* susținut religios, individul și social), *estetică* (frumosul), *practică* (*utilitatea* economică, politică), *religioasă* (*sacrul, credința* (Ștefan Bârsănescu, 1942, apud Ion Gh. Stanciu, 2006, p. 134).

Didactica generală aplică pedagogia filozofică a culturii, în domeniul procesului de învățământ. În funcție de acțiunile psihologice integrate în activitatea de instruire Ștefan Bârsănescu are în vedere *receptarea* (și *înțelegerea*), *trăirea* și *crearea valorilor* obiective ale culturii, reflectate (pedagogic) în programele școlare / universitare. Aceste trei acțiuni, preluate de Bârsănescu, din modelul epistemologic propus de Spranger, devin, la nivelul didacticii generale, „scopuri în procesul educației" care vizează „dezvoltarea capacităților elevilor de *a recepta,* de *a trăi* și de *a crea valori*". Pe baza lor, Ștefan Bârsănescu propune *o taxonomie a tipurilor de lecție*, apropiată de cerințele actuale ale didacticii postmoderne, curriculare, centrată asupra legăturii între scopul general ale activității și metodele de educație / instruire, necesare pentru îndeplinirea scopului general și a obiectivelor concrete deduse de profesor prin operaționalizarea scopului general (al capitolului, al grupului de lecții etc.). Această abordare, este dezvoltată pe baza conceptului *tehnologie didactică*, „utilizat pentru prima dată în literatura pedagogică română" de Ștefan Bârsănescu în 1939 (Ion Gh. Stanciu, 2006, p. 282). Taxonomia propusă, argumentată de Ștefan Bârsănescu în lucrarea „Tehnologia didactică" (1939) include trei categorii de tipuri de lecție:

1. *Tipul de lecție* care „pune în prim pe *transmiterea culturii*" (a valorilor obiective ale culturii, reflectate pedagogic în programele școlare / universitare).

2. *Tipul de lecție* care „accentuează *trăirea ideilor*, manifestarea de iubire și de admirație pentru valorile spirituale", culturale (teoretice, economice, estetice, sociale / morale,

politice, religioase / morale) concentrate specific la nivelul fiecărei programe școlare / universitare.

3. Tipul de lecție care „urmărește în primul rând, *formarea capacității de lucru* a școlarilor în vederea unei creații culturale valoroase" (Ion Gh. Stanciu, 2006, p. 135; vezi Ștefan Bârsănescu, 1939. 1942).

Din *perspectivă națională*, Ștefan Bârsănescu este un caz special, care trebuie analizat pe fondul contribuției sale excepționale la dezvoltarea pedagogiei moderne interbelice și la inițierea pedagogiei postmoderne (contemporane), în România din anii 1960-1970. O astfel de reușită are o dublă explicație istorică.

Prima explicație istorică este legată de faptul că Ștefan Bârsănescu „este succesorul, din 1932, a lui Ion Găvănescul la catedra de pedagogie a *Universității* din Iași" (Ion Gh. Stanciu, p. 84). El asigură continuitatea unui curs de *pedagogie generală*, pe care predecesorul său l-a elaborat în spirit herbartian, prin fundamentare etică (partea I, pedagogia filozofică) și psihologică (partea a II-a, pedagogia aplicată sau didactica generală), urmată în partea a III-a de „istoria pedagogiei".

Temele mari ale pedagogiei generale lansată de Găvănescul, în perioada inițierii pedagogiei moderne, vor fi continuate de Bârsănescu în contextul pedagogiei moderne interbelice. El se afirmă ca reprezentant al pedagogiei filozofice, bazată pe modelul epistemologic al valorilor aflate la baza educației, promovat de Spangler, în Germania. Abordarea sa este deschisă și spre celelalte două curente afirmate în epoca postmodernă: pedagogia sociologică și pedagogia psihologică.

Apropierea de *pedagogia psihologică* este realizată pe filieră metodologică. Ștefan Bârsănescu valorifică pe tot parcursul operei sale metodologia de cercetare istorică. Ea este prezentă în pedagogia generală a lui Ion Găvănescul (pe care Bârsănescu o continuă după 1923) în partea a III-a, intitulată chiar „*Istoria pedagogiei*, dominată de un anumit model de abordare psihologică, în măsura în care se consideră că studiul oricărei doctrine trebuie să evidențieze *interesele practice imediate* utile pentru cultura unei națiuni" (Gabriela Cristea, *Reforma învățământului. O perspectivă istorică (1864-1944)*, Editura Didactică și Pedagogică RA, București, 2001, p. 199).

În această perspectivă, Ștefan Bârsănescu valorifică modelul de cercetare istorică la nivelul didacticii generale (tehnologiei didactice), orientată în direcția atingerii unui interes pedagogic practic, fundamentat cultural, obiectivat la nivelul relațiilor necesare dintre: a) acțiunile psihologice, integrate în activitatea de instruire (receptarea, trăirea, creația – valorilor culturii, traduse pedagogic) – b) scopurile psihologice ale tipurilor de lecție (transmiterea valorilor culturii – trăirea valorilor culturii – crearea valorilor culturii, care permite, în anumite limite, „*obiectivare a spiritului subiectiv*" al elevului, al celui ce învață în mod temeinic, prin *interiorizarea valorilor obiective* ale culturii, traduse pedagogic în cadrul programelor școlare.

Abordarea culturii din perspectivă istorică este promovată de Ștefan Bârsănescu și la nivelul unei pledoarii „pentru o pedagogie a modelelor" exersată în epoca istorică postmodernă (contemporană) (Ștefan Bârsănescu, *Medalioane. Pentru o pedagogie a modelelor*, Editura Junimea, Iași, 1983). O astfel de abordare este deschisă, în mod special, spre tematica politicii educației încadrată în curentul pedagogiei sociologice. Un studiu de caz propus prin aplicarea *modelului istoriografic*, îmbinat cu cel al *pedagogiei istorice* este cel care are ca scop analiza unui reprezentat al pedagogiei sociologice românești, în calitate de fondator al sistemului de învățământ modern din România inițiat la granița dintre secolul XIX – XX – Spiru Haret.

În termeni de politică a educației, în zona sociologiei educației, Ștefan Bârsănescu fixează principalele caracteristici ale personalității lui Spiru Haret, evidențiate din perspectivă istorică sincronică, validată diacronic: a) „ministru al școlilor" (Nicolae Iorga); b) „reformator

pedagogic" (G.G. Antonescu); c) „un mare democrat" (D. Pătrăşcanu); d) „un mare legiuitor, un pedagog metodician şi un om de ştiinţă" care susţine cauza comunităţii rurale, în măsură în care este considerat pentru ideile şi faptele sale „părintele ţărănimii" (Ibidem, p. 9).

Analiza din perspectiva pedagogiei istorice este realizată prin raportarea la ideile pedagogice, selectate pe criterii de ordin epistemologic (concepte fundamentale) care au fundamentat deciziile de politică a educaţiei:

1. *Statutul educatorului / învăţătorului* argumentat teoretic şi legislativ – „trecerea de la învăţătorul angajat în munca dintre pereţii şcolii" (instruirea primară *formală*) la învăţătorul apostol cultural al neamului (educaţia şi instruirea *nonformală*, în condiţii de pedagogie socială comunitară) (Ibidem, pp. 10-11).

2. Structura de organizare a învăţământului secundar liceal, concepută prin „acţiunea complexă de modernizare a societăţii şi pentru a înlesni de dezvoltarea tinerilor în acord cu aptitudinile lor" – „liceul cu trei secţii, clasică, modernă, reală".

3. Conţinutul învăţământului secundar liceal – reconstruit, reformat prin „înlocuirea programelor care indicau numai materia de învăţământ (n.n. la nivel de plan de învăţământ) cu programele analitice", apropiate de cerinţele contemporane ale proiectării curriculare, în măsura în care includ „o parte introductivă în care se dau profesorilor indicaţii despre scopul şi metodele de predare a fiecărui obiect în parte".

4. Evaluarea finală în învăţământul secundar liceal – „înlocuirea bacalaureatului, devenit un examen de memorare de cunoştinţe, ţinut cu profesori străini de şcoală" (n.n. formă de evaluare externă) cu „examenul de maturitate, unul de cercetare a dezvoltării maturităţii psihice a elevului şi a influenţei pe care diferitele obiecte de studiu le-au exercitat asupra evoluţiei instructiv-educative a tinerilor"; la acest nivel, evaluarea este raportată la competenţele absolventului exprimate în termeni de obiective psihologice, care probează maturitatea psihică a absolventului; forma de evaluare este internă – include „profesori ai şcolii respective care cunoşteau bine elevii şi evoluţia lor" care îşi desfăşoară activitatea în cadrul unei „comisii examinatoare care are ca preşedinte un profesor universitar".

5. Organizarea învăţământului superior în cadrul Universităţii care are *funcţia generală* sau *rolul fundamental* „de cel mai înalt centru cultural al ţării în care facultăţile nu lucrează izolat", ci articulează între ele activităţi de instruire superioară şi de „cercetare ştiinţifică, menită să asigure progresul ştiinţei, literelor şi artelor, contribuind totodată la formarea spiritului *public* prin atenţia dată culturii *naţionale*.

6. Formarea profesorilor pentru învăţământul secundar – iniţial o sarcina transmisă facultăţilor de litere, filozofie şi de ştiinţe, este legiferată ulterior prin „înfiinţarea Seminarului pedagogic universitar la Bucureşti şi Iaşi în vederea pregătirii teoretice a viitorilor profesori cu cea de practică pedagogică în cursul căreia studenţii asistau la lecţii model, ascultau prelegeri de metodica specialităţii, ţineau lecţii curente şi de probă, participau la critic de lecţii, făceau studii de psihologia şcolarului etc." (Ibidem, pp.11-13).

Pedagogia socială haretiană este analizată de Ştefan Bârsănescu în funcţie nu numai de politica educaţională promovată legislativ, ci şi de tezele teoretice, dezvoltate în studiul reprezentativ despre „Şcoala naţionalistă"(publicat în 1907) şi în tratatul de sociologie „Mecanica socială", publicat în limba franceză în 1910.

„Şcoala naţionalistă" exprimă printr-o metaforă politică ideea necesităţii unui sistem de educaţie unitar, care este asigurat „atâta timp cât toate elementele sale sunt strâns unite", cu sentimentul de „iubire de ţară şi de neam". Vocaţia sa este însă constructivă, universală, fiind reprezentată „nu sub figura unui războinic cu coiful în cap şi mâna înarmată, ci sub aceea a geniului păcii şi al luminii". Pe această cale, *pedagogia socială, comunitară,* a lui Spiru Haret, „propagă limba şi cultura naţională numai prin farmecul inteligenţei şi al geniului propriu naţional" cu deschidere valorică spre *universal*.

Mecanica socială construiește modelul unei *sociologii pedagogice* bazată pe observații și analogii științifice. Ștefan Bârsănescu analizează valorarea acestui model în funcție de deschiderea sa culturală, teoretică și practică, spre „generalizări sociologice și pedagogice necesare omului politic", mai ales celui implicat în politica educației. În termenii pedagogiei istorice, a analizei în funcție de ideea fundamentării epistemologice, importantă devine relația dintre obiectul de studiu specific – „realitatea socială" și normativitatea care ar trebuie să ordoneze desfășurarea echilibrată a acesteia, realizată prin „legile de dezvoltare necesare pentru a putea rezolva problemele complexe" cum sunt cele ale educației omului în cadrul sistemului de învățământ.

Analiza realității sociale și a legilor ei, oferă un model de acțiune aplicabil și învățământ. Acest model sociologice, deschis pedagogic, evidențiază: a) specificul vieții sociale care include un ansamblu de condiții și cerințe reflectate și la nivelul educației economice, intelectuale și morale; b) „forța vie sau energia care este singura și adevărata bogăție a societății, care trebuie obiectivată și la nivelul funcțiilor culturale ale educației care vizează formarea economică, intelectuală și morală a omului în vederea integrării sale în societate; c) forța culturii umane care duce la perfecționarea omului și a societății, prin observație și erudiție, prin știință și tehnică (Ibidem, pp. 14-15).

Concluzia avansată de Ștefan Bârsănescu valorifică resursele epistemologice și etice ale *pedagogiei istorice*, dar și ale *pedagogiei comparate*. *Pedagogia socială / sociologică* a lui Spiru Haret, exemplară prin rezultatele practice, legislative și comunitare, înregistrate în politică educației, reflectă forța epistemologică a modelului german de *universitate* care are ca misiune istorică *educația prin cultură* (Blildung) susținută de o școală primară și secundară generală, cu vocație națională și universală. „În această ordine de idei, Spiru Haret – ca model de constructor al învățământului modern în România – poate fi comparat du Wilhel von Humbolt și cu Adolf Diesterweg" (Ibidem, p. 17).

BIBLIOGRAPHY

1. Bârsănescu, Șt. (1937). *Politica culturii în România contemporană, Studiu depedagogie*. Iași: Al. Terek.

2. Bârsănescu, Șt. (1971). *Pagini nescrise din istoria culturii românești (sec. X-XVI).* București: Editura Academiei Republicii Socialiste România.

3. Bârsănescu, Șt. (1976). *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

4. Stanciu, I. Gh. (1995). *Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX, ediția a III-a revăzută*, Institutul European, Iași, 2006.

5. Stoian, S. (1976). *Pedagogia română modernă și contemporană*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

THE STORY OF LIFE – A QUALITATIVE ANALYSIS CONCERNING THE SOCIAL-PROFESSIONAL INTEGRATION OF SOME EX-BENEFICIARIES OF THE SOCIAL PROTECTION SYSTEM. FIRST PART

Victor Amarandi
PhD Student, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași

Abstract: As Atkinson (2006) mentioned "lifestory" as a narrative form, it evolved from oral history, and now the history of life joins ethnographic and empirical approaches. It is a method of qualitative research that allows the collection of information about the subjective essence of a person's life. The research starts with a recorded interview, then transcribed and ends with a fluent story. The story is told using only the words of the person narrating it. This model of qualitative research has become a central element of the new subdomain of narrative study due to its interdisciplinary applications in understandinglife in detail and the different roles of individuals in society. Atkinson (2006) also mentioned that "the life of an individual and the role he plays in the community are best understood through storytelling. Atkinson (2006) noted that the life stories can help the researcher to "become more aware of the diversity of roles and possible standards that exist in human communities". The life stories can also help the interviewee to be aware of a new configuration and resettlement of the meanings and goals of personal life.

Keywords: life story, socio-professional integration, socialization, deinstitutionalization.

Cu ceva timp în urmă, pe masa de lucru a doamnei psiholog, am observat o broșură interesantă, cu titlul Copilaria lor, în care erau descrise povestiile de viață a unor mari personalitati- Marilyn Monroe (actrita amricana de film); Charlie Chaplin (actor de comedie englez, cel mai mare comic al tuturor timpurilor);Ingrind Bergman (actrita suedeza, printre primele staruri de al Hollyuood din anii 1940); Louis Daniel Amstrong (muzician American, trompetist si vocalist. Unul dintre cei mai mari artisti din istoria jazz-ului)- toti acestia au exprimentat viata traita intr-un centru de plasament. Dupa citirea acestei brosuri am inceput cautarea a mai multor scrieri despre viata traita de tineri in centrele de Plasament. Unul dintre ei Aleksandr Ghezalov, in cartea sa Copilarie Amara isi povesteste viata traita in orfelinat insa printr-o munca asidua si printr-o pregatire profesioanla permanenta a avut o noua viziune asupra vietii, Aleksandr a ajuns publicist si expert al Departamentului de ajutor social oferit populatiei orasului Moscova.

Dupa mai multe cercetari m-am oprit la cartea lui Robert Atkinson"Povestea vietii "Interviul (ghidul prezentei cercetari sociologice), care mi-a oferit o alta perspetiva asupra intelegerii traiectorilor de viata a unor tineri din sistemul de protectie sociala.

Studiul calitativ de tip "povestirea vieții" a fost realizat în rândul tinerilor ieșiti din sistemul de protecție socială, din cadrul Complexului de Servicii Sociale "Veniamin Costache" Iasi, iar datele au fost culese în perioada octombrie 2020 – martie 2021. De mentioanat , asa cum vom observa si in povestiile lor de viata , acesti tineri au trecut pragul mai multor etape de viata - unii din ei au fost abandonati in maternitate , altii au fost plasati al familii maternale sau au ajuns la Centrul de Servicii Sociale „Veniamin Costache „din Iasi, la unul dintre modulele familiale.

In final, informațiile stranse din cele noua povestiri ale vieții, cinci persoane de gen masculin și patru de gen feminin, cu vârsta cuprinsă între 18-45 de ani, au acceptat și și-au expus pe larg viața lor personală, dar mai ales aspectele legate de viața trăită în centrele rezidentiale , familiile maternale sau in apartamentele familiale pana ce au iesit din sistem. Obiectivul si scopul acestui studiu se rezuma in a observa maturitatea cu care aceste exeriente

de viata au fost transformate in succes pe plan social si profesioanl. Pentru obtinerea acestui deziterat am avut în vedere următoarele informații despre cei noua tineri: *Gen; Vârsta; Nivelul de educație; Tipul serviciului din care a ieșit; Statusul ocupațional; Starea civilă; Tipul de rezidență; Alte informații relevante privind situația subiecților.* De asemenea ghidul, structura povestirii vieții, s-a bazat pe câteva teme centrale: *Naşterea şi familia biologic; Relația cu familia maternal; Relația cu educatorii, personalul din centrele de plasament; Tradițiile, evenimente/sărbători religioase şi credința în Dumnezeu ; Factorii sociali; Evenimente şi perioade istorice semnificative; Educația şi şcoala; Munca; Locuința; Iubirea şi întemeierea unei familii; Viața interioară.*

La nivel național, s-au abordat foarte puține teme despre tinerii care au părăsit sistemul de protecție socială. S-au evitat a pune in evidenta si partea calitativa a servicilor sociale si abordarea cazurilor pozitiven cu reușite pe plan social, familial, profesional. Intreaga echipa de specialisti (psihologi ,asistenti sociali, educatori), si sef al Centrului de Servicii Sociale si-au pus la dispozitia tinerilor intreaga lor capacitate intelectuala , fizica, dar mai ales sufleteasca,empatica pentru ca traiectoriile de viata ale multor tineri sa devina realizabile. Atunci cand vom apela la o analiza mai completa a tuturor povestirilor de viata vom putea observa si esecurile unor fosti benefiiari care nu au reusit o integrare de succes. In articolulul pe care il vom parcurge vom observa analiza suscinta a unor povestiri de succes, si care pentru tinerii inca prezenti la modulele familiale , pot fi modele de incredree in proprile lor capacitati si surse de epowermwnt. Iata ce menționa unul dintre cazurile abordate cu privire la situatia reala din zilele noastre. „ *În ziua de azi, în viața de zi cu zi şi mai ales în mass-media se dramatizează foarte mult, se scot în evidență lucruri urâte despre oameni şi locuri dar nu prea văd să se scoată în evidență lucruri frumoase si să arătam că sunt copii din centrul de plasament care au devenit oameni mari, copii care au fost încurajați şi au terminat o facultate, un master si are au un job pe măsură şi şi-au construit o familie minunată, așa cum mie mi s-a întâmplat, de altfel"(PS, f, 23 de ani).*

Naşterea şi familia biologică

Motivele principale care a justificat instituționalizarea tinerilor din eșantionul calitativ selectat, sunt dintre cele mai diverse. Majoritatea subiecților nu au amintiri clare, legate de familia biologică, deoarece au fost abandonați încă din maternitate ori la vârste foarte mici.

Relațiile cu familia biologică nu se încadrează într-un tipar, dimpotrivă, putem identifica o mare diversitate, de la întreruperea oricărei legături, din cauza abuzurilor sau dezamăgirilor, sau refuzul părinților de a-i cunoaşte, la decesul părinților, sau legături doar cu anumiți membri ai familiei (frați/surori, bunici). Unii dintre ei au reușit ulterior să afle anumite informații despre caracterul sau viața părinților cunoscându-i din povestirile rudelor. „*Din câte ştiu am fost născut la maternitatea din Iaşi şi lăsat acolo.Nu am cunoscut-o pe mama şi nici pe tata. Tata este mort. De la maternitate am fost dus la o familie maternală. Am încercat să-i iert,dar de fiecare dată când mă confrunt cu o problemă sau obstacol in viata arunc vina pe faptul că nu au fost lângă mine atunci când trebuia să fiu asigurată că sunt iubită"(AO, m, 21 de ani). „Povestea spune că o femeie vine la spital, naşte şi copilul rămâne abandonat după ce femeia fără chip dispare precum fumul în aer. Un copil făcut din greşeala, din plăcere, din lipsa de control şi inconştientă! De aceea nu voi avea cum să mulţumesc pe deplin gestul mamei mele iubitoare! S-a gândit că dacă familia ei nu doreşte să mă accepte deplin, mai bine să mă lase în mâinile lui Dumnezeu"(PO, m, 31 de ani). „Dar mi s-a povestit că mama nu a dorit să mă nască şi că nu m-a iubit. Sunt momente când o urăsc, că nici până acum după 45 de ani de la naşterea mea nu s-au schimbat. Mama este aceeaşi persoană. Mama oscileaza între iubire şi dispreț. Empatia era o floare rară în viața mamei"(IB, m, 45 de ani).*

Majoritatea cazurilor de abandon au fost cauzate de sărăcie, imposibilitatea de a crește şi hrăni mai mulți copii, sau rușinea socială (copii născuți din relații extraconjugale, sau la

vârste fragede ale mamelor), iar în ceea ce privește păstrarea legăturilor cu membrii familiei biologice, unii dintre subiecți au declarat că țin legătura cu părinții si fratii (care sunt în viață), însă majoritatea comunică prin telefon sau social media (Facebook etc.). Au fost însă și cazuri în care părinții nu au dorit să păstreze deloc legătura cu copiii, sau cazuri în care toți frații au crescut în centre de plasament si au plecat in lumea larga. ”*Nu-i cunosc deoarece am fost părăsit la naștere. Din câte am înțeles mai am frați și surori pe care aș vrea să-i cunosc. Cei de la Direcție au încercat să o contacteze pe mama, dar mi s-a spus că mama a refuzat să mă cunoască”(AO, m, 21 de ani).* „ *Din familia biologică am o soră care a rămas să crească cu bunicii de pe mamă. Un timp îndelungat nu am știut unele de altele, dar de la 16 ani când am ajuns din nou în centru am încercat să i-au legătura cu sora mea prin mesaje Facebook și am reușit să ne întâlnim, iar după 18 ani am mers împreuna cu ea la mama care era la centru medical. Mama a decedat acum un an în spitalul social de boli mintale”(AS, f, 20 de ani).* „*Cunosc alți 9 frați... Mă uit la frații mei și nepoții care merg desculți prin glod, nu au grija spălatului și educația bunelor purtări „(PO, m, 31 de ani).*

Relația cu asistenții maternali

Majoritatea subiecților ce s-au aflat în grija asistenților maternali multi ani - si revenid din nou la centrele de plasament sau in cel mai fericit caz la module de tip familial- sunt și în prezent legați emoțional de aceste familii – oferindu-le suport emoțional, spiritual, educațional și orientare în viață si cariera profesionala, insa au fost și excepții, cazuri în care s-au simțit marginalizați si ”utilizați”, folosindu-se doar de ajutorul financiar oferit de stat „ *pe parcurs relațiile noastre s-au răcit. Nu au dorit să mă mai vadă și au întrerupt orice legătură cu mine. Nu cred că am fost ocrotit când am fost copil. Am fost mai mult folosit pentru salariul asistentului maternal”(AO, m, 21 de ani).*

Unii au crescut alături de copii biologici ai acestor familii, oferindu-le sprijin să se acomodeze mai ușor în ceea ce privește relaționarea și comunicarea.”*După ce am fost luată de familia maternală la vârsta de 5 ani pentru mine a început o viață nouă. Familia maternală mai avea doi copii, o fată și un băiat cu care m-am înțeles foarte bine. Au fost ca si frații mei. Familia maternală nu a făcut diferențe între mine și ei. Cu toții mergeam prin sat si cu alți copiii ne jucam tot felul de jocuri copilărești. Am trăit un timp minunat în mijlocul familiei maternale. Împreună cu toți sărbătoream toate sărbătorile religioase și mergeam la activitățile de la căminul cultural...Pentru mine aceste sărbători mi-au imprimat în ființa mea un respect deosebit față de lumea de la țară și care în simplitatea lor se bucură de viață. Nu numai că au încercat dar au și reușit să-mi transmită valorile morale, respectul față de oamenii mai în vârstă și să iubesc învățătura. Atât familia maternală cât și toți angajații cu care am intrat în contact(dupa ce am fost nevoita sa revin la un modul familial) au fost oameni deosebiți care m-au ajutat în orice moment al vieții”(AS, f, 20 de ani).*

Despre familia maternală care m-a crescut de la vârsta de 5 ani pană la vârsta de 15 ani pot spune ca au fost niște oameni înțelegătorișsi cu simțul umorului. Părinții maternali au un suflet mare deoarece m-au crescut ca pe propriul lor copil. Împreună cu părinții maternali mergeam de mic la muncile agricole. Nu am cuvinte de mulțumire pentru felul în care m-au crescut și cum m-au îndrumat în credința adevărată. În toate momentele dificile și decisive au fost alături de mine. M-au îndrumat atunci când am avut nevoie în alegerea școlii… dar din pricina sprijinului finaciar redus,au fost nevoiti sa ma aduca din nou la Directie si de unde am fost plasat la un modul familial. Acum pot spune ca viața mea a fost modelată de părinți maternali, de profesorii de la școală, de educatorii de la modulul familial , dar și de oamenii cu care mă întâlneam în fiecare duminică la Biserică”(BI, m, 18 ani).

Relația cu familia maternala, cu personalul din centrele rezidentiale si cu cei de la modulele familiale.

Conform celor spuse de subiecți nu doar relația cu familia maternală a fost preponderent pozitivă, ci și cu personalul de la modulele familiale. Cei intervievați declară că

au primit suport emoţional de la unii dintre aceşti educatori, sprijin şi orientare şcolară sau în carieră. Deşi experienţa din nou a internării a fost un eveniment istoric cu impact negativ în viaţa lor, resimţit ca reluarea unui ciclu de abandon, mulţi dintre ei venind la unul din modulele familiale, după ce au stat într-o familie maternală, consideră că au fost ocrotiţi şi încurajaţi să îşi depăşească statutul. ”*Au existat momente când educatori dar şi alţi oameni care aveau drag de mine mă luau la ei acasă. Crescând la unul din modulele familiale a fost salvarea mea, de fapt singurul loc în care puteam sa fiu acceptat. Mulţi mă simpatizau şi chiar îmi mai aduceau lucruri sau dulciuri pentru a răsplăti comportamentul respectuos. Îmi aduc aminte de educatori pe care sigur nu-i voi mai revedea niciodată, o parte dintre ei s-au stins”(PO, m, 31 de ani). „Prima zi a fost cea mai grea zi din viaţa mea, stăteam în faţa geamului din faţa camerei mele şi plângeam foarte mult, extrem de mult, până când în faţa mea apăruse doamna educator care mi-a vorbit parinteste. De la aceasta doamnă am învăţat să fiu în primul rând om şi mai apoi să fiu demnă de mine. A fost o persoană care m-a educat foarte mult, m-a învăţat foarte multe lucruri, m-a învăţat cum să mă comport în societate, m-a certat când a trebuit, nu a vorbit cu mine când a trebuit, datorită greşelilor mele, însă mai târziu i-am dat dreptate şi in ultimul rând m-a făcut să fiu demnă de mine”(PS, f, 23 de ani).*

Aşa cum este de aşteptat, au fost enumerate şi o serie de cazuri negative, experienţe ce nu sunt dezirabile şi greu de depăşit din punct de vedere emoţional, atitudini ale membrilor familiei maternale, educatorilor sau personalului din centrele de plasament, ce şi-au pus impactul asupra dezvoltării lor ca indivizi. Subiecţii au povestit cum au fost maltrataţi fizic sau emoţional cand locuiau la familile maternale sau in centrele rezidentiale, în urma cărora au dezvoltat comportamente antisociale, întârziere mintală. *„La prima familie am fost maltratat şi am fost chinuit –am fost bătut cu urzici.Am fost ţinut în casă şi bătut. Spun lucrul acesta deoarece când am ajuns la a doua familie mă temeam de lumină şi de orice obiect. De aceea am avut o oarecare întârziere faţă de alţi copii” (AO, m, 21 de ani). „Când am ajuns în centrul de plasament, momentul a fost unul neplăcut! Am cunoscut pentru prima data cum este să mergi într-o baie publică şi o îngrijitoare ţipa: “lăsaţi plânsul” (PO, m, 31 de ani).*

Relaţionarea defectuoasă cu personalul de specialitate din ccentrele rezidentiale si care lucrează direct cu beneficiarii, persoane ce au purtat responsabilitatea unei bune dezvoltări a copiilor, a avut efectece ce s-au resimţit dincolo de ieşirea din sistem, ducând la formarea de tipare comportamentale sau atitudini negative faţă de mediul social. Această idee este susţinută şi de urmatorul fragment. *„Am fost bătut şi înjurat de copii, dar un moment aparte îmi trece prin minte. În aceasta întâmplare se regăseşte un educator care mai activează şi acum. La acea vreme trebuia să ne grupăm că să ne jucăm în camera de sus. Încă de la acea vârsta eram un copil îndrăzneţ şi tupeist, cum ar spune unii. Asta a deranjat-o pe educatoare şi m-a adus în mijlocul tuturor şi m-a bătut cu băţul la fund. Eu mă agitam ca sa ies din strânsoarea ei pentru ca mă durea foarte tare. Toţi ceilalţi copii se uitau la noi, unii chiar speriaţi! Am reuşit să scap din mâinile ei, am luat un bat ca să mă apăr, educatorul s-a enervat mai mult, m-am pus iarăşi la pământ şi a continuat să mă bată. Având băţul în mână am început să o lovesc şi eu în timp ce ea mă lovea la fund”(PO, m, 31 de ani).*

Nevoia de securitate şi siguranţă este esenţială în stabilirea factorului de rezilienţă, necesar adaptării în societate. În situaţia în care subiecţii nu dispun de suportul familiei biologice, substitutul, mediului de ocrotire şi implicit cu personalul instituţional, reprezintă singura modalitate prin care îşi pot ristaliza caracteristici de personalitate in ceea ce priveste socializarea primară şi secundară. În cazul persoanelor provenite din familii maternale sau centre de plasament, sprijinul cel mai mare a venit, de cele mai multe ori, din partea unui adult reprezentativ, părinte maternal, educator, profesor, cu care a întreţinut o relaţie de ataşament, cu care a putut să discute anumite probleme, în care a putut avea încredere, uneori după ce adultul a făcut un gest semnificativ. *„M-am simţit iubit şi ajutat când eram copil deoarece familia maternală nu a făcut diferenţa între copii... M-au îndrumat atunci când am*

avut nevoie în alegerea şcolii" (BI, m, 18 ani). „Au existat momente când oamenii, educatori dar si alţi oameni care aveau drag de mine mă luau la ei acasă"(PO, m, 31 de ani). „Doamnele educatoare de la apartament mi-au influenţat corect decizia de a alege şcoala şi specializarea"(TG, f, 23 de ani). „M-am sfătuit cu educatorii şi în ceea ce priveşte alegerea facultăţii, iar după terminareafacultăţii m-au ajutat în găsirea unei chirii"(AI, M).

Un alt factor, extrem de important, semnalat pe parcursul discuţiei cu subiecţii, a fost acela al neglijării alimentare, atunci cand tinerii au ajuns la unele familii maternale sau in unele centrele de tip rezidential.(atat la familia maternala dar si in unele situatii in centrele rezidentiale *„La cea de-a doua familie maternală care aveaşi un băiat se făceau diferenţe între mine şi el şi chiar şi la mâncare"(AO, m, 21 de ani). „Bunica(mama tatălui meu) mă ura din cale afara deoarece semănam cu mama. Chiar îmi aduc aminte că nu mai puteam de foame, eram cu fratele meu la dânsa în casă şi ea i-a dat lui să mănânce,iar mie nu. Într-un centru de plasament fiecare îşi are grijă de sine. Mâncarea trebuia mâncată undeva după ora 10 noaptea ca să nu fiu nevoită sa o împart"(AJ, f, 27 de ani). „Vremuri ciudate. Mergeam oriunde era mâncare, alcool şi ţigări... Visul meu era să am mâncare"(AJ, f, 27 de ani). „Crăciunul (mă bucuram de cadouri şi mâncăruri mai bune)... Paştele cu iepurii de ciocolată şi sarmalele" (AJ, f, 27 de ani).*

Tradiţii, evenimente/sărbători religioase şi credinţa în Dumnezeu

Întrebaţi dacă au participat la vreun eveniment în familia maternală în cadrul centrelor de plasament sau a modulelor familiale, respondenţii au menţionat că au luat parte cu mare drag la o serie de astfel de festivităţi. Sărbătorile religioase au fost cel mai frecvent menţionate, Crăciunul şi Paştele, dar şi zilele de 1 Iunie sau zilele de naştere ale lor sau ale celor din jur. Mersul la biserică este destul de frecvent specificat în rândul subiecţilor abordaţi, obicei ce continuă şi în prezent, sau care şi-a pus amprenta pe devenirea lor ca indivizi. *„O amintire care mi-a rămas în minte sunt momentele serilor de Crăciun şi când ne adunam cu toţii la masă ca o familie. Atâta timp cât am stat la familia maternală sărbătoream Crăciunul, Paştele şi tradiţia de Sfântul Andrei. La modulul familial se crease o atmosferă plăcută era atunci când împodobeam bradul de Crăciun. În noaptea de Înviere mergeam cu toţii tinerii la Biserică „(AO, m, 21 de ani).*

Aceste evenimente au constituit momente în care au resimţit profund apartenenţa la o familie sau grup. Toţi participanţii la interviurile de tip Povestea Vieţii, consideră credinţa ca fiind un pilon de referinţă în viaţa lor, o modalitate de terapie şi de vindecare. De altfel, credinţa în Dumnezeu le-a fost insuflată atât de familia biologică (acolo unde abandonul a survenit mai târziu), familia maternală, sau educatorii din centrele de plasament si modulele familiale.. Subiecţii au declarat că manifestă interes şi preocupare pentru viaţa religioasă şi activitatea bisericii. *„Da, consider că moştenirea culturală şi religioasă are mare importanţâî in viaţa oamenilor. Şi în viaţa mea a avut o mare influenţă, deoarece eu mi-am format şi unele principii de a trăi. Credinţa în Dumnezeu mi-a format o anumită conduită şi înţelegere a lucrurilor şi întâmplărilor din viaţa mea. Lăsând totul în voia Lui Dumnezeu, ştiind că El are răspunsuri şi la viaţa mea"(AO, m, 21 de ani). „Nu sunt un om religios,însă respect sărbătorile religioase ortodoxe şi consider că păstrarea unei culturi religioase m-a ajutat în formarea unei atitudini de respect. Trăind mulţi ani alături de oameni care aveau un nivel ridicat de cultura spirituală... mi-a fost pregnant în fiinţa mea un anume model de comportament, comportament care m-a ajutat mai departe în viaţă, după ieşirea din sistemul de protecţie socială"(AI). „Dumnezeu mă învaţă ce trebuie să fac pentru a mă vindeca"(PO,31 de ani). „Dumnezeu este călăuza noastră in viaţă"(TG, f, 23 de ani).*

O altă modalitate de terapie adusă în discuţie de către subiecţi este aceea a "meditaţiei", asupra propriei vieţi, conduitei, relaţiilor inter-personale, momente în care unii au ales singurătatea, ca un moment de refugiu şi de reflecţie *„De multe ori îmi plăcea sa stau singur si sa meditez la multe lucruri din viaţa mea" (AO, 21 de ani). „De multe ori îmi*

petreceam timpul singur, când eram în centrul de plasament si nu mă plictiseam, deoarece pentru mine erau şi sunt momente de meditaţie" (AI, .)

Viaţa interioară şi conştiinţa

La nivel social şi preponderent în mass-media se pune accent pe suferinţa şi situaţia dezavantajată în care se află copii sau tinerii din centrele de plasament, însă din perspectivă personală cazurile de faţă văd suferinţa ca un imbold, ca o modalitate de apropiere faţă de divinitate. În timp, au descoperit că pot alege în a deveni din persoane izolate, anxioase, indivizi plini de compasiune faţă de suferinţa altora, puternici şi sensibili, cu o mare dorinţă de auto-depăşire. *„Suferinţa te călește, te face mai puternic" (AO, m, 21 de ani). „Necazul şi suferinţa m-au ajutat să devin responsabil"(BI, m, 45 de ani).„Cred că suferinţa este necesară pentru ca apoi să simţi bucuria vieţii cu adevărat. (AJ, f, 27 de ani). „Viaţa mea din centru mi-a dat putere să lupt pentru existenţă, să văd viaţa altfel ca o luptă"(AJ, f, 27 de ani). „Unde nu există suferinţă, nu este Dumnezeu"(PO, m, 31 de ani)*

Pentru estimarea satisfacţiei cu viaţa, putem concluziona că, în mare măsură, marea majoritate a subiecţilor consideră că sunt împăcaţi cu sine, mulţumiţi de ceea ce au realizat până în prezent, şi apreciază pozitiv evoluţia lor ca indivizi, evoluţia în plan spiritual, educaţional, profesional şi/sau familial. *„În mare măsură sunt împăcat cu mine însumi, însă mă întreb de multe ori de ce s-aîntâmplat atâtea în viaţa mea. Dar totodată îmi dau răspunsul singur că Dumnezeu are un plan cu fiecare om şi dacă va fi voia Lui se vor împlini şi visurile mele"(AO, m, 21 de ani) „Până acum am realizat tot ce mi-am dorit, mai ales o familie minunată. Mă simt împăcată cu mine însămi că am putut realiza ceva bun, o familie şi o calificare în meseria de coafor stilist"(TG, f, 23 de ani). „Acum am o familie minunată, am un serviciu iar timpul liber mi-l petrec citind foarte multă literatură de specialitate şi studiul Sfintelor Scripturi"(BI, m, 45 de ani)*

Factori sociali

O parte dintre respondenţii, ce provin din sistemul de protecţie socială, tind să se bazeze exclusiv pe puterile proprii, manifestând deseori neîncredere în cei din jur, leagă mai greu relaţii şi susţin că nu au aşteptări de la nimeni. Ţinând cont de greutăţile foarte mari prin care au trecut, afectiv-emoţionale şi materiale, este de apreciat faptul că, aceştia, şi-au stabilit obiective după care să se ghideze dupa o anumită traiectorie socială, educaţională şi profesională. *„Din toţi aceşti ani am învăţat să supravieţuiesc, să caut toate mijloacele pentru a-mi îndeplini visurile mele. Că nu poţi avea încredere deplină în oameni. Iar când am fost externat de la modulul familial am fost nevoit să-mi organizez altfel viaţa"(AO, m, 21 de ani)*

Jumătate dintre subiecţi consideră că au abilităţi de comunicare şi relaţionare socială ce le permit socializarea se realizeaa prin relatiile cu prietenii. Majoritatea au prieteni cât sunt în sistem de protecţie socială însă ulterior prieteniile sunt din ce în ce mai puţine, sau acordă o mai mare atenţie celor cu care relaţionează din afara sistemului. Abilităţile de comunicare şi relaţionare cu semenii i-au ajutat să se acomodeze mai uşor schimbărilor prin care au trecut. *„Îmi făceam uşor prieteni, deoarece sunt o fire mai vorbăreaţă. Da consider că este foarte important să aparţii unei comunităţi sau grup de oameni"(BI, m, 18 ani).*

Comunicarea pozitivă este considerată ca fiind o terapie, având cu cine să împărtăşească problemele cu care se confruntă, le permite transferul de cunoştinţeşi asigură cadrul necesar pentru îmbunătăţirea abilităţilor sociale.

Sunt si mulţi dintre tineri ies din acest mediu social "protejat" cu un nivel relativ scăzut de autonomie, temeri, lipsă de încredere şi cu abilităţi scăzute de comunicare şi relaţionare. Impactul cu realitatea după externare/ieşirea din sistem, îi găseşte nepregătiţi, cu un mod inadecvat de a se percepe pe sine în raport cu ceilalţi. Ei înşişi se caracterizează ca fiind retraşi, selectivi, ca persoane ce leagă destul de greu prietenii, deşi cunosc beneficiile apartenenţei la un grup. *„Pentru mine a fost şi este foarte importantă apartenenţa la un grup de prieteni cu care să poţi împărtăşi probleme ale vieţii şi să fii ajutat la nevoie" (AI, m).„În*

legătură cu prietenia, nu sunt o fire prietenoasă, mereu mi-a plăcut să cunosc mai întâi oamenii și apoi să mă împrietenesc cu ei"(PS, f).„Mă cunosc că nu sunt un om sociabil, ci mai degrabă un om selectiv, care își alege oamenii cu care dorește să vorbească"(PO, m, 31 de ani).

Au fost si cazuri ccand creșterea în instituții ale sistemul de protecție socială se poate transforma într-o etichetă în interacțiunile cu ceilalți și poate fi baza discriminării în viața de zi cu zi. S-au identificat pe parcursul interviurilor deswcrierea unor comportamente indizerabile manifestate de profesori sau colegi de școală, de exemplu. *„Nu m-am simțit iubită, poate marginalizată"(AJ, f, 27 de ani). „M-am simțit de multe ori marginalizată de către unii profesori"(AS, f, 20 de ani) „Subiectul de bătaie de joc al clasei, copilul din spatele clasei"(PO, m, 31 de ani)*

Subiecții au constatat prin propria experiență că este foarte importantă clasa socială din care faci parte și își doresc să scape de eticheta ca persoane provenite din centrele de plasament. *„Consider că este foarte importantă clasa socială din care faci parte. Acest lucru l-am înțeles atunci când am fost la colegiul militar"(AO, m, 21 de ani).* „*Formarea mea ca adult s-a conturat în medii sociale favorabile cum ar fi: întâlnirile cu membrii Asociației Amicus, șederea în căminul studențesc cu colegii din diferite medii sociale"(AI, m).*

A fost descris și un caz de bullying scolar în care subiectul din asistenta maternala a fost marginalizat și agresat de către colegii de clasă. *„Cum mergeam cu băieții de seama mea la școală, iar unii dintre ei se purtau urât cu mine. Bullyingul asupra mea din partea colegilor de la Liceul din Cotnari (după ce am fost transferat de la Liceul Militar). Îmi amintesc cum într-o iarnă, după ce au pus un pariu între ei băieții, m-au aruncat pe fereastrăîn zăpadă. Am spus dirigintei ce s-a întâmplat și nu s-au luat măsuri împotriva lor, ba mai mult tot pe mine m-au considerat vinovat. Într-un fel eu am devenit oaia neagră a clasei"(AO, m, 21 de ani).*

Rolul școlii, aspecte legate de educație

Majoritatea celor intervievați au terminat liceul, urmând să dea examenul de bacalaureat (o miză extrem de importantă în viața lor și un pas foarte important în devenirea lor profesională), iar o parte dintre persoanele intervievate au terminat facultatea sau chiar masterul. *„Am fost foarte bine să locuiesc la un modul familial pentru a-mi continua școala. Educația pentru mine este modalitatea prin care te poți împlini sufletește dar și formarea ca persoana sociabilă și implicată într-o activitate prin care iți poți câștiga existența"(AO, m, 21 de ani). „Mi-a plăcut să învăț încă din primele clase. Acum am terminat 12 clase și trebuie să iau examenul de bacalaureat"(AO, m, 21 de ani). „Mi-a plăcut să învăț... După terminarea liceului am mers la facultatea energetică unde am absolvit-o în anul 2015 și apoi masterul tot în domeniul energetic în anul 2017"(AI, m). „Traseul meu privind educația ar fi următorul: am terminat 10 clase, după care am continuat încă doi ani de școală profesională, obținând calificarea în lucrător agricol. Abia la 27 de ani am urmat liceul la seral, după care postliceala de asistent medical. După încă trei ani a continuat Facultatea de Biologie și masterul în nutriție comunitară"(BI, m, 45 de ani). „La inceput nu mi-a placut scoala si abia and am ajuns in S.U.A. am inteles cat de importanta este obtinerea unei diplome. Sprijinita de sotul m-am inscris la Facultatea de Poliție din S.U.A. Specializarea în criminologie, pe care am si finalizat-o "(AJ, f, 27 de ani).*

Cele mai importante motive invocate pentru alegerea școlii au fost: învățarea unei meserii care să le asigure un loc de muncă/o meserie, reușita în viață sau evoluția în societate, autosusținerea financiară și asigurarea traiului de zi cu zi. Subiecții sunt conștienți de impactul pe care l-a avut educația în viața lor, formându-le caracterul și asigurându-le inserția în comunitate, mai ușor. *„Educația joacă cel mai important rol în viața deoarece prin educație ne formăm caractere și dobândim o profesie, prin care ne câștigăm existența"(TG, f) „În opinia mea, personalitatea umană se formează datorită educației care ne diferențiază de*

majoritatea oamenilor comuni, punându-ne în cercul restrâns al oamenilor educaţi şi respectaţi de societate"(PS, f, 23 de ani)

Activităţile de voluntariat în care au fost implicaţi şi suportul educaţional primit pe parcursul anilor petrecuţi în sistemul de protecţie socială, au fost elemente extrem de importante pentru subiecţi, le-au dezvoltat principalele deprinderi pentru o viaţă independentă şi abilităţile de comunicare. *„Am participat la activităţile organizate de ASCOR căci cântam la chitară. Am mers cu ASCOR şi în alte centre de plasament pentru a susţine spectacole, mai ales de Sărbătoarea Crăciunului şi a Învierii. La modulul familial am fost implicat în activităţi cu Fundaţia Cote, Asociaţia Ajungem Mari, ASCOR. Cu aceste organizaţii am vizitat căminul de bătrâni Sfânta Elena din Iaşi unde am ţinutcu toţii un concert cu ocazia sărbătorii Sfintelor Paşti"(AO, m, 21 de ani). „Am participat la evenimentele şi activităţi ale Asociaţiei AMICUS. Seminariile la care am participat şi unde am avut ocazia să împărtăşesc experienţa vieţii mele trăite în centrul de plasament, dar am şi învăţat cum să comunic eficient cu oamenii" (AI, m). „Activităţile din care am obţinut şi bani dar şi experienţăşi instruire pe plan profesional au fost datorate voluntariatului în cadrul Fundaţiei Escalada, unde am predat TIC, tehnologia informaţiei şi comunicării încentrul de plasament Ion Holba, dar şi în cadrul fundaţiei Blue Heron"(PO, m, 31 de ani).*

În cadrul povestirilor vieţii, au fost şi cazuri în care unii tineri au fost descurajaţi de către profesori deoarece nu i-au considerat capabili. *„Persoana care m-a descurajat în momentul respectiv a fost doamna mea dirigintă. Da! Chiar ea, chiar dacă se spune că învăţătorul, dirigintele, îndrumătorul trebuie să fie ca al doilea părinte pentru noi, ea m-a descurajat foarte tare. Îmi spunea mereu că datorită faptului că am plecat din acea familie maternala nu voi fi în stare să iau bacalaureatul şi mai ales să studiez la o facultate. (PS, f, 23 de ani)*

În general, subiecţii îşi doresc să continue diverse formări profesional-educaţionale, să termine liceul cu finalizarea bacalaureatului, fie să facă liceul la seral, postliceală. Alţii au aspiraţii mai specifice, şcoala de şoferi, cursuri de grafică, fotografie, sau participarea la ateliere motivaţionale. Cei mai mulţi dintre subiecţi au planuri de perspectivă legate de traseul lor educaţional-profesional şi sunt destul de optimişti în ceea ce priveşte atingerea obiectivelor propuse. *„Îmi doresc să iau bacalaureatul şi să merg la Academia Militara Marină. Mi-aş fi dorit să devin militar în marină"(AO, m, 21 de ani). „Doresc să urmez cursurile liceale la seral, apoi să mă înscriu la facultatea de Psihologie şi după finalizarea facultăţii să lucrez cu copiii din centrele de plasament"(AS, f, 20 de ani).*

Evenimente şi perioade istorice

La întrebarea referitoare la evenimentele ce le-au marcat existenţa, majoritatea respondenţilor au menţionat o serie de evenimente cu impact negativ, precum: momentul ieşirii din sistem; abandonul; întreruperea de sarcină, dar şi o serie de evenimente cu impact pozitiv asupra existenţei lor precum: admiterea la facultate; un alt nivel de şcolarizare; apariţia unui copil sau căsătoria. Cercetarea calitativă introspectă a scos în evidenţă că o mare parte dintre subiecţi, la momentul încetării măsurii de protecţie, nu se simţeau pregătiţi să gestioneze anumite aspecte ale vieţii independente, precum găsirea unei locuinţe şi căutarea/obţinerea unui loc de muncă. Momentul în care au părăsit sistemul protecţie socială a fost unul derutant în care nu au ştiut încotro să o apuce, nu au dispus de resurse practice pentru accederea la un stil de viaţă independent, în acord cu cerinţele mediului socio-profesional disponibil. *„Atunci când am plecat de la modulul familial a trebuie să-mi caut un serviciu şi o gazdă. Acum faţă de viaţa trăită atat la familia maternala cat si la modulul familial , îmi pare totul diferit căci a trebuit să încep un nou capitol de viata cu noi responsabilităţi şi cu o nouă viziune asupra statutului meu"(AO, m, 21 de ani). „Imediat cum am ieşit din sistemul de protectie, la 18 ani, nu avem unde să dorm şi nu aveam ce mânca. Nu*

aveam siguranța zilei de mâine. Prin mila unor oamenii m-au ajutat să depășesc acesta situație cumplită"(BI, m, 45 de ani).

Din punctul de vedere al respondenților momentul părăsirii centrelor de plasament este inevitabil, constituie o schimbare majoră, sub auspiciile căreia începe perioada adultă și fiecare individ trebuie să își gestioneze viața pe cont propriu, asumându-și eșecul sau succesul acestei tranziții, iar instituțiile de protecție devenind actori pasivi-invizibili-neimplicați după ieșirea din sistem. Singurul aspect important, obținut de pe urma ședерii în sistemul de protecție socială, este reprezentat de capacitatea fiecăruia de a asculta și de a pune în practică îndrumările, sfaturile primite de la tot personalul. Principalele presiuni sociale resimțite ca adult sunt: obținerea unei stabilități financiare care să le acopere nevoile principale de existenta , găsirea unei locuințe, întemeierea unei familii *„Așadar tensiunea mea ca adult este nevoia de bani pentru a-mi acoperi cheltuielile necesare"(AO, m, 21 de ani). „Cel mai stresant gând pe care îl aveam la iesirea din sistemul social de protectie era acela de a rămâne singur. Faptul că îmbătrânesc și că nu reușesc să am și eu un locușor al meu mă deranjează că depind de alții și că arunc mulți bani în buzunarele altora. Prin asta îmi ratez visul de a avea spațiul meu de locuit. Simt că sunt într-o continuă căutare de a-mi face un trai, o viață, o familie"(PO, m, 31 de ani).*

Munca și relațiile profesionale

Tranziția la viața independentă, ca adult, derivă mai ales din obținerea unui loc de muncă, ca mecanism de autosusținere, prin obținerea unor beneficii financiare care să le asigure satisfacerea nevoilor de bază, întreținerea și pentru a aprofunda rolul auto-gospodăririi. O parte dintre tinerii ce ies din sistemul de protecție socială, au un nivel relativ scăzut de autonomie personală, iar primul an dupa externare este marcat de schimbări în plan personal și profesional, căutări ale propriei personalități, responsabilizarea prin câștigarea propriei surse finaciare și crearea unei noi rețele sociale în care un rol important îl joacă șefii, colegii de muncă. În urma interviurilor de tip povestea vieții, putem concluziona că au fost puține cazuri de discriminare, la locul de muncă, legată de proveniența lor din sistem. *„Am stat un an și ceva fără loc de muncă, timp în care am tot creat schițe și poze și mi-am pus la punct portofoliul. După câteva CV-uri publicate, am fost acceptat de o firmă de grafică și marketing fiind mulțumiți de ceea ce au văzut în portofoliul meu. După interviu și proba practică am fost acceptat în echipa lor tânără"(PO, m, 31 de ani). „Deși este un serviciu provizoriu prin care îmi câștig existența, l-am găsit prin anunțurile din ziarul Evenimentul Zilei. Pentru serviciul de pază am fost nevoit să obțin o nouă calificare prin participare la cursuri și după care am obținut un certificat de pază. Am satisfacții căci aici unde lucrez, la un complex de magazine, i-au legătura mulți oameni, iar discuțiile cu ei mă ajută să socializez tot mai mult „(AO, m, 21 de ani). După terminarea facultății am căutat să mă angajez ca inginer în domeniul energetic însă nu am găsit nimic. După ce am lucrat în diferite domenii, am considerat că este bine să urmez o reprofilare în domeniul IT și am reușit să finalizez cursurile în 6 luni după care am fost angajat ca programator" (AI, m.)*

Două dintre persoanele intervievate, de gen feminin, s-au căsătorit imediat după ieșirea din sistemul de protecție, fiindu-le astfel mai ușor să împartă cheltuielile curente și să se adapteze în societate. Totodată au menționat că au urmat școala și au experimentat într-o oarecare măsură un loc de muncă înainte de a avea copii, ambele își doresc ca după perioada aferentă concediului de maternitate să își continue activitatea. *„La 20 ani m-am căsătorit și plecat în S.U.A. Acum nu lucrez... Soțul este medic...iar eu cresc copilul... mă ocup de el"(AJ, f, 27 de ani) „Am lucrat în domeniul stilistic, însă acum sunt în concediu de creșterea copilului, insa imi doresc atat de mult sa-mi reiau activitatea" (TG, f, 23 de ani).*

Locuința

La momentul cercetării toți cei noua subiecți locuiau cu chirie sau în gazdă, locuințele au fost găsite prin telefon sau internet, autonom sau cu sprijinul cunoscuților (prieteni,

educatori). Gestionarea bugetului pentru asigurarea chiriei, în urma părăsirii sistemului de protecție socială, a fost una dintre temele cel mai des abordate *„Momentul în care a trebuit să părăsesc sistemul de protecție socială și să mă descurc singur în găsirea unui loc de muncă și a unei chirii convenabile”(AI, m).*

Pe viitor, subiecții intervievați, au în plan achiziționarea unui apartament propriu, prin credit, și își concentrează toate resursele pentru a-și atinge acest scop. *„Acum ca adult vreau să am casa mea”(AO, m, 21 de ani). „Acum ca adult am ca presiune în viață zi de zi gândul la a avea o locuință proprie. Acum mă gândesc cum aș putea să adun bani pentru cumpărarea unui apartament”(AI, m). „Ca și adult sunt îngrijorat de posibilitatea găsirii unei soluții pentru un apartament propriu. Posibilitatea unui credit bancar pentru o locuință proprie”(AS, f, 20 de ani).*

Iubirea și întemeierea unei familii

Întemeierea propriei familii reprezintă o prioritate pentru toți subiecții ce au participat la studiu: unii dintre ei fiind căsătoriți la momentul culegerii datelor, dintre care doi subiecți au câte un copil, alti subiecți sunt într-o relație și locuiesc cu partenerul de viață, și doar un singur subiect nu se află momentan într-o relație .Cei ce nu sunt căsătoriți menționează că vor face acest pas atunci când vor dispune de resursele financiare necesare. *„Încă nu m-am căsătorit deoarece nu avem prea multe mijloace de trai și de a cumpăra un apartament al nostru. Din banii mei și banii ei ne sunt suficienți de a plăti chiria și utilitățile și ce mai rămâne dăm pe mâncare... Mi-a fost greu să încep această relație deoarece îmi era frică să nu fiu respins”(AO, m, 21 de ani). „Cel mai bun și frumos lucru în căsnicia mea a fost venirea pe lume a primului copil...Sunt și lucruri mai puțin bune și anume, atunci când mai ducem lipsă de unele nevoi. (TG, f, 23 de ani)*

O parte dintre subiecți menționează că au ales să lege relații cu persoane sincere, bune la suflet și care i-au acceptat așa cum sunt, fiecare dintre ei având la un moment dat temerea de a fi respinși. În ceea ce privește familia lărgită și apariția unui copil, cu toții au menționat că își doresc acest lucru, că doresc să ofere unui copil familia de care ei nu au avut parte, să le ofere toată afecțiunea necesară și să le inspire cele mai frumoase principii de viață. *„Cred că vor fi niște copii ascultători căci vor primi tot ce vor avea nevoie. Copiii vor juca un rol important în viața mea, fiindu-mi un fel de amintire cum aș fi dorit eu să am pe mama și pe tata alături de mine”(AO, m, 21 de ani) „Când voi avea copii doresc să le transmit credința în Dumnezeu și să aibă demnitate în orice încercare”(BI, m, 18 ani).*

Planuri de viitor

Fiecare dintre subiecți au emis o serie de așteptări, de planuri de viitor, majoritatea sunt legate de terminarea studiilor, realizare profesională, achiziționarea unei locuințe și întemeierea unei familii, ordinea în care își doresc aceste lucruri nu este aceeași pentru fiecare individ în parte. *“Încă nu am realizat tot ce mi-am dorit. Trebuie să obțin diploma de bacalaureat și să mă înscriu la o facultate. De preferat ar fi Marina, dacă nu voi putea voi alege o altă facultate la Universitatea Cuza din Iași. Dorința de a avea o casă și o familie frumoasă”(AO, m, 21 de ani). „Scopul meu în viața este să am o familie, un viitor frumos în fotografie și timp suficient, după voia lui Dumnezeu, pentru mântuire și a-i ajuta pe alții la nevoie! Ce îmi doresc foarte mult este să pot acumula suficiente informații în grafică și fotografie astfel încât să pot crea cursuri online prin care oamenii să aibă parte de formare profesională, dar într-un mod total inteligent”(PO, m, 31 de ani).*

Din interviurile de tip povestirea vieții au reieșit și o serie de comportamente prosociale, unii dintre respondenți dorind pe viitor să se implice în activități lucrative sau de voluntariat în sprijinul copiilor aflați în situații de risc sau din centrele de plasament. *„Atunci când voi polițistă în S.U.A. vreau să contribui la păstrarea ordinii publice...poate voi avea ocazia să vorbesc și cu tinerii răzvrătiți, așa cum am fost eu și să-i ajut să înțeleagă că trebuie să-și controleze viața și să învețe pentru a se realiza”(AJ, f, 27 de ani).*

Concluzie

Cercetarea de față, bazată pe cele noua interviuri de tip *Povestea Vieții*, reprezintă o analiză subiectivă, introspectă, a vieții personale. Aceste rezultate nu pot fi generalizate, însă reprezintă cazuri pozitive de conduită, de realizare pe plan personal sau social a unor tinerii ce au trăit în instituții ale sistemului de protecție socială. Așadar cercetarea calitativă poate constitui o bază de idei/modele de abordare a serviciilor de protecție socială, cat si pentru a se cuantifica un număr din ce în ce mai mare de reușite în integrarea socio-profesională și reducerea decalajului de opinie dintre membrii societatii si aceasta categorie sociala aparte.

Identificarea unor lecțiilor învățate de către tinerii ce au trecut prin experiența trairii intr-un din cazurile amintite pot constitui, pentru tienrii de astazi, modele pozitive de urmat cât și surse strategice de empowerment *„Din toți acești ani am învățat să supraviețuiesc, să caut toate mijloacele pentru a-mi îndeplini visurile mele. Iar când am fost externat de la Centrul de Servicii Sociale „Veniamin Costache", de la unul din modulele familiale , am fost nevoit să-mi organizez altfel viața"(AO,21 de ani). „Crescând înt-un apartament familial al Centrului a fost salvarea mea, de fapt singurul loc în care puteam să fiu acceptat și să mă realizez în viață" (PO,31 de ani).*

BIBLIOGRAPHY

Elisabeta Stănciulescu, *Sociologia Educatiei Familiei, Editura Polirom, 1998, Bucuresti*

Emile Durkheim - *Regulile Metodei Sociologice Edituta Polirom, 2002 ,Bucuresti*

Petru Iluţ - *Sociopsihologia şi Antropologia Familiei, Editura Polirom ,2005,Bucuresti*

Robert Atkinson - *Povestea vietii. Interviul, Editura Polirom, 2000 ,Bucuresti*

MASS MEDIA AND NEW PSYCHOACTIVE SUBSTANCES USE IN ROMANIA

Elena Manea (Mircea)
PhD Student, University of Craiova

Abstract: Recent data and statistics emphasize increasing drug use among young people. Taking into account the availability and financial accessibility of the new psychoactive substances and the influence of mass media on the opinion of the population regarding drug users, and also taking into account the influence of online media on adolescents (the most vulnerable group on initiating drug use), this paper aims to analyze how users of new psychoactive substances are presented by the online media and how it informs the public about the negative effects of new psychoactive substances use.
In the current paper is presented a research on online articles from the official websites of several Romanian television channels, using the content analysis method.
The research revealed an involvement of media in informing the public on the negative effects of new psychoactive substances use, by emphasizing in reports the health problems that appear as a result of drug use, but especially by broadcasting interviews with anti-drug specialists.

Keywords: new psyhoactive substances, drugs, mass media, online, Romania

Introducere

Conform analizelor anuale efectuate de instituții abilitate ale statului, fenomenul consumului de droguri este unul în continuă ascensiune în România, urmând, bineînțeles, trendul statelor din vestul Europei. Cu toate acestea, conform aceloraşi analize anuale, România se află încă sub media europeană în ceea ce privește consumul de droguri, în ciuda trendului ascendent pe care îl manifestă acest fenomen.

Consumul de droguri cunoaște o creștere semnificativă în toate mediile sociale, inclusiv în rândul persoanelor cu putere financiară, însă cele mai afectate sunt grupurile sociale cu venituri modeste, cele fără loc de muncă, studii, sau inclusiv cei locuință (Ursan, 2010, 518).

Datele Raportului mondial privind drogurile din anul 2020 arată că în anul 2018, aproximativ 269 de milioane de oameni în întreaga lume au consumat substanțe psihoactive ilicite cel puțin o dată în anul anterior, reprezentând 5,4% din populația globală, cu vârsta cuprinsă de 15-64 ani. Dintre aceștia, aproximativ 35,6 milioane de oameni suferă de tulburări cauzate de consumul de droguri, aspect ce indică un consum abuziv de droguri (United Nations Office on Drugs and Crime-booklet 2, 2020, 10-11).

La nivelul Uniunii Europene, se estimează că aproximativ 96 de milioane de persoane (29% din populația generală), cu vârsta cuprinsă între 15 și 64 de ani, au consumat droguri ilegale într-un moment al vieții lor (Observatorul European pentru Droguri și Toxicomanie, 2019, 44).

Datele Studiului naţional în populaţia generală privind consumul de tutun, alcool şi droguri (GPS-2019), la nivelul populaţiei generale din România, arată o prevalenţă de-a lungul vieţii a consumului oricărui tip de drog ilicit de 10,7%, în ultimul an de 6%, iar pentru consumul din ultima lună se observă o prevalenţă de 3,9%. Grupa de vârstă cu cel mai mare risc de consum este cea de 15-34 de ani, asemenea rezultatelor celorlalte studii (Agenția Națională Antidrog, 2020,7). Față de studiul anterior, s-a constatat o creştere a consumului experimental de substanțe ilicite (de la 7,6%, la 10,7%), a consumului recent, din ultimul an (de la 4,1% la 6,0%) şi a celui actual, reprezentând consumul de droguri în ultima lună (respectiv de la 1,7% la 3,9%) (Agenția Națională Antidrog, 2020, 27). De asemenea, același studiu arată că pentru prima dată, noile substanțe psihoactive se situează pe primul loc în

„topul" celor mai consumate droguri ilegale în România – 6,3%, reprezentând prevalența de-a lungul vieții (Agenția Națională Antidrog, 2020, 27).

Observând creșterile consumului de droguri în rândul tinerilor, disponibilitatea și accesibilitatea din punct de vedere financiar a noilor substanțe psihoactive și având în vedere influența mass-media asupra opiniei populației generale cu privire la consumatorii de droguri, și totodată având în vedere influența mass-media asupra adolescenților (grupa cea mai predispusă la inițierea consumului de droguri), prezenta lucrare își propune să analizeze modul în care sunt prezentați consumatorii de noi substanțe psihoactive în mass-media din România și modul în care aceasta informează publicul cu privire la efectele negative ale noilor substanțe psihoactive.

Cadrul teoretic

Delimitări conceptuale privind noile substanțe psihoactive

Conform Organizației Mondiale a Sănătății, "drogul este orice substanță a cărei administrare produce tulburări mintale, de comportament și dependență" (Botescu, 2004, 77). Poate fi o substanță naturală sau chimică, dar care acționează asupra sistemului nervos central, producând stări euforice, halucinații, reacții paranoice, tulburări psihice, etc. (Rădulescu, Dâmboneanu, 2006, 23). În sens uzual, drogul este "orice substanță psihoactivă care se pretează la un consum abuziv şi care poate antrena manifestări de dependență" (Richard, Senon, 2007, 578). Consumul de droguri produce modificarea funcțiilor motrice sau cognitive ale organismului şi poate provoca dependență. (Abraham, 2005, 27).

Conform Observatorului European pentru Droguri şi Toxicomanie, noile substanțe psihoactive (NSP) sunt droguri care "nu se află pe listele convențiilor Organizației Națiunilor Unite privind controlul drogurilor din 1961 şi 1971 şi care pot fi o amenințare la sănătatea populației, comparabilă cu cea generată de drogurile necunoscute" (Baltag, 2015 apud Făinaru, 2020, 23). Termenul de noi substanțe psihoactive este unul general, pentru că se referă la substanțe care imită efectele drogurilor ilicite clasice (de exemplu, metamfetamină și canabis) și nu sunt controlate de legislația în materie de droguri (Smith, Sutcliffe, Banks, 2015, 4932).

Consumul de noi substanțe psihoactive

Create în unele cazuri în mod deliberat, pentru a se sustrage controlului internațional, noile substanțe psihoactive pot reprezenta un pericol semnificativ pentru sănătatea și siguranța publicului. Ca și în cazul substanțelor supuse controlului național și internațional, noile substanțe psihoactive pot avea efecte secundare negative pe termen scurt, cum ar fi paranoia, psihoze și convulsii. Cu toate acestea, efectele acestora nu pot fi întotdeauna pe deplin înțelese, din cauza faptului că substanțele din care sunt concepute sunt deseori destul de noi și insuficient studiate. Prin urmare, riscurile lor pe termen lung pentru sănătate nu sunt întotdeauna clar înțeles. Oficiul Națiunilor Unite pentru Droguri și Criminalitate (UNODC) și Observatorul European pentru Droguri şi Toxicomanie (OEDT) a încadrat noile substanțe psihoactive în următoarele subcategorii: canabinoizi sintetici, catinone sintetice, ketamină, fenetilamine, piperazine, substanțe pe bază de plante: Khat, Kratom, Salvia divinorum și altele: aminoindani, fenciclidină, triptamine (Smith, Sutcliffe, Banks, 2015, 4932). Numărul de noi substanțe psihoactive raportate prin sistemul de alertă rapidă al Uniunii Europene a crescut constant până în 2014. În timp ce numărul canabinoizilor sau catinonelor sintetice a scăzut în ultimii ani, numărul de opioide sintetice este în creștere. La sfârșitul anului 2017, OEDT a monitorizat peste 670 de noi substanțe psihoactive pe piața europeană a drogurilor. Noile substanțe psihoactive nou apărute pe piața neagră de multe ori trebuie încorporate în legislația națională pentru a fi monitorizate ca substanțe controlate (Kraemer, Boehmer, Madea, Maas, 2019, 186).

Consumul noilor substanțe psihoactive a apărut în România în anul 2008, cunoscând o creştere accelerată în ultimii ani, dar şi cu scăderi şi reveniri generate de implementarea măsurilor legislative. Noile substanțe psihoactive sunt cunoscute sub numele de "etnobotanice" sau "droguri legale". Pe lângă problemele de sănătate pe care le poate cauza (pierderea apetitului, scăderea în greutate, tulburări de personalitate, epuizare fizică, etc.), după o perioadă de timp şi dependent de frecvența consumului şi a căilor de administrare, aceste substanţe pot provoca decesul persoanei consumatoare. De asemenea, buna desfăşurare a procesului instructiv-educativ şi/sau randamentul la locul de muncă pot fi afectate de consumul de astfel de substanţe. În urma unui consum îndelungat, există riscul de automarginalizare și excludere socială, afectarea carierei, abandon şcolar etc.. Pe măsură ce consumul abuziv ori dependența devin severe, apar și comportamentele delincvente. Acestea pot apărea ca urmare a costurilor mari necesare pentru a menține consumul. (Botescu, 2011, 10-12). În cadrul unui studiu realizat în anul 2013 privind situația adolescenților din România - State of adolescents in Romania, coordonat de Abraham D., s-a evidențiat creșterea comportamentului infracțional în rândul adolescenților consumtori de droguri investigați, în scopul obținerii de venituri pentru a procura dozele de noi substanțe psihoactive pe care și le administrau, având în vedere faptul că aceste efectele acestor substanțe sunt mai scurte comparative cu alte tipuri de droguri și utilizatorii trebuie să-și administreze mult mai frecvent, acest lucru ducând la mai multe doze zilnice (Abraham *et al.*, 2013, 40).

Compoziția noilor substanțe psihoative se schimbă permanent, chiar și de la o zi la alta. De asemenea, se schimbă și ingredientele și concentrația regăsite în acestea. Totodată, și denumirea acestora se schimbă foarte rapid, fapt pentru care asocierea unei substanţe cu un anumit produs este de multe ori irelevantă (Botescu, 2011, 10).

Începând cu anul 2011, în România a intrat în vigoare Legea nr. 194 din 7 noiembrie 2011 privind combaterea operațiunilor cu produse susceptibile de a avea efecte psihoactive, altele decât cele prevăzute de acte normative în vigoare. Prin urmare, operarea cu aceste substanțe a devenit una ilicită.

Rolul mass-media

Termenul de comunicare provine din latinescu *communis* (a pune în comun) și a fost utilizat prima dată în secolul XIV, având, la vremea respectivă, înțelesul de "a împărtăși". Din secolul al XVI-lea, odată cu dezvoltarea poștei și a drumurilor moderne, termenului i se asociază un nou înțeles, cel de "a transmite", termen care va trece în prim-plan în secolul XIX, ca urmare a dezvoltării unor tehnologii moderne de comunicații (Drăgan, 2010, 733).

Există mai multe tipuri de comunicare legate de colectivitățile umane și de om: comunicarea intrapersonală, interpersonală, de grup, publică și comunicarea de masă (Drăgan, 2010, 734). Termenul „mass media" din literatura de specialitate acoperă un spectru larg. Prin definiție, mass-media este orice mijloc utilizat pentru a transmite o comunicare de masă, adică un mesaj creat de o persoană sau un grup de persoane și trimis prin intermediul unui dispozitiv către un publicul larg. Din această definiție, putem contura imediat principalele tipuri de mass-media: ziare, televiziune, radio și cinema (Berger, 2002 *apud* Pavel, 2010, 106).

Informațiile furnizate de mass-media au o capacitate redutabilă de convingere și de modelare a percepțiilor asupra diferitelor aspecte și de puternică influențare a opiniei și comportamentului publicului (Peru-Balan, Tofan, 2017, 86). Unii cercetători apreciază că mass-media joacă astăzi rolul de "agendă a realității", iar prin interesul pe care îl arată față de acestea, dictează ordinea priorității problemelor sociale. Astfel, se poate deturna sensul real al evenimentelor: decesul unui star-rock să fie prezentat ca un eveniment social major, în timp ce descoperirea unui medicament sau un conflict militar să fie prezentate ca mai puțin, sau chiar deloc importante (Bulai, 1998, 341).

Consumul de noi substanțe psihoactive și mass-media

În ultimele decenii, campaniile prin intermediul mass-media au fost folosite în lupta împotriva consumului de droguri. Valoarea acestor tipuri de campanii constă în corecta informare a publicului larg și corectarea miturilor și a informațiilor greșite. Percepția riscurilor asociate consumului de droguri este influențată în mod deosebit de propria experiență sau de experiența grupului de egali și mai puțin de informare prin campanii. Specialiștii susțin că o campanie mass-media necesită planificare și coordonare. Campaniile care nu sunt bine planificate pot avea efect advers: pot stârni curiozitatea tinerilor. Conform unui studiu realizat de Autoritatea Antidrog din Israel, derularea unei campanii mass-media de prevenire a consumului de droguri a avut succes, rezultatele fiind creșterea nivelului de informare a tinerilor cu privire la efectele consumului de droguri, sensibilizarea comunității cu privire la această problemă și creșterea numărului de personae care s-au implicat ulterior în activități de voluntariat pentru prevenirea consumului de droguri (Ahmad, 2009, 66).

Pe de altă parte, în era electronică, noi instrumentele de comunicare devin proeminente deoarece ating un număr din ce în ce mai mare de persoane. Se numește „new media" și include internetul, telefoanele mobile, tablete, etc. (Pavel, 2010, 106). Internetul a evoluat într-o bază principală de operațiuni ilicite pentru NPS, schimbând astfel dinamica de marketing, reducând riscul pentru furnizori și cumpărători și dezvoltând această fără a fi nevoie contacte personale. "Dark web-ul" este inaccesibil prin intermediul browserelor web standard și oferă anonimat în cumpărarea și vânzarea de NPS. În 2013, OEDT a identificat 651 de site-uri web care vând „droguri legale" europenilor (Madras, 2016, 9).

3. Metodologie

3.1 Scop, obiective și ipoteze

Scopul prezentei lucrări este de a evalua modul în care mass-media din România prezintă consumatorii de noi substanțe psihoactive.

Obiectivele cercetării includ identificarea modului în care diferite canale prezintă consumatorii de NSP și modul în care informează publicul cu privire la efectele consumului de droguri.

Având în vedere rolul pe care mass-media îl are în societate și faptul că în cele mai multe cazuri, percepția generală despre consumatorii de noi substanțe psihoactive este una în principal negativă, ne așteptăm la o prezentare a consumatorilor de NSP din partea mass-media dintr-o perspectivă stigmatizantă. Totodată, având în vedere și rolul educativ pe care îl poate avea mass-media, ne așteptăm la o informare permanentă cu privire la efectele noilor substanțe psihoactive.

3.2 Eșantionarea

Pentru a efectua cercetările, s-a procedat la analiza articolelor și știrilor despre consumatorii de noi substanțe psihoactive, din arhiva online a 3 dintre cele mai populare canale din România: Pro Tv, Antena 1 și Digi 24, în perioada 01 ianuarie-31 decembrie 2019. S-a ales acest interval de timp deoarece în anul 2020 consumul de droguri a fost influențat de efectele pandemiei COVID-19, instituirea stării de urgență și ulterior instituirea stării de alertă pe teritoriul României, iar știrile și articolele din mass-media au avut ca subiect central situația epidemiologică anterior menționată.

3.3 Metodă și instrument

Metoda utilizată pentru a obține informațiile necesare este analiza conținutului. Aceasta presupune identificarea și descrierea obiectivă a conținutului manifest și latent al comunicării (Otovescu, 2009, 132). Tehnica analizei conținutului a fost aplicată cu succes

până în prezent, deoarece conduce la stabilirea caracteristicilor mesajului, cunoașterea efectelor comunicării și identificarea determinantelor (Chelea, 2007, 585).

Ca instrument, a fost utilizată o grilă de analiză a conținutului, care conține 9 categorii, după cum urmează: probleme de sănătate, agresivitate, trafic de NSP, furt, adolescenți consumatori, sintagma "fenomenul zombie", apelativul "drogat", oferirea de modele pozitive (persoane care s-au reabilitat în urma consumului de NSP) și informarea populației cu privire la efectele consumului de NSP. Grila de analiză a conținutului este reprezentată în Tabelul 1.

Tabelul 1: Grila de analiză a conținutului

r. Crt.	Categoria	Pro Tv	Antena 1	Digi 24
	Probleme de sănătate			
	Agresivitate	-		
	Trafic de NSP			
	Furt	-	-	
	Adolescenți consumatori			
	Sintagma "Fenomenul Zombie"			
	Apelativul "Drogat"	-		
	Exemple pozitive (reabilitare în urma consumului)	-		
	Informarea populației cu privire la efectele consumului de NSP			

4. Rezultatele cercetării

Din analiza arhivei online a știrilor și articolelor despre consumatorii de noi substanțe psihoactive prezentate în cursul anului 2019 de 3 dintre cele mai populare canale TV din România (Pro Tv, Antena 1, Digi 24), s-a putut observa că acestea tind că creeze o imagine stigmatizantă a consumatorilor de noi substanțe psihoactive, informând, totodată, prin intermediul specialiștilor în domeniu, care sunt efectele consumului de noi substanțe psihoactive.

Din cele 3 canale Tv analizate, Pro Tv are cele mai puține știri despre consumatorii de NSP.

De asemenea, toate cele 3 canale TV au preluat, în cadrul știrilor prezentate, videoclipuri sau fotografii transmise de public cu persoane filmate/fotografiate, care se află sub influența consumului de noi substanțe psihoactive, titlurile știrilor fiind edificatoare: "Noi imagini cutremurătoare cu victime ale drogului *zombie*, în Timișoara"- Pro Tv, "Fenomenul „Zombie" se extinde în România! Tot mai mulți tineri ajung de urgență la spital! Ce simptome sunt (VIDEO)" – Antena 1, "VIDEO | Tânăr intoxicat cu droguri *zombie*, aproape de a provoca o tragedie" – Digi 24.

Când vine vorba de *problemele de sănătate* pe care consumul de droguri le cauzează, toate cele 3 posturi Tv le-a reliefat, prezentând consumatori de NSP care, în urma consumului, au avut nevoie de intervenția cadrelor medicale, pentru stabilizare.

În ceea ce privește *episoadele de agresivitate,* Pro Tv, în perioada analizată, nu a prezentat astfel de episoade. În articolele analizate ale celorlalte două posturi, sunt creionate și episoade de agresivitate cauzate de consumul de noi substanțe psihoactive, în urma intervievării specialiștilor : "Un bărbat din Brăila a provocat teroare în blocul în care locuiește (...) venise cu agitație psihomotorie și cu suspiciunea de consum de substanțe etnobotanice" –

Digi 24, "Sunt, la momentul actual un pericol atât pentru ei, cât şi pentru cei din jurul lor" – Antena 1;

Traficul de NSP este de asemenea, o temă regăsită în toate cele 3 canale de ştiri. Infracţiunea de *furt,* ca urmare a necesităţii de a susţine dependenţa de NSP, este regăsită într-un articol Digi 24 care face referire la consumul de NSP, iar o fostă consumatoare de heroină, fiind întrebată de jurnalist a relatat experienţa ei :

"- Cum ai reuşit să faci rost de bani?

- La început, ţin minte, cred că toţi cei care s-au apucat şi erau încă la şcoală au folosit carnetul de CEC sau alocaţia şi... Ne combinăm mai mulţi prieteni, puneam fiecare bani şi astfel se obţineau drogurile. Furi de la părinţi şi tot aşa..."

Menţionate şi în titlurile prezentate anterior, toate cele 3 posturi Tv prezintă consumul de noi substanţe psihoactive, ca pe un fenomen: *"Fenomenul Zombie"*, sintagmă regăsită în marea majoritate a articolelor pe această temă.

De asemenea, referirea la persoanele care se află sub influenţa substanţelor psihoactive se face cu termenul stigmatizant de "*drogat*": "În doar 3 luni, poliţiştii au depistat mai mulţi şoferi drogaţi decât în tot anul trecut" – Digi 24, "Video! Imaginile care au îngrozit România! Ziua în amiaza mare 3 tineri drogaţi abia se mai ţin pe picioare printre maşini" – Antena 1. De menţionat faptul că, în urma analizei din anul 2019, Digi 24 a folosit termenul de "drogat" numai în cazul consumului de substanţe psihoactive la volan, iar Pro Tv nu a folosit deloc acest termen stigmatizant.

Toate cele 3 televiziuni fac referire, în articolele prezentate pe această temă, la *adolescenţi consumatori* de noi substanţe psihoactive.

În ceea ce priveşte oferirea de *exemple pozitive, de reabilitare în urma consumului* de noi substanţe psihoactive, Antena 1 prezintă într-un articol povestea vieţii unei foste consumatoare de NSP : "Miru, cântareaţa de rap care s-a lăsat de etnobotanice şi a scăpat de închisoare!" , iar Digi 24, într-un articol face face referire la consumul de NSP, prezintă cazul unei foste consumatoare de heroină "Adriana a ajuns într-un centru de tratament, în urmă cu 12 ani. Însă doar de câţiva ani nu îşi mai injectează substanţe interzise".

Toate cele 3 posturi de televiziune asigură în perioada monitorizată şi *informarea populaţiei cu privire la efectele consumului de NSP*, prin difuzarea de interviuri cu specialişti în domeniu.

5. Concluzii

Fenomenul consumului de substanţe psihoactive ilicite este atât la nivel global, cât şi la nivelul ţării noastre, unul în continuă schimbare.

Grupa cea mai vulnerabilă în a iniţia consumul de substanţe psihoactive este reprezentată de adolescenţi. Fiind o perioadă dominată de curiozităţi şi având acces rapid la informaţie, este foarte important ca mass-media să contribuie la promovarea unui stil de viaţă sănătos şi să asigure o corectă informare cu privire la efectele consumului de droguri.

Prezenta lucrare a avut scopul de a analiza modul în care mass-media prezintă consumatorii de noi substanţe psihoactive. S-a pornit de la premisa că aceştia vor fi prezentaţi dintr-o perspectivă stigmatizantă, ipoteză care a fost parţial confirmată. Totodată, s-a pornit de la premisa că mass-media asigură o informare permanentă cu privire la efectele noilor substanţe psihoactive, ipoteză care a fost confirmată.

Prin urmare, termenul probabil cel mai utilizat în stigmatizarea consumatorilor de droguri, cel de "drogat" nu a fost foarte utilizat de către mass-media. Cu toate acestea, difuzând permanent imagini sau videoclipuri cu persoane care se află sub influenţa substanţelor psihoactive, sub umbrela "fenomenului zombie", se încurajează în mod indirect filmarea persoanelor aflate sub influenţa consumului de NSP de către cetăţeni, difuzarea

imaginilor cu consumatori în mass-media, unde pot fi recunoscuți. Totodată, însăși sintagma "fenomen zombie" poate fi considerată una stigmatizantă.

S-a constatat implicarea mass-media în informarea permanentă a publicul cu privire la efectele negative ale consumului de noi substanțe psihoactive, atât prin accentuarea în cadrul reportajelor a problemelor de sănătate care au apărut în urma consumului de droguri, dar în special prin difuzarea de interviuri cu specialiști în domeniul antidrog.

Prin urmare, se recomandă continuarea și intensificarea difuzării de interviuri cu specialiști antidrog privind efectele negative ale consumului de noi substanțe psihoactive. De asemenea, se recomandă efectuarea de campanii media de prevenire a consumului ilicit de droguri, utilizând atât mijlocele mass-media clasice (TV, radio), dar și cele noi, folosite de adolescenți (rețelele de socializare), pentru a asigura corecta informare a publicului larg cu privire la efectele consumului de substanțe psihoactive, promovarea unui stil de viață sănătos, dar și sensibilizarea populației generale cu privire la această problemă.

BIBLIOGRAPHY

Abraham, D. (coord.): Abraham, A.; Dalu, A. M.; Fierbinteanu, C.; Marcovici, O.; Mitulescu, S.; Plaesu, A.; Sufaru, I. (2013). State of adolescents in Romania. Final Report, București;

Abraham, P., (2005), Capcana Drogurilor, Editura Detectiv, Bucureşti;

Agenţia Naţională Antidrog, (ANA), (2020), Studiul naţional în populaţia generală privind consumul de tutun, alcool şi droguri GPS – 2019, București. [Online]. Dispobibil la : http://ana.gov.ro/wp-content/uploads/2020/09/GPS-2019.pdf [accesat la data de 29.03.2021];

Ahmad, A., (2009), Lupta antidrog. Prevenire, consiliere şi terapie, București;

Botescu, A., (2011), Evaluarea riscurilor asociate consumului de substanţe noi cu proprietăţi psihoactive în rândul copiiilor şi tinerilor din România, Editura Alpha MDN, Bucureşti;

Botescu, M.G., (2004), Prevenirea delincvenței juvenile, Editura Cartea Universitară, București;

Bulai, A., (1998), Mass-media, în Vlăsceanu L., Zamfir C., (coord.), Dicţionar de sociologie, Editura Babei, Bucureşti, p. 338-342;

Chelcea, S., (2007), Metodologia cercetării sociologice. Metode cantitative și calitative. Ediția a treia., Editura Economică, București;

Drăgan, I., (2010), Sociologia comunicării, în D. Otovescu (coord), Tratat de sociologie generală, Editura Beladi, Craiova, p.727-760;

Făinaru, I.C., (2020), Consumul de substanțe noi cu proprietăți psihoactive. Reîntâlnire cu unele experiențe din copilărie, Editura Universității Transilvania, Brașov;

Kraemer, M., Boehmer, A., Madea, B., Maas A., (2019), Death cases involving certain new psychoactive substances: A review of the literature, Forensic Science International 298, 186-267;

Madras B.K. (2016) The Growing Problem of New Psychoactive Substances (NPS). În: Baumann M., Glennon R., Wiley J. (eds) Neuropharmacology of New Psychoactive Substances (NPS). Current Topics in Behavioral Neurosciences, vol 32, Springer;

Observatorul European pentru Droguri și Toxicomanie (2019). Raportul European privind Drogurile 2019. Tendințe și evoluții, Oficiul pentru publicații al Uniunii Europene;

Otovescu, D., (2009), Sociologie Generală. Ediția a V-a., Editura Beladi, Craiova;

Pavel, C. (2010), The role of mass media in modern democracy. Annals of Dimitrie Cantemir Christian University-Economy, Commerce and Tourism Series, II: 106-112;

Peru-Balan, A., Tofan, E. (2017), Mass-media în relațiile cu politicul: concepte, funcții, teorii. Revista de Ştiinţă, Inovare, Cultură şi Artă „Akademos", 46(3), p. 86-92;

Rădulescu, S.M., Dâmboeanu, C., (2006), Sociologia consumului şi abuzului de droguri , Editura Lumina LEX, București;

Richard, D., Senon, J.-L., (2007), Dicționar de droguri, toxicomanii şi dependenţe, (Tradus de : Munteanu Gabriel), Editura Ştiinţelor Medicale, București;

Smith, J. P., Sutcliffe, O.B., Banks, C. E. (2015). An overview of recent developments in the analytical detection of new psychoactive substances (NPS). Analyst 140, 4932–4948;

United Nations Office on Drugs and Crime (2020). World Drug Report 2020 – Booklet 2. Drug Use and Health Consequences, United Nations Publication. [Online]. Disponibil la: https://wdr.unodc.org/wdr2020/en/drug-use-health.html [accesat la data de 29.03.2021];

21. Ursan, M., (2010), Droguri și prostituție: "combinații" și viața de noapte în București, în D. Buzducea (coord), Asistența socială a grupurilor de risc, Editura Polirom, Iași, p.508-524;

COMMUNIST ETHNIC MULTICULTURALITY (AN ICONOGRAPHY OF THE LOCAL PRESS IN MUREȘ)

Mihaela Adina Rusu
PhD Student, „Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca

Abstract: My articol`s objective is to investigate the multiethnic, cultural and social relations of Mureș inhabitants revealed by the local press, the newspaper initially called "Steaua roșie", later renamed "Cuvântul liber".
Press influences in a long or medium term the value judgments but also the choices that people make or the decisions they take. Simultaneously, it models human personality cognitively, emotionally and behaviorally, and for this reason, I've decided to approach this theme, for a better comprehension of the multiethnic coexistence as revealed in the local press.
A recurring theme of the time was that of peaceful coexistence with various cohabiting minorities, in the case of Mureș County it is the Hungarian minority. The possibilities of a peaceful existence between the two systems and the possibility of resolving the disputed issues peacefully, through negotiations, outline an ideal Romanian ethnic imagology, thus presented in the Mureș press since the proletarian period. The peaceful coexistence of ordinary people on the same territory shapes a very ethnic Transylvania, despite various differences and interests. Articles published during the communist period constantly emphasized and underlined the official policy of protecting the rights of minorities, their fair treatment and the desire for the most peaceful and profound inclusion in society. The ideological utopia was so ambitious that it had invented the scenario of erasing any ethnic, historical or cultural differences in favor of the emergence of the unique pattern of the Romanian communist, seen beyond any specificity or difference. Practically, this attempt to erase the differences led, even aimed at the idea of uniformity as complete as possible, of equality of all, but conditioned by the acceptance of impersonality.
The composition of the printed press suffered an extensive change during the six decades of its existence, but especially after the revolution of 1989, when liberalization efforts were obvious and all old taboos have been removed, local press promoting public transparency and comforting worldwide prompt and frank information.
This work highlights the local reality, the local socio-cultural reality because the newspaper `Steaua roșie` was a strong promoter that completed for several decades the picture of the Mureș`s society.

Keywords: changing society, printed press, minority, interethnic conflicts.

Presa locală mureșeană în perioada comunistă

Pe teritoriul românesc, primele publicații manuscrise circulă încă din secolele XV-XVI, înregistrând un tiraj cuprins între 100 și 300 de exemplare pe ediție. Sunt publicații care conțin informații preponderent economice sau politice, adaptate celor cărora li se adresau, adică negustorilor și manufacturierilor.

În ceea ce privește presa, pe teritoriile românești se urmează un parcurs asemănător celui european, însă cu un decalaj de timp considerabil, provocat de situația specifică din această zonă, de dezvoltarea mai lentă atât a vieții politico-economice, cât și a celei socio-culturale.

Totuși, eforturile cărturarilor români nu rămân zadarnice și în secolul al XIX-lea apar primele gazete în limba română. Este vorba despre gazete în toată puterea cuvântului, rezultat al trudei cărturarilor din provinciile românești. În Transilvania, cronologic prima este gazeta redactată de Ioan Barac, *Foaia duminecii*, care apare în 1837, abia pe 15 martie 1838 apare *Gazeta de Transilvania*, redactată de Gheorghe Barițiu. Sunt publicații care pun temeliile

presei românești, rezultat al unor eforturi și al ambiției unor cărturari de a sluji cultura română și de a contribui la educarea maselor.

În secolul XX presa se dezvoltă continuu, se maturizează, devine tot mai complexă. După Marea Unire de la 1918, nou apăruta Românie Mare se confruntă cu numeroase probleme, de cele mai diverse proveniențe, căci fiecare dintre noile provincii vin cu propriile realități socio-economico-politico-culturale, nemaivorbind de cele etnice. E nevoie de un efort serios, asumat pentru a realiza o integrare armonioasă și efectivă a tuturor.

În Transilvania, presa își asumă cu mult elan rolul de a contribui la această integrare:

„presa și-a asumat între cele două războaie rolul de vârf de lance al demersului de integrare a provinciei în noile cadre administrative și politice românești. Nu surprinde așadar, incisivitatea cu care gazetele românești au încercat după Marea Unire să compenseze prin activitatea lor lunga perioadă de privațiuni anterioare și să depășească astfel frustrarea acumulată în plan publicistic și nu numai."[1]

Urmează o perioadă relativ liniștită, de dezvoltare a presei, de consolidare a acestei instituții importante, precum și de dezvoltare calitativă, de progres și profesionalism, de diversificare a temelor abordate și a modalității de abordare a acestora.

În perioada 1940-1944, pe timpul ocupației maghiare a Ardealului de Nord, presa transilvăneană a avut mult de suferit, în județul Mureș nu a mai apărut nici măcar o singură publicație în limba română. Ea a supraviețuit, cu o doză de încăpățânare și refuz de resemnare, în exil, cu precădere în București, dar și în alte orașe din teritoriul neocupat.

După 1944, Ardealul redevine parte a României și se încearcă o restabilire a normalității, se dorea practic o restabilire, o revenire cât mai rapidă la un mers normal și exista disponibilitatea unor eforturi însemnate pentru a recupera decalajale create în perioada de timp pierdută.

Dornici să recupereze timpul pierdut, dar și să vină cu un plus bazat pe recentele experiențe, gazetarii se reapucă de scris. Pericolului reprezentat de amenințările și șicanele maghiare, i se adaugă acum și teama de pericolul, tot mai concret, sovietic. În Mureș, situația este aparte, din cauza contextului cultural și etnic. Membrii comunității maghiare profită de creșterea influenței sovietice și nu au niciun scrupul în a se folosi de contextul tensionat în scopul apărării și promovării intereselor proprii, de natură etnică:

„acapararea structurilor locale de decizie de către PCR a fost facilitată de asocierea formațiunii cu organizația locală a Uniunii Populare Maghiare, cu o mult mai largă susținere populară. La nivelul manipulării mijloacelor propagandistice și-a spus cuvântul și activitatea susținută desfășurată de comuniștii mureșeni de-a lungul perioadei interbelice, reflectată într-o intensă activitate publicistică ce plasează Târgu-Mureșul printre cele mai active centre ale propagandei comuniste, știut fiind faptul că în perioada interbelică maghiarii din România au activat politic intens în cadrul formațiunilor de stânga."[2]

Această prezență relativ semnificativă a stângii în zona județului Mureș este dovedită, susținută și de faptul că în perioada 1922-1944 au fost editate/tipărite în județul nostru nu mai puțin de 14 publicații de orientare comunistă.

După 1944, apar primele publicații comuniste, de această dată în format bilingv, urmărind astfel a se crește forța de impact a acestora: *Egalitatea – Egyenlőség, Înfrățirea, Ardealul Nou, Cuvântul tineretului - Ifjúság Szava*.

În perioada cuprinsă între anii 1944-1947 opoziția democratică încearcă să salveze cât se putea din moștenirea democratică. Însă experiența interbelică a presei comuniste, precum și starea tensionată la nivel național, a dus la acapararea rapidă a presei locale de către Partidul

[1] Angela Precup, *Memoria tiparului. Presa mureșeană în secolul XX*, vol. I: *(1900-1947)*, Cluj-Napoca, Editura Ecou Transilvan, 2015, p. 29.
[2] *Idem*, p. 277.

Comunist. Gazetele care apar în Mureș sunt preponderent comuniste, în virtutea experienței interbelice.

La Reghin a apărut *Egalitatea – Egyenlöség*. Acesta a fost primul ziar românesc din Mureș după 1944, el a apărut între anii 1944-1945, cu o orientare progresistă, antihitleristă. În paginile ziarului se promova și se milita pentru înțelegerea interetnică. Pe parcurs, publicația și-a lărgit, diversificat aria tematică și a apărut cu un număr sporit de pagini. Însă, odată cu trecerea vremii, apare și se intensifică scindarea între cele două ediții, română și maghiară, din cauza opțiunilor politice divergente. Această divergență tot mai pregnantă va duce, de altfel, la încetarea apariției ziarului.

Primul ziar din Tîrgu Mureșul eliberat a fost *Înfrățirea*, cu o apariție între anii 1945-1946, ca organ local de presă al Frontului Plugarilor. Publicația apărea săptămânal, avându-l ca redactor responsabil pe Francisc Păcurariu, iar printre redactorii mai de seamă îi putem enumera pe Remus Pop, Iacob Pop sau Constantin Câmpeanu. Publicația se axa cu preponderență pe problemele țărănimii, dar ajunge în scurt timp să se ocupe și de latura culturală. De altfel, din redacția *Înfrățirii* a emanat în timp și gruparea literară *Mureșul.*

Ultimul număr al publicației apare pe data de 28 aprilie 1946, moment de la care va apărea sub un nou nume, *Ardealul Nou,* ziar ce a format pereche, în nota vremii, cu publicația de limbă maghiară *Szabad Szó*, o primă pereche instituțională din seria celor create de regimul comunist.

Articolele care apăreau în *Ardealul Nou* erau echilibrate, acopereau o diversitate de teme de interes, erau scrise într-un limbaj jurnalistic elevat și se remarca prin deschidere spre libera exprimare a opiniilor. Pe măsură ce se apropia febra alegerilor, propaganda politică devenea tot mai acerbă, iar denigrarea adversarilor ocupa spații ample. Iar discursul ziarului se adapta ideologiei oficiale, promovând deplina egalitate etnică, precum și propovăduirea fraternității forțate.

Mureșul apare la început de an 1946 și grupează un cerc de intelectuali autentici. Se definește ca ziar de informație și orientare democratică, în acea perioadă în care începuse comunizarea țării și a presei. *Mureșul* ,o publicație care a ridicat sensibil nivelul presei mureșene, abordând cele mai diverse aspecte și a constituit una dintre cele mai profesioniste publicații, a apărut bisăptămânal, din februarie până în martie 1946, și cuprindea știri referitoare la politica internă și externă, avea și o pagină culturală, de asemenea și o rubrică agricolă.[3]

În paginile ziarului s-au dus lupte grele pentru menținerea liniei democratice, s-a axat pe un discurs pașnic, militând pentru o conviețuire armonioasă, dar și pentru libertatea presei. Această atitudine a dus la sabotarea apariției și difuzării ziarului. Ei nu s-au lăsat intimidați, articolele au devenit tot mai pertinente și incisive, publicația ajungând chiar la un conflict deschis cu așa-zisele forțe democratice în ultimul număr care a putut fi publicat.

În perioada 1945-1946 a apărut la Tîrgu Mureș și *Glasul munților*, care apărea săptămânal, o publicație a trupelor de munte. Este vorba despre o apariție strict specializată, dedicată cadrelor militare, dar, cu toate acestea, a avut un caracter profund politic, procomunist, reflectând însă și evenimente din viața civilă. De altfel, publicația continuă să apară și după alegerile din 1946.

Imaginea și atitudinea pacifistă evocată în filele ziarului local

Steaua roșie poate fi considerată prima publicație cu apariție cotidiană din istoria presei mureșene, având o existență de patru decenii.

[3] Conform *Istoria jurnalismului din România în date. Enciclopedie cronologică*, volum coordonat de Marian Petcu, Iași, Editura Polirom, 2012, p. 701.

Prima încercare locală de apariţe cotidiană a fost *Mureşul/A Maros*, care a apărut între 1933-1934, însă acesta a înregistrat doar şase apariţii, neputându-se astfel vorbi despre o continuitate sau tradiţie a publicaţiei.

Steaua roşie apare pentru prima dată la 3 septembrie 1952, ca reflecţie românească a publicaţiei locale oficiale, de limbă maghiară, *Vörös Zászló*, aceasta apărea încă din 5 august 1952, fiind organ al Comitetului Regional al Partidului Muncitoresc Român şi al Sfatului Popular al Regiunii Autonome Maghiare. În primii opt ani de apariţie, *Steaua roşie* a avut o apariţie bisăptămânală, continuând astfel tradiţia altei gazete locale importante, *Ardealul Nou*, cu apariţie între 1948-1952. Cu începere de la data de 28 decembrie 1960, *Steaua roşie* devine cotidian, apărând zilnic, sub coordonarea lui Alexandru Raţiu, iar, din iulie 1958, redactor şef a fost Pop V. Ion.[4]

Noua publicaţie debutează încă din 1952 cu un discurs axat pe opoziţia între două lumi, văzute ireductibil antagonic: cea anterioară regimului comunist, o lume rea, plină de nedreptate, în care „burghezii" asupreau oamenii simpli, şi aşa-numita „lume nouă", cea comunistă, în care sunt abolite diferenţele dintre clase, dreptatea socială prevalează, iar cei oropsiţi devin puternici.

După moartea lui Stalin, manifestările artistice au constituit un important schimb de experienţă culturală şi în acelaşi timp un minunat prilej de întărire a înţelegerii şi colaborării dintre „*naţionalităţile conlocuitoare"*[5].

În aceeaşi perioadă, în educaţie are loc o reformă ce prevede introducerea unor noi obiecte de studiu printre care economia politico-socialistă, marxism-leninismul, toate acestea venind în sprijinul prosovietismului şi favorizând impunerea acestuia. Modelul de urmat sau imitat îl constituia *„şcoala sovietică, cu bogata ei experienţă pedagogică"*[6], îndreptar preţios în lupta pentru „*luminarea poporului nostru muncitor.*"[7]

Steaua roşie se defineşte ca o publicaţie a oamenilor muncii, care oglindeşte elanul lor revoluţionar. De altfel, însăşi denumirea ziarului reflectă orientarea sa politică şi principiile după care urma să se ghideze. Este, de astfel, una dintre denumirile-standard din perioada respectivă pentru ziarele de orientare stângistă, ambii termeni amintind de ideologia comunistă.

Organele judeţene de partid făceau o analiză periodică a publicaţiilor locale, fie ele de limbă română sau maghiară. În cadrul conferinţelor regionale de partid, era abordat distinct, ca domeniu autonom, subiectul presei, acesta fiind tratat cu maximă atenţie şi severitate. Şi trebuie spus că nu puţine erau şedinţele în care se recurgea la şarada criticii şi/sau a autocriticii, toate acestea urmate apoi de accentuarea necesităţii îmbunătăţirii prestaţiei, activităţii, implicării publicaţiei.

Un alt aspect important încă de la bun început l-a reprezentat contribuţia maselor la apariţia ziarului, manifestată sub forma activităţii unor corespondenţi voluntari atât de naţionalitate română cât şi maghiară, care proveneau din clasa muncitoare sau din conducători ai diverselor instituţii locale. Articolele scrise de aceştia vizau cele mai diverse aspecte, de la prezentarea succeselor economice până la reflectarea activităţii unor instituţii sau relatarea desfăşurării unor evenimente, totul sub obligatoria mantie ideologică comunistă.

Se urmărea crearea unui „*om nou*", ce întruchipa virtuţile revoluţionarului comunist, iar în vizor se afla tineretul creator, deoarece era în curs de formare, fiind astfel mai uşor de influenţat, îndoctrinat, modelat.

Pe fondul relaxării din anii '60, în paginile ziarului *Steaua roşie* se remarcă un nivel mai ridicat al articolelor. Acestea sunt articole mai pertinente, axate pe fapte de relevanţă

[4] Conform *Istoria jurnalismului din România în date, op.cit.*, p. 740.
[5] idem
[6] Steaua roşie, Anul II, nr.122 „Muncim,educând tinere vlăstare", Ancuţa Tihon, 7 noiembrie 1953, p. 2.
[7] Idem

locală, care prezintă interes pentru cei cărora se adresează. Pe fondul sporirii gradului libertății de exprimare, se ajunge chiar la o presă de calitate.

Discursul oficial recuperează masiv, și chiar cu asupra de măsură, la sfârșitul anilor '70 și începutul anilor '80, când presa este sufocată de cultul ceaușist. Practic, presa se vede redusă la rolul de preaslăvire a conducătorului multiubit. Sunt texte care revin obsesiv, prezintă aceleași idei, aceleași persoane, în același limbaj standard, de lemn, determinând din partea cititorilor o scanare rapidă a conținutului textului, în vederea obținerii unui minimum de informație valabilă, interesantă.

Tot în această perioadă, editorialul își pierde importanța, însemnătatea, sub imensa presiune ideologică, fiind înlocuit de principalul articol propagandistic. Deci, în locul informației de maximă importanță, cititorilor li se oferă încă un articol propagandistic, utilizând aceleași clișee deja tocite.

O temă recurentă a vremii era cea a conviețuirii pașnice cu diversele minorități conlocuitoare, în cazul județului Mureș e vorba de minoritatea maghiară. Aceasta s-a bucurat de un interes deosebit prin prisma faptului că a spijinit cu oportunism comuniștii încă de la bun început, dar și prin prisma numărului însemnat reprezentat la nivelul județului de membrii acestei minorități.

Posibilitățile coexistenței pașnice între cele două sisteme și posibilitatea rezolvării pe cale pașnică, prin tratative, a problemelor litigioase, conturează o imagologie etnică românească ideală, prezentată astfel în presa mureșeană încă din perioada proletcultistă.

Acțiunile partidului omniprezent, ce impunea absența unei perspective comparatiste, a făcut posibilă abordarea acestui subiect într-o manieră pacifistă, permițând analiza atentă a unuia dintre principalele cupluri conflictuale ale continentului (românii și maghiarii) încă din cele mai vechi timpuri. „*întregul nostru popor -oamenii muncii și românii, ca și cei din rândul minorităților naționale, privesc cu încredere politica Partidului Muncitoresc Român și o consideră ca propria lor politică*”[8]. Veritabila performanță a bunelor sentimente nutrite față de ceilalți conlocuitori deține un rol fundamental în „*întărirea unității moral-politice a regimului nostru democrat popular. Prietenia între oamenii muncii români și cei ai minorităților naționale a devenit o puternică forță a dezvoltării statului nostru*”[9]. Conviețuirea pașnică a oamenilor de rând pe același teritoriu („*Vezi aici români, maghiari, sași și alte naționalități, veniți din toate colțurile țării…*”[10]) conturează o Transilvanie multietnică, în pofida diferențelor și a intereselor diferite.

Prin educarea oamenilor muncii în spiritul internaționalist au fost eradicate manifestări ale naționalismului burghez, eliminând orice tentativă de infiltrare a șovinismului („*Partidul zdrobește fără cruțare oportunismul de orice fel. Trebuie să lupte cu hotărâre împotriva oricăror manifestări ale naționalismului și șovinismului*”[11]), militând în același timp pentru întărirea prieteniei. Centralismul democratic era principiul fundamental al structurii organizatorice a partidului. Aplicarea principiului leninist se asigura prin eligibilitatea tuturor organelor de partid, obligația acestora de a prezenta periodic dări de seamă în fața organizațiilor de partid, prin asigurarea în partid a unei discipline de fier, care presupunea „*supunerea minorității față de majoritate, obligativitatea necondiționată a hotărârilor organelor superioare pentru cele inferioare*”[12].

Presa mureșeană a acelor vremuri prezenta o*„colaborare frățească între oamenii muncii români și cei ai diferitelor minorități naționale*”,[13] ce se datora condițiilor noi, create

[8] Steaua roșie, Anul VI, nr.465, „Sub semnul frăției dintre naționalități” 30 ianuarie 1957.
[9] Steaua roșie, Anul III, nr.191, „Pe drumul înfrățirii și prieteniei” de Ion Bățagă,10 iulie, 1954, p3.
[10] Steaua roșie, Anul III, nr.146, „O zi la Sovata”, 3 februarie 1954, p.1.
[11] Steaua roșie, Anul III, nr.191, „Pe drumul înfrățirii și prieteniei” de Ion Bățagă,10 iulie, 1954, p.3.
[12] Steaua roșie, Anul V, nr.355, „Statutul partidului muncitoresc român”, 11 ianuarie, 1956, p.1.
[13] Steaua roșie, Anul III, nr.191, „Pe drumul înfrățirii și prieteniei” de Ion Bățagă,10 iulie, 1954, p.3.

de către partid poporului muncitor. Patriotismul socialist interetnic este prezentat în modalitate exacerbate: „*Oamenii muncii, indiferent de naţionalitate, stăpâni pe viaţa şi pe soarta lor, iubesc cu înflacărare patria comună, Republica Populară Română*”[14].

Dreptul la educaţie, se exercita acordând minorităţilor vremii posibilitatea de a învăţa în anumite şcoli (Institutul Medico Farmaceutic), cu limba de predare maghiară, instituţii culturale şi artistice în limba maternă (două teatre de stat în limba maghiară), cămine culturale sătești (considerate în trecut „*focare de răspândire a vrajbei naţionale”*[15]*)*, care desfăşurau în vremea prosovietismului o vie activitate în scopul consolidării prieteniei dintre oamenii muncii. „*Ţăranii muncitori români şi maghiari au construit împreună şcoala cu limba de predare maghiară din sectorul Heveder. La şcoala din centrul comunei s-au înfiinţat secţii cu limba de predare maghiară. În căminul cultural deopotrivă răsună învăţăturile, cântecele şi toate manifestările culturale româneşti şi maghiare. Aceste două naţionalităţi, azi trăiesc în înfrăţire şi într-o adevărarată prietenie.*”[16]

Toate aceste facilităţi erau acordate de către partid cu scopul de a servi la dezvoltarea culturii naţionale în formă şi în conţinut. Naţionalitatea diferită nu impiedica nici realizarea producţiei agricole. Gospodarii îşi uneau gospodăriile lor mici şi mijlocii în întovărăşiri şi gospodării agricole colective, ce aveau drept scop satisfacerea nevoilor materiale şi culturale mereu crescânde.

Ignorând vechile imagini tradiţionale cu puternică forţă şi semnificaţie şi adoptând un mod de gândire specifică omului contemporan, definirea identităţii şi a alterităţii din Transilvania se reconfigurează în contextul trasat de imaginarul politic şi de ideologia naţională. Oamenii erau percepuţi în mod egal şi nu exista discriminare interetnică sau între profesiile pe care aceştia le aveau. Un astfel de exemplu îl întâlnim în cotidianul mureşean în rubrica „*Brigadierul fruntaş”*[17] unde sunt elogiaţi atât muncitori români (Ioan Bob), de etnie maghiară (Ladislau Fodor-directorul Spitalului Clinic Unificat din Târgu Mureş), cât şi germană (Paula Binder -GAS Stahanov din Reghin) care „*se întrec voioşi în lupta pentru transpunerea în viaţă a programului adoptat de partid*”[18] .

Încă din perioada proletcultistă, în Transilvania, cetăţenii beneficiau de aceleaşi drepturi de exprimare şi puteau să candideze indiferent de naţionalitate. Spre exemplificare propunem un articol prezentat în ziarul *Steaua roşie*, în 1953. În rubrica intitulată „*Candidaţii vieţii noi*”[19] ne sunt prezentaţi atât Irina Siklodi, referent la Sfatul Popular al comunei Răstolița, Francisc Kristaly, stahanovist la Nădaşa, cât şi Simion Macarie, ţăran muncitor. Deşi aveau educaţie, cultură şi mediu de proveniență diferit, aceştia candidau la alegerile de deputaţi pentru sfaturile populare din diferite circumscripţii. Reprezentanţi ai naţionalităţii maghiare se regăseau şi în funcţii de conducere un exemplu ilustrativ fiind menţionat în articolul *„Decernarea steagului român de producţie Fabricii de Mobile Simó Géza”*[20] în care rezultatele bune ale producţiei, seriozitatea şi ambiţia este prezentată premierea directorului tovarăşul Carol Magyari cu distincţia mai sus precizată.

În articolele ziarului, actanţi ai minorităţii maghiare nu sunt precizaţi doar în funcţii fruntaşe. Sunt de asemenea criticaţi în mod obiectiv, atunci când este nevoie, fără a utiliza imagini subiective ale realităţii investigate. Este şi cazul articolul *„Chiaburii să fie obligaţi să-şi îndeplinească obligaţiile*[21]” întâlnit în pagina a doua, din 20 martie 1954, a cotidianului

[14] ibidem
[15] Steaua roşie, Anul III, nr.191, „Pe drumul înfrăţirii şi prieteniei” de Ion Bățagă,10 iulie, 1954, p.3.
[16] Steaua roşie, Anul III, nr.146, „Scrisori către redacţie”-Jakab Tolgyes, 3 februarie 1954, p.3.
[17] Steaua roşie, Anul II, nr.134, „Brigadierul fruntaş”, 19 decembrie, 1953, p.2.
[18] Steaua roşie, Anul III, nr.191, „Pe drumul înfrăţirii şi prieteniei” de Ion Bățagă,10 iulie, 1954, p.3.
[19] Steaua roşie, Anul II, nr.133, „Candidaţii vieţii noi”, 16 decembrie, 1953 p. 2.
[20] Steaua roşie, Anul III, nr.158, „Decernarea steagului român de producţie fabricii de mobile Simó Géza”, 17 martie, 1954 p. 1.
[21] Steaua roşie, Anul III, nr.159, „Chiaburii să fie obligaţi să-şi îndeplinească obligaţiile”, 20 martie, 1954, p.2.

Steaua roşie, articol în care chiaburul Stefan Magyarossi este definit „*duşman veninos al celor ce muncesc*”[22].

Multiculturalitatea existentă este evidenţiată şi prin intermediul denumirilor de instituţii, care nu sunt în exclusivitate româneşti, însă au un numitor conotativ şi un cadru de referinţă comun: socialismul. Întâlnim astfel: Termocentrala „Steaua Roşie”[23] din Sângeorgiu de Pădure, Gospodăria Agricola colectivă „Partizanul Păcii”[24], Fabrica de Mobilă „Simó Géza”[25]sau GAS „Stahanov”[26] din Reghin.

Pentru a promova imaginea convieţuirii armonioase au fost inventate diverse metode, se folosea intens şi cu precădere literatura, cultura, iar exploatarea creaţiei în acest scop pur ideologic accentua în mod neplăcut funcţia politică a produsului cultural obţinut.

Şcoala a fost şi ea folosită în aceleaşi scopuri. Existau secţii române şi maghiare echivalente la nivelul majorităţii unităţilor de învăţământ din localităţile unde realitatea demografică impunea acest model. Iar presa, la rândul ei, a trebuit să promoveze acest discurs. De altfel, şi ziarele locale apăreau în binom, cu varianta în limba română, respectiv maghiară.

Articolele publicate accentuau şi subliniau constant politica oficială de protecţie a drepturilor minorităţilor, a tratării lor corecte şi a dorinţei de includere cât mai paşnică şi mai profundă în societate.

Utopia ideologică era atât de ambiţioasă încât inventase scenariul ştergerii oricăror diferenţe etnice, istorice sau culturale în favoarea apariţiei tiparului unic al comunistului român, văzut dincolo de orice specific sau diferenţă. Practic, încercarea aceasta de ştergere a diferenţelor ducea, viza chiar ideea de uniformizare cât mai completă, de egalitate a tuturor, însă condiţionat de acceptarea impersonalităţii.

Steaua roşie se dorea a fi un ziar complex, care să ofere informaţii din cele mai diverse. Chiar dacă politica şi economia erau esenţiale şi nelipsite, în ziar se regăseau şi rubrici dedicate sportului sau culturii. De o similară importanţă se bucură şi activitatea cinematografică. Cinematograful era privit în epocă drept cel mai modern instrument de realizare a propagandei. Alături de articole despre progresul cinematografiei naţionale, în ziar publică o cronică cinematografică permanentă, beneficiind de un spaţiu generos, critica autorizată a lui Zeno Fodor, având drept obiect peliculele care rulau în cinematografele din judeţ sau pe micile ecrane.

În decembrie 1989 izbucneşte revoluţia de la Timişoara. Cu acest prilej, în paginile ziarului *Steaua roşie* a fost publicat discursul lui Nicolae Ceauşescu, de condamnare a evenimentelor, însoţit de declaraţii ale oamenilor simpli, care îşi exprimau dezaprobarea cu privire la acţiunile ce erau în desfăşurare acolo.

Ultimul număr din *Steaua roşie* care a văzut lumina tiparului a fost cel din 22 decembrie 1989. El cuprindea un îndemn către populaţie la normalitate, la ignorare a faptelor etichetate drept reacţionare, antinaţionale, chiar teroriste, îndemnând totodată la constituirea la nivelul întreprinderilor, unităţilor economice a unor formaţiuni de luptă şi apărare a avuţiei întregului popor, a ordinii şi liniştii, precum şi a independenţei şi suveranităţii ţării. A fost ultima contribuţie a ziarului *Steaua roşie* la tradiţia presei mureşene, el renăscând deja în ziua următoare, sub ambiţioasa denumire *Cuvântul liber*, autoproclamat cotidian democratic mureşean, titrând sentenţios: „*Victoria este a poporului!*”

Steaua roşie a reprezentat un moment important în evoluţia presei mureşene, fiind cel mai important ziar mureşean. A apărut şi şi-a desfăşurat activitatea într-o realitate socio-

[22] Idem
[23] Steaua roşie, Anul III, nr.191, 10 iulie 1954
[24] Steaua roşie, Anul III, nr.191, 17 iulie 1954, p.2 „Lucrările de întreţinere a culturilor trebuiesc grăbite”
[25] Steaua roşie, Anul III, nr.158 17 martie 1954, p.1. „Ne scriu corespondenţii”
[26] Steaua roşie, Anul II, nr.134, 19 decembrie 1953, p.2 „Lucrările de întreţinere a culturilor trebuiesc grăbite”

politică, în care era puternic condiționat de ideologia perioadei. În acest context, conținutul său puternic părtinitor nu mira, compromisul, plierea pe cerințele ideologice era singura modalitate de a supraviețui în realitatea comunistă. Cu toate acestea, ziarul a reușit să producă și momente de calitate, pe măsură ce a reușit sa înglobeze în redacția sa nume valoroase, autentici oameni de cultură, cu ajutorul cărora de altfel s-a realizat ulterior și deloc neglijabila sau facila tranziție spre un alt tip de presă, presa liberă, dedicată, supusă doleanțelor cititorilor în dauna factorului politic.

Steaua roșie a reușit, prin aparițiile sale (întâi săptămânale, iar apoi cotidiene), să surprindă întreaga viață a comunității mureșene, reprezentând vocea unei epoci în continuă schimbare. Cotidianul surprinde, prin evocarea cu detalii amănunțite a etapelor comunismului românesc, etape construite ideologic sau manipulate politic, în funcție de interesele utilizatorilor săi. Dăinuirea ziarului mureșean de mai bine de șase decenii (din 1989 sub denumirea *Cuvântul liber)* este un argument solid al reușitei ilustrării perioadei stalinizării, a timpului de relativ calm ideologic, a vremurilor de limitare extremă a libertății de exprimare, precum și, în același timp, a perspectivei integrării Transilvaniei în peisajul socio-politic.

Important este să ne călăuzim după principiul: fiecare început e un sfârșit, fiecare sfârșit e un început…[27]

Perioada postdecembristă aducea cu ea, odată cu schimbarea regimului, redenumirea ziarului local, trecerea într-un nou capitol al vieții,

Conform spuselor domnului Husar Ioan, președinte, manager și redactor șef al ziarului, denumirea de „*Cuvântul Liber*" a fost aleasă „*gândindu-ne că la început a fost cuvântul*", iar pentru că în acea perioadă poporul se eliberase de regimul asupritor, prin dorința de a accentua expresia libertății s-a asociat încă un termen devenind astfel structura „*Cuvântul Liber*".

„*Cuvântul Liber*" este de fapt o continuare a celui ce a fost „*Steaua roșie*". Până nu demult ziarul cuprindea o scară mare de anunțuri de mică publicitate, ce permiteau autofinanțarea și în același timp conferea audienței rolul de „piață de desfacere" pentru produsele promovate („*The audience is treated as a market for products that are advertised*[28]*")*, însă în ultimii ani numărul rubricilor și a anunțurilor de mică publicitate a scăzut drastic, ziarul menținându-se doar din abonamente, fără a primi niciun fel de ajutor financiar de la primării sau de la stat.

Despre adevăruri nespuse….

În ciuda aparentei stări de acalmie generală ilustrată de-a lungul anilor în presa locală, minoritatea maghiară din România a încercat să păstreze un echilibru în triada ce îngloba statul majoritar, minoritatea națională și patria mamă. În realitate însă, lucrurile stăteau puțin altfel. Încă din perioada „deceniului satanic", pentru comunitatea maghiară din Transilvania nu doar relațiile cu statul majoritar sufereau o vădită depreciere, dar nici relațiile cu patria mamă nu prevesteau lucruri înfloritoare după cum afirmă și istoricul Atilla Guidò în opera sa „Minoritatea maghiară în perioada comunistă":

„În a doua jumătate a anilor 80, odată cu protestele exteriorizate în cazul Lăncrănjan, nici elita partidului maghiar nu mai este considerată de încredere, iar în documentele de partid apare din ce în ce mai des expresia de„români vorbitori de limba maghiară".

Deși minoritatea maghiară a încercat încă din primii ani ai comunismului o apărare a intereselor comunitare, în intervalul 1957-1961 avea loc o etapă a consolidării puterii,

[27] Ioan, Husar, președinte, manager și redactor șef al ziarului „Cuvântul liber" –interviu acordat în data de 17.02.2020.

[28] Crane, D. 1992. The Production of Culture: Media and the Urban Arts, London, SAGE Publications, Foundation of popular culture volume I, p. 24.

desfășurându-se astfel perioada represaliilor în care era vădită lupta împotriva separatismului, obiectiv ce impunea în scurt timp românizarea instituțiilor maghiare.

Datorită situației politice internaționale, având în vedere că prin tratatele de pace a avut loc dizolvarea forurilor competente pentru reclamații, minoritatea maghiară din România a suferit o diminuare a pozițiilor sociale și economice ale colectivității. Unul dintre fenomenele care au cauzat această situație a fost fenomenul cunoscut sub numele de colectivizare sau confiscarea averilor. Au urmat apoi anii uniformizării naționale în care s-a încercat cu tot dinadinsul apărarea intereselor comunitare și păstrarea omogenității ideologice. Toate aceste memorii ale comunismului, de cele mai multe ori neutre din punct de vedere emoțional, nu erau sau erau vag amintite în ziarele locale târgumureșene.

În perioada imediat postdecembristă, acea „frăție a națiunilor conlocuitoare" urma să dispară subit și să se transforme în mai puțin de trei luni, în manifestări iredentiste și șovine, separatiste și autonomiste dovedindu-se astfel ostilitate totală față de români. Atât în martie 1990 cât și în martie 2014, în Târgu Mureș au avut loc evenimente antiromânești cu efect înjositor și demoralizator asupra românilor transilvăneni, cu precădere asupra mureșenilor. Lipsa instituțiilor de apărare a statului și atitudinea neintervenționistă favorizează după anul 1990 atât agresiuni și violență fizică cu încărcătură dramatică cât și legiferarea și infiltrarea bilingvismului în societatea română. Astfel tot mai puțin etnici maghiari doresc a-și însuși limba oficială a statului. Tolerarea acestor tendințe și forțe vădit antistatale și antinaționale se datorează jocurilor din scena politică românească în care Ardealul a devenit treptat o monedă de schimb, un grant în vederea obținerii diferitelor avantaje. Confesiunile din timpul acelor evenimente nu reprezintă decât mărturii vii, ale unui adevăr privit subiectiv, cu o oarecare urmă de tendențiozitate. Indiferent de evenimentele politico-sociale care au tulburat de-a lungul timpului climatul armoniei și al echilibrului orășenesc, relațiile româno-maghiare rămân aproape aceleași, imune fiind parcă la trecerea timpului în favoarea sau defavoarea unora sau a altora. Datorită existenței familiilor mixte, educației alese, dar mai ales datorită bunului simț, românii și maghiarii din Târgu-Mureș reușesc întotdeauna să găsească un numitor comun, în vederea conviețuirii pașnice, a toleranței, a armoniei și a compromisului bilateral.

Dăinuirea ziarului mureșean de mai bine de șase decenii (inițial numit „*Steaua roșie*", iar din 1989 sub denumirea „*Cuvântul liber*") este un argument solid al reușitei ilustrării perioadei stalinizării, a perioadelor de relativ calm ideologic, a perioadei de limitare extremă a libertății de exprimare, precum și în același timp a perspectivei integrării Transilvaniei în peisajul socio-politic.

BIBLIOGRAPHY

Precup, Angela, *Memoria tiparului. Presa mureșeană în secolul XX*, vol. I: *(1900-1947)*, Cluj-Napoca, EdituraEcou Transilvan, 2015, p. 29.

Istoria jurnalismului din România în date. Enciclopedie cronologică, volum coordonat de Petcu Marian, Iași, Editura Polirom, 2012

Steaua roșie, Anul II, nr.122, „*Muncim, educând tinere vlăstare*", Ancuța Tihon, 7 noiembrie 1953, p. 2.

Steaua roșie Anul VI, nr. 465, „*Sub semnul frăției dintre naționalități*" 30 ianuarie 1957.

Steaua roșie, Anul III, nr.191, „*Pe drumul înfrățirii și prieteniei*" de Ion Bățagă, 10 iulie, 1954, p3.

Steaua roșie, Anul III, nr.146, „*O zi la Sovata*", 3 februarie 1954, p.1.

Steaua roșie, Anul V, nr.355, „*Statutul partidului muncitoresc român*", 11 ianuarie, 1956, p.1.

Steaua roșie, Anul III, nr.146, „*Scrisori către redacție*”-Jakab Tolgyes, 3 februarie 1954, p.3.

Steaua roșie, Anul II, nr.134, „*Brigadierul fruntaș*”, 19 decembrie, 1953, p.2.

Steaua roșie, Anul II, nr. 133, „„*Candidații vieții noi*”, 16 decembrie, 1953 p. 2.

Steaua roșie, Anul III, nr.158, „*Decernarea steagului român de producție fabricii de mobile Simó Géza*”, 17 martie, 1954 p. 1.

Steaua roșie, Anul III, nr.159, „*Chiaburii să fie obligați să-și îndeplinească obligațiile*”, 20 martie, 1954, p.2.

Steaua roșie, Anul III, nr.191, 17 iulie 1954, p.2, „*Lucrările de întreținere a culturilor trebuiesc grăbite*”

Husar,Ioan, președinte, manager și redactor șef al ziarului „*Cuvântul liber*” –interviu acordat în data de 17.02.2020.

Crane, D. 1992. *The Production of Culture: Media and the Urban Arts*, London, SAGE Publications, Foundation of popular culture volume I, p. 24.

THE IMPORTANCE OF LIFE VALUES AND PSYCHOLOGICAL FLEXIBILITY DURING PANDEMIC TIMES

Cristiana Cojocaru, Alina Schenk
PhD Student, UMFST Târgu Mureș, PhD Student, UMFST Târgu Mureș

Abstract: The COVID-19 pandemic is associated with increased stress levels and mental health problems for a large amount of people all over the world. Emotional difficulties, poor academic or job performance and disfunctional coping mechanisms tend to appear as a reaction to unceartainty. Besides maintaining an adaptive behavior related to physical health promotion and perserving, there is also imperative that we establish strategies to protect our psychological condition. Identifying our core life values, as well as developing a flexible, non-rigid way of thinking can be efficient methods for facilitating resilience in this challenging period. This paper will overview the most important techniques used for acomplishing the purposes mentioned above, with an emphasis on specific practical applications. Specifically, the implementation of acceptance-based, cognitive defusion, as well as various mindfulness techniques for stress and anxiety management among the general public health field will be described. In addition, the benefits of these techniques for improving mental and even physical wellfare will be underlined.

Keywords: COVID-19, personal values, psychological flexibility, emotional adjustment

Contextul pandemic actual constituie o situație caracterizată de incertitudine și ambiguitate ridicată în ceea ce privește viitorul, fiind asociat cu o multitudine de provocări și efecte marcante la nivel social, cultural, psihologic și economic. Acestea sunt asociate cu reacții emoționale variate. Astfel, este posibilă înregistrarea unei creșteri a vulnerabilității pentru apariția problemelor psihiatrice și a distresului psihologic la nivel global. De multe ori, aceste trăiri puternice se manifestă pe plan comportamental prin implicarea în acțiuni disfuncționale, care pot fi periculoase și nocive, având un impact negativ puternic asupra sănătății mintale și fizice deopotrivă. De exemplu, unele persoane ar putea opta pentru abuzul de substanțe sau băuturi alcoolice ca modalitate de evitare a emoțiilor negative intense și a stărilor de stres care pot apărea pe acest fond de nesiguranță (Pfefferbaum & North, 2020). Astfel, izolarea socială poate favoriza apariția dificultăților emoționale, a sentimentului de singurătate, simptomelor de anxietate, depresie și chiar a ideației autolitice în rândul populațiilor cu risc sporit (Killgore et al., 2020). Cu toate acestea, oamenii reacționează diferit la confruntarea cu situațiile de criză. După cum putem întâlni un număr semnificativ de persoane care întâmpină dificultăți emoționale, există multe persoane care demonstrează o capacitate sporită de adaptare, de rezistență și chiar dezvoltare în fața situațiilor stresante și tensionate. Această caracteristică poartă denumirea de reziliență (Lutha & Cicchetti, 2000). Cercetătorii au încercat să descopere factorii care se asociază cel mai puternic cu reziliența în timpul peioadelor de carantină datorate pandemiei COVID-19. Astfel, anumite elemente legate de stilul de viață pot contribui substanțial la dezvoltarea rezilienței. Dintre acestea, menționăm următoarele: mai mult timp dedicat ocupațiilor active și exercițiului fizic, relațiile interpersonale mai bune și percepția existenței unei rețele solide de suport social (Killgore et al., 2020). Mai mult decât atât, reziliența este un proces relaționat cu abilitatea persoanei de a conferi semnificație evenimentelor, deși acestea pot fi extrem de stresante, chiar traumatice. În acest mod, până și situațiile în care trăim emoții negative foarte intense pot dobândi ulterior un sens personal relevant care să se asocieze pozitiv cu motivația și speranța față de viitor (PeConga et al., 2020).

Comportamentul individual este extrem de important în asemenea momente, putând avea un impact covârșitor la nivel colectiv. Astfel, echilibrul psihologic poate promova angajarea în comportamente sănătoase și luarea unor decizii în beneficiul comunității. În contextul situației epidemiologice COVID-19, este crucială respectarea regulilor impuse de autorități în vederea prevenirii și reducerii răspândirii virusului. În general, oamenii aleg să se conformeze acestor norme pentru a-și proteja propria sănătate, dar și din dorința de a menține bunăstarea la nivelul societății. Valorile umane fundamentale pot fi definite drept aspirații abstracte sau principii care ghidează existența unei persoane, având potențialul de a precize cu multă acuratețe modul de acțiune ales de un individ în anumite situații, dar și asumpțiile, credințele fundamentale despre lume și despre ceilalți, prejudecățile și stereotipurile pe care le deținem (Maio, 2016). Conceptul de valori este relaționat cu ideea de fericire, bunăstare și mulțumire în viață. Omenirea este preocupată de aceste subiecte încă din Antichitate, filosofii greci căutând să răspundă la întrebări despre menținerea unei stări de bine și sentimentul de împlinire în viață p termen lung. Astfel, Aristotel a propus distincția dintre hedonism și eudaimonia. În timp ce hedonismul se referă la căutarea plăcerii, a recompenselor imediate și exclusiv la experimentarea stărilor emoționale pozitive, eudaimonia constituie căutarea unei vieți împlinite, trăite și organizate în concordanță cu lucrurile cele mai importante pentru noi, valorile personale. Adeseori, această componentă poate implica existența unor principii care transcend sinele, uneori mai puternice decât propria stare de bine într-un anumit moment (Huta, 2013). Astfel, ghidându-ne viața după aceste elemente, putem reuși să ne construim un sistem de valori care să conducă la creșterea, dezvoltarea spirituală și îndeplinirea potențialului uman la un nivel cât mai complex și profund. Cel mai simplu, starea de bine poate fi definită drept o condiție de viață care poate fi consideată ca fiind, per ansamblu, potrivită, optimă. Acest construct este puternic subiectiv, fiind influențat de modul în care fiecare individ percepe lumea, pe ceilalți, dar și de imaginea de sine. Din acest motiv, experiențele de învățare, contextul social și cultural în care o persoană se dezvoltă și dobândește cunoștințe fundamentale despre mediul înconjurător și regulile implicite care guvernează funcționarea tuturor lucrurilor au un impact covârșitor asupra reprezentării individuale a stării de bine. De foarte multe ori, deciziile privind opțiunile de creștere a bunăstării înseamnă implicarea în activități agreate ca fiind benefice de o anumită persoană semnificativă, sau de către un grup de referință (Wallace et al., 2021). Cu toate acestea, unele valori pot fi considerate universale, fiind preluate de membri din mai multe culturi diferite. Un model cunoscut în literatura psihologică pentru clasificarea valorilor abordează patru categorii distincte. Astfel, pe de o parte, există aspecte care transcend sinele, iar pe de altă parte, aspecte care amplifică sinele. În același mod, putem vorbi despre valori îndreptate spre deschidere și altele spre conservare. În timp ce elementele relaționate cu transcendența sinelui și deschidere sunt considerate a fi lipsite de anxietate și focalizate pe creștere, cele care amplifică sinele și sunt mai degrabă centrate pe conservare se concentrează asupra evitării distresului, anxietății și a protecției personale (Schwartz et al., 2012). Predicția care poate fi realizată pe baza acestui model explicativ este că persoanele care dețin valori personale aparținând anumitor categorii menționate anterior vor acționa într-un manieră adaptativă într-un context pandemic. De exemplu, persoanele care au valori transcendentale, au o probabilitate mai mare de a se comporta responsabil, fiind preocupate de bunăstarea generală a comunității. De asemenea, persoanele pentru care sunt importante aspectele ce țin de conservare ar putea avea drept obiectiv păstrarea siguranței familiei lor și a celor apropiați, căutând astfel să rămână cât mai raționali în asemenea momente de criză. În aceste situații, pe când este promovat comportamentul orientat pe scop, acțiunea asumată, nivelurile de anxietate și problemele emoționale asociate acestor perioade dificile se pot reduce remarcabil (Wolf, Haddock, Manstead, & Maio, 2020).

Aşadar, alături de faptul că pot conferi sens şi semnificaţie vieţii noastre, valorile facilitează depăşirea obstacolelor şi barierelor. Mulţimea aspectelor pe care cineva le poate considera deosebit de importante este foarte extinsă. În contextul valorilor, putem discuta despre o mulţime de domenii şi planuri, precum: sănătate, loialitate, familie, prietenie, libertate, carieră, generozitate, educaţie, înţelepciune, curiozitate şi multe altele. În cadrul psihoterapiilor care pun accentul pe importanţa valorilor în cadrul intervenţiei, pentru asigurarea succesului procesului psihoterapeutic şi prevenirea recăderilor, sunt discutate o serie de tehnici şi exerciţii de auto-reflecţie prin care pot fi identificate domeniile cele mai importante din viaţa cuiva. Una dintre cele mai cunoscute asemenea metode se referă la un exerciţiu de vizualizare a epitafului după ce o persoană a trecut în nefiinţă, incluzând aspectele care aceasta ar dori să fie menţionate acolo. De exemplu, ar putea fi faptul că a fost un om bun, generos, sau că a fost un părinte extraordinar, un prieten foarte implicat şi preocupat de cei apropiaţi. Acest exerciţiu poate include, în plus, imaginarea discursului detaliat pe care altcineva l-ar susţine despre propria persoană, fiind punctate elementele prin care am dori să ne aducem contribuţia în lume. Alături de acest exerciţiu, mai pot fi utilizate şi alte variaţiuni ale sale. Astfel, o altă persoană ar putea prefera să se gândească la cea de optzecea aniversare a sa, moment în care îşi va privi retrospectiv viaţa, întrebându-se care sunt lucrurile pe care ar dori să le schimbe şi care sunt cele care ar dori să rămână la fel sau pentru care să-şi dedice mai mult timp, oferindu-şi sfaturi pentru a se apropia mai mult de domeniile valorificate. Alternativ, există posibilitatea de a ne imagina o cină festivă, la care, tot astfel, vor fi trecute în revistă calităţile care formează o viaţă plină de sens, care merită să fie trăită, în pofida tuturor dificultăţilor (Stoddard & Afari, 2014).

Valorile de viaţă au o relevanţă deosebită în momentele cu puternică încărcătură emoţională şi suferinţă. O exemplificare ilustrativă în acest sens se referă la gestionarea dificultăţilor emoţionale care însoţesc apariţia bolilor cronice. Deşi speranţa de viaţă a crescut semnificativ în lumea vestică în ultimile decenii, oamenii se confruntă inevitabil cu schimbările de ordin fizic şi psihologic care survin odată cu înaintarea în vârstă. Apariţia afecţiunilor incurabile, confruntarea cu durerea şi limitările fizice, precum şi iminenţa morţii constituie elemente asociate cu apariţia problemelor emoţionale. În aceste situaţii, cunoaşterea valorilor personale şi stabilirea activităţilor în funcţie de acestea constituie un factor protectiv, crescând calitatea vieţii pacienţilor cu o vârstă înaintată care suferă de boli oncologice. Principalele categorii de valori pot fi reprezentate de demnitate, modestie, onestitate, optimism şi înţelepciune. Prezenţa acestor concepte în vieţile oamenilor poate îmbunătăţi comunicarea cu persoanele dragi şi cu personalul care asigură îngrijirea medicală sau paliativă. Acest lucru poate contribui la sănătatea emoţională, spirituală, socială, dar şi fizică a pacienţilor (Ebenau, van Gurp, & Hasselaar, 2017). În acelaşi mod, a acţiona în conformitate cu lucrurile cele mai importante, cu valorile personale, se asociază cu posibilitatea unei vieţi împlinite şi mulţumitoare, chiar dacă există o condiţie în care apare durerea cronică. Cu alte cuvinte, atunci când ne cunoaştem sensul, suntem mult mai motivaţi să ne continuăm călătoria, chiar dacă aceasta este presărată cu o mulţime de obstacole, fie ele interne sau externe, emoţii sau senzaţii deranjante (Goubert & Trompetter, 2017).

Pe plan academic, contextul pandemic cauzat de COVID-19 a implicat schimbări majore ale modului de prezentare şi desfăşurare a activităţilor didactice. Reorganizarea conţinutului, a materialelor didactice a necesitat adaptare atât din partea cadrelor didactice, cât şi a elevilor sau studenţilor. Astfel, aceste elemente au constituit reale provocări pentru performanţa academică. Studenţii cu venituri reduse au fost cel mai puternic afectaţi de pandemie, fiind adeseori nevoiţi să lipsească de la cursuri din cauza problemelor legate de suportul tehnic necesar. Din acest motiv, performanţele lor de învăţare au avut de suferit. În plus, contextul actual a avut probabil un impact mai puternic asupra stării lor de bine, datorită îngrijorărilor legate de incertitudinea şi instabilitatea financiară asociate situaţiei

epidemiologice (Rodriguez-Planas, 2021). Asemenea contexte care necesită multă adaptabilitate și flexibilitate atrag atenția asupra necesității dezvoltării și consolidării unui sistem valoric solid. Într-adevăr, cercetările realizate în acest domeniu indică faptul că identificarea valorilor fundamentale în rândul studenților se corelează cu o capacitate mai bună de adaptare și flexibilitate psihologică. Prezența valorilor constituie un factor protectiv în privința implicării în comportamente de risc, cu impact negativ asupra performanțelor academice și sănătății, în general. Un exemplu de acțiune de acest gen ar putea fi consumul de substanțe care modifică starea de conștiență, sau abuzul de alcool în rândul tinerilor (Borca, Rabaglietti, Roggero, Keller, Haak, & Begotti, 2017). Pe de altă parte, lipsa abilității de a reacționa în mod adaptativ prezice procrastinarea mai frecventă și amânarea îndeplinirii obiectivelor și sarcinilor academice specifice (Eisenbeck, Carreno, & Uclés-Juárez, 2019). În plus, beneficiile în ceea ce privește inițierea carierei medicale nu se opresc aici. Studenții care au o bună conștientizare a valorilor personale și acționează în consecință demonstrează empatie cognitivă și emoțională mai crescută. Cu alte cuvinte, aceștia au o capacitate sporită de a înțelege ce se petrece în mintea altei persone, în context medical, pacienții cu care interacționează, precum și de a surprinde experiența emoțională a acestora (Ardenghi et al., 2021). Alături de impactul pozitiv evident pe care această abilitate îl are asupra pacienților, există avantaje și în rândul practicienilor care o demonstrează. O investigație recentă a acestor aspecte a colectat, sub forma unei meta-analize, mai multe studii care au explorat relația dintre atitudinea caldă, empatică față de pacienți și sănătatea emoțională a cadrelor medicale. Astfel, s-a arătat că empatia ca valoare personală este un factor protectiv față de burnout. Cu alte cuvinte, personalul medical care exprimă înțelegere și compasiune față de pacienți prezintă un risc mai redus de a ajunge la epuizarea profesională (Wilkinson, Whittington, Perry, & Eames, 2017).

Emoțiile pozitive, optimismul dispozițional sunt considerate a fi printre cele mai importante elemente care asigură starea de bine și sănătatea emoțională. Cu toate acestea, cercetarea s-a focalizat în ultima perioadă extrem de mult pe înțelegerea flexibilității psihologice, explorând rolul acesteia în dezvoltarea rezilienței la confruntarea cu situații dificile, precum un context pandemic. Flexibilitatea psihologică este un concept central în cadrul abordării psihoterapeutice prin acceptare și angajament și înglobează mai multe componente: acceptarea, defuziunea cognitivă, contactul cu momentul prezent, sinele-context, valorile și acțiunea asumată. Acceptarea se referă la adoptarea activă și conștientă a experiențelor, fără a interveni prin încercarea de a le schimba în vreun fel, în mod special când această tendință cauzează distres psihologic. Există aspecte din viețile noastre pe care le putem modifica, dar întâmpinăm și o mulțime de situații care nu sunt sub controlul nostru, sau pe care le putem influența până la un punct. Contextul pandemic COVID-19 reprezintă un exemplu de situație de acest gen. În asemenea circumstanțe, acceptarea devine un aspect fundamental pentru reducerea tulburărilor afective. Defuziunea cognitivă se referă la un mod de abodare a propriilor gânduri, în care nu le mai privim ca pe niște adevăruri absolute, ci le considerăm niște producții ale minții noastre și nimic mai mult. În acest fel, vom putea preveni distresul emoțional care apare atunci când ne „scufundăm” în gândurile noastre și ne atașăm de ele. Contactul cu momentul prezent, facilitat prin intermediul tehnicilor mindfulness, în care suntem invitați să trăim exact ceea ce se întâmplă într-un anumit moment, fără a evalua acele aspecte, este un alt element important al flexibilității. Astfel, vom căuta să ne detașăm de trecut, să reducem ruminațiile și îngrijorările privitoare la viitor. Sinele-context se referă la observarea propriilor experiențe, integrându-le într-un concept care se ridică deasupra acestora, necesitând schimbarea perspectivei față de experiențele interne și conștientizarea faptului că acestea nu ne definesc, sunt efemere, trecătoare. Valorile și acțiunile care se îndreaptă înspre acestea rămân în continuare esențiale în cadrul acestui model (Hayes et al., 2006). Așadar, flexibilitatea psihologică cuprinde o gamă largă de abilități

umane de: identificare și adaptare la diverse solicitări situaționale, schimbare a perspectivei mentale sau modificarea tiparelor comportamentale atunci când strategiile existente compromit funcționarea personală sau socială, menținerea echilibrului între domeniile de viață importante, precum și conștientizarea, deschiderea și angajamentul față de comportamentele care sunt în concordanță cu valorile personale fundamentale (Kashdan & Rottenberg, 2010). În contextul pandemiei COVID-19, nivelul flexibilității psihologice se asociază cu fluctuațiile distresului psihologic și emoțional în rândul populației generale. Astfel, această capacitate de adaptare, în ciuda dificultăților inerente, crește probabilitatea unor reacții funcționale, sănătoase în această situație, prevenind apariția problemelor de sănătate mintală . Altfel spus, în loc să evite confruntarea cu emoțiile negative firești, naturale în asemenea circumstanțe, oamenii care demonstrează flexibilitate psihologică sunt dispuși să accepte situația exact așa cum este, încercând să se implice în comportamente care să promoveze sănătatea și renunțând la tendința de a controla acele aspecte pe care nu le putem modifica (Dawson & Golijani-Moghaddam, 2020).

În concluzie, cunoașterea valorilor personale, elaborarea unui plan de acțiune în termeni cât mai specifici pentru concretizarea acestora în comportamente, precum și dezvoltarea flexibilității psihologice în momentul confruntării cu stresul sunt aptitudini cruciale în contextul pandemic actual. Astfel, deși nu putem schimba această situație, putem să alegem modul în care reacționăm la ea. Răspunsul nostru la această situație poate însemna o diferență semnificativă la nivelul stărilor emoționale pe care le experimentăm și al calității generale a vieților noastre.

BIBLIOGRAPHY

Ardenghi, S., Rampoldi, G., Bani, M., & Strepparava, M. G. (2021). Personal values as early predictors of emotional and cognitive empathy among medical students. Current Psychology. https://doi.org/10.1007/s12144-021-01373-8

Borca, G., Rabaglietti, E., Roggero, A., Keller, P., Haak, E., & Begotti, T. (2017). Personal Values as a Mediator of Relations Between Perceived Parental Support and Control and Youth Substance Use. Substance Use & Misuse, 52(12), 1589–1601. https://doi.org/10.1080/10826084.2017.1293103

Dawson, D. L., & Golijani-Moghaddam, N. (2020). COVID-19: Psychological flexibility, coping, mental health, and wellbeing in the UK during the pandemic. Journal of Contextual Behavioral Science, 17, 126–134. https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2020.07.010

Ebenau, A., van Gurp, J., & Hasselaar, J. (2017). Life values of elderly people suffering from incurable cancer: A literature review. Patient Education and Counseling, 100(10), 1778–1786. https://doi.org/10.1016/j.pec.2017.05.027

Eisenbeck, N., Carreno, D. F., & Uclés-Juárez, R. (2019). From psychological distress to academic procrastination: Exploring the role of psychological inflexibility. Journal of Contextual Behavioral Science, 13, 103–108. https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2019.07.007

Goubert, L., & Trompetter, H. (2017). Towards a science and practice of resilience in the face of pain. European Journal of Pain, 21(8), 1301–1315. https://doi.org/10.1002/ejp.1062

Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and Commitment Therapy: Model, processes and outcomes. Behaviour Research and Therapy, 44(1), 1–25. https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.06.006

Huta, V. (2013). Eudaimonia. In S. A. David, I. Boniwell, & A. Conley Ayers (Eds.), *Oxford library of psychology. The Oxford handbook of happiness* (p. 201–213). Oxford University Press.

Kashdan, T. B., & Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. Positive Clinical Psychology, 30(7), 865–878. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.001

Killgore, W. D. S., Cloonan, S. A., Taylor, E. C., & Dailey, N. S. (2020). Loneliness: A signature mental health concern in the era of COVID-19. Psychiatry Research, 290. Scopus. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113117

Killgore, W. D. S., Taylor, E. C., Cloonan, S. A., & Dailey, N. S. (2020). Psychological resilience during the COVID-19 lockdown. Psychiatry Research, 291, 113216. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113216

Lutha, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. Development and Psychopathology, 12(4), 857–885. PubMed. https://doi.org/10.1017/s0954579400004156

Maio, G. R. (2016). *The psychology of human values*. London, UK: Psychology Press.

PeConga, E. K., Gauthier, G. M., Holloway, A., Walker, R. S. W., Rosencrans, P. L., Zoellner, L. A., & Bedard-Gilligan, M. (2020). Resilience is spreading: Mental health within the COVID-19 pandemic. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 12*(S1), S47–S48. https://doi.org/10.1037/tra0000874

Pfefferbaum, B., & North, C. S. (2020). Mental Health and the Covid-19 Pandemic. *New England Journal of Medicine*, *383*(6), 510–512. https://doi.org/10.1056/NEJMp2008017

Rodriguez-Planas, N. (2021). COVID-19 and College Academic Performance: A Longitudinal Analysis. IZA Discussion Paper No. 14113, Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=3789380

Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., Ramos, A., Verkasalo, M., Lönnqvist, J.-E., Demirutku, K., Dirilen-Gumus, O., & Konty, M. (2012). Refining the theory of basic individual values. Journal of Personality and Social Psychology, 103(4), 663–688. https://doi.org/10.1037/a0029393

Stoddard, J. A., & Afari, N. (2014). The Big Book of ACT Metaphors: a practitioner's guide to experiential exercises and metaphors in Acceptance and Commitment Therapy. Oakland, CA: New Harbinger Publications.

Wallace, K. J., Jago, M., Pannell, D. J., & Kim, M. K. (2021). Wellbeing, values, and planning in environmental management. *Journal of Environmental Management*, *277*, 111447. https://doi.org/10.1016/j.jenvman.2020.111447

Wilkinson, H., Whittington, R., Perry, L., & Eames, C. (2017). Examining the relationship between burnout and empathy in healthcare professionals: A systematic review. Burnout Research, 6, 18–29. https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.06.003

Wolf, L. J., Haddock, G., Manstead, A. S. R., & Maio, G. R. (2020). The importance of (shared) human values for containing the COVID-19 pandemic. The British Journal of Social Psychology, 59(3), 618–627. PubMed. https://doi.org/10.1111/bjso.12401