Iulian Boldea
Cornel Sigmirean
(Editors)

Culture, Globalisation and Intercultural Perspectives

COMMUNICATION, JOURNALISM, EDUCATION SCIENCES, PSYCHOLOGY AND SOCIOLOGY

Arhipelag XXI Press
Targu Mures | 2025

Date: 17 May 2025

Location: “DIMITRIE CANTEMIR” University, Tîrgu Mureș

CULTURE, GLOBALISATION AND INTERCULTURAL PERSPECTIVES

Section: Literature

ISBN: 978-606-8624-23-5

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 Mureș, 2025

Tîrgu Mureș, România Email: tehnoredactare.gidni@gmail.com

CONTENTS

PHENOMENOLOGY OF A TRANSMODERN PEDAGOGY 7

Tatiana Callo 7

Prof., PhD, „Ion Creangă" Pedagogical State University, Chişinău, Republic of Moldova 7

COGNITION AND METACOGNITION 15

Teodor Pătrăuță 15

Prof., PhD, "Vasile Goldiș" Western University of Arad, ... 15

Gabriela Balaci 15

Lecturer, PhD, "Vasile Goldiș" Western University of Arad 15

THE SCHOOL - AN INSTITUTION SUBJECT TO THE TIMES 22

Teodor Pătrăuță 22

Prof., PhD, "Vasile Goldiș" Western University of Arad, "Vasile Goldiș" Western University of Arad 22

COMMUNICATION AND RELATIONSHIP BETWEEN: TEACHER-STUDENT 28

Dana-Eugenia Dughi 28

Assoc. Prof., PhD, ,,Aurel Vlaicu" University of Arad 28

Patricia-Jana-Maria Bota 28

Lecture, PhD, ,,Vasile Goldiș" Western University of Arad 28

PATIENTS AND DOCTORS AS STORYTELLERS: AN UNCONVENTIONAL FORM OF CARE IN MEDICAL SETTINGS 35

Laura Ioana Leon 35

Assoc. Prof., PhD, „Grigore T. Popa" University of Medicine and Pharmacy, Iaşi 35

SELF AS A PREDICTOR OF SUCCESS MOTIVATION IN ADOLESCENTS 40

Maria Pleşca 40

Assoc. Prof., PhD, „Ion Creangă" Pedagogical State University, Chişinău, Republic of Moldova 40

THE IMPACT OF GLOBALIZATION ON ADOLESCENTS' LEARNING AND ADAPTATION TO CHANGE .. 49

Viorelia Lungu 49

Assoc. Prof., PhD, Technical University of Moldova, Chișinău, Republic of Moldova 49

Natalia Tabur 49

PhD Student, "Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova Liliana Creţu 49

PhD Student, "Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova 49

PSYCHOPEDAGOGICAL INTERVENTION IN THE EMOTIONAL DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS 60

Victoria Maximciuc 60
Assoc. Prof., PhD, „Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova 60
ALCOHOLISM AND ITS EFFECTS ON THE FAMILY 70
Camelia Augusta Rosu 70
Lecturer, PhD, „1 Decembrie 1918" University of Alba Iulia 70
METHODOLOGICAL ASPECTS REGARDING THE TEACHING AND LEARNING OF READING AND WRITING 78
Adirana-Elena Geantă 78
Lecturer, PhD, National University of Science and Technology, „Politehnica" Bucharest, University Center of Pitești 78
INTERPERSONAL COMMUNICATION: CULTURAL ANCHOR IN PUPILS' EDUCATION FOR LIFE 85
Nelu Vicol 85
Lecturer, PhD, „Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova 85
TRAINING INTERCULTURAL COMPETENCES IN EARLY EDUCATION 93
Ileana Gurlui 93
Lecturer, PhD, National University of Science and Technology, „Politehnica" Bucharest 93
ADVENTURE TOURISM IN ROMANIA, CURRENT TRENDS AND PERSPECTIVES 97
Lia-Maria Cioanca 97
Lecturer, PhD, "Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca, Faculty of Geography, The University Extension Bistrița 97
THE INTEGRATIVE PSYCHO-PEDAGOGY OF JESUS, SOURCE OF ESSENTIAL ELEMENTS FOR A CONTEMPORARY ECCLESIAL PSYCHO-PEDAGOGY 102
Călin-Daniel Paţulea 102
Lecturer, PhD, "Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca 102
THE INFLUENCE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE ON DIGITAL ADVERTISING 111
Alexandra Georgiana Salcianu 111
Lecturer, PhD, National University of Science and Technology „Politehnica" Bucharest 111
Alina Ciobotaru 111
Assist. Prof., PhD, National University of Science and Technology „Politehnica" Bucharest 111
STRATEGIES TO MOTIVATE AND INVOLVE TRAINEES DURING THE MENTORING PROCESS 121
Valeria Peştean 121
Lecturer, PhD, "Vasile Goldiș" Western University of Arad 121
CULTURAL IDENTITY AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION TO CHRONIC ILLNESS IN AN INTERCULTURAL CONTEXT 129
Corina Lilioara Lung 129

PhD, Moldova State University 129

THE CRITICAL PATIENT BETWEEN CULTURE, IDENTITY AND COGNITION: A PSYCHOLOGICAL PERSPECTIVE ON COGNITIVE SCHEMAS AND ACUTE STRESS IN INTENSIVE CARE PATIENTS 136

Mariana Suciaghi 136

PhD, Moldova State University 136

COMMUNICATION AS A THERAPEUTIC FACTOR IN THE WORLD OF THE UNDERPRIVILEGED OR A PUBLIC OPINION REVERSAL IMAGE IN SOCIETY 145

Corina Tonita 145

County Center for Educational Resources and Assistance Dolj 145

PSYCHOLOGICAL RESILIENCE AND COPING STRATEGIES TO ADOLESCENCE 150

Cristina Ceban 150

PhD Student, „Ion Creangă" Pedagogical State University, Chişinău, Republic of Moldova 150

ATTITUDES TOWARDS MATHEMATICS IN UPPER SECONDARY PEDAGOGICAL EDUCATION 159

Dorin-Cristian Lobonţ 159

PhD Student, National Pedagogical College "Mihai Eminescu" from Târgu Mures 159

THE TRANSCENDENCE OF STRATEGY: A PEDAGOGICAL APPROACH 166

Doina-Mădălina Gulie-Badea 166

PhD Student, „Ion Creangă" Pedagogical State University, Chişinău, Republic of Moldova 166

CONSTANTIN SILVESTRI - THREE PIANO WORKS WITH A MAJOR IMPACT ON PIANO MUSIC IN THE FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY 174

Marius Boldea 174

PhD, National University of Music Bucharest 174

HEALTH EDUCATION AS A MEANS OF STRENGTHENING INDIVIDUAL AND COLLECTIVE IDENTITY IN AN INTERCULTURAL CONTEXT: FOCUS ON HYGIENE AND SANITATION HABITS IN PRESCHOOLERS 179

Mihaela Gurlui 179

PhD Student, "Ion Creangă" State Pedagogical University, Chişinău, Republic of Moldova 179

AN EXCEPTIONAL COMMUNICATOR: REFERRING TO HISTORY, CULTURE AND CIVILIZATION, THE ACADEMICIAN RAZVAN THEODORESCU REPRESENTED THE EMBLEM OF THE ROMANIAN INTELLIGENTSIA 183

Bogdan Ştefan Cristea 183

PhD Student, Romanian Academy 183

CROSS-DOMAIN ARCHITECTURE IN PERSONALIZED LEARNING 186

Vasilica-Cristina Călescu 186

PhD Student, "Ion Creangă" State Pedagogical University, Chişinău, Republic of Moldova 186

NEW MEDIA AT WORK: ENTANGLING CULTURAL MOBILITY FROM INDIVIDUAL TO ORGANIZATIONAL COMMUNICATION 196

Claudiu Gabriel Stan..... 196

PhD Student, "Valahia" University of Târgoviște 196

COPING STRATEGIES AND DEFENSE MECHANISMS IN PEOPLE WITH DIFFERENT STATES OF NEUROTICISM TO ILLNESS 206

Elena Agarwal..... 206

PhD Student, "Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova 206

A QUALITATIVE ANALYSIS OF STUDENTS' PERCEPTIONS OF THE INNER SABOTEUR 214

Crenguţa Elena Preda 214

PhD Student, "Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova, ... 214

Victoria Gonţa 214

Assoc. Prof. Phd, "Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova 214

DIMENSIONS AND VALUES OF CULTURAL DIVERSITY IN PRIMARY EDUCATION 220

Mihaela Roman 220

PhD Student, "Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova 220

DIMENSIONS OF CULTURAL DIVERSITY IN EARLY EDUCATION 225

Silvia Elena Trocmaer 225

PhD Student, "Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova 225

THE NOETHIC SPIRIT IN THE STRATEGIC TRAINING OF TEACHING STAFF 231

Adrian GHICOV 231

Assoc. Prof., PhD, „Ion Creangă" State Pedagogical University of Chișinău, Moldova..... 231

CURRENT ISSUES IN STUDENTS LEARNING DIFFICULTIES – FROM DETECTION TO INTERVENTION 240

Daniela Giurgea..... 240

PhD Student, „Ion Creangă" Pedagogical State University, Chişinău, Republic of Moldova 240

THE VALUE OF DEFENSE MECHANISMS ON THE PSYCHOLOGICAL MATURATION OF CHILDREN WITH HEARING DISABILITIES 249

Natalia Ciubotaru 249

Assistant Professor, PhD, „Ion Creangă" Pedagogical State University, Chişinău, Republic of Moldova 249

PHENOMENOLOGY OF A TRANSMODERN PEDAGOGY

Tatiana Callo
Prof., PhD, „Ion Creangă" Pedagogical State University, Chişinău, Republic of Moldova

Abstract: This article marks a movement in favor of transmodernity, bringing with it a complex vision of the world, being a way of approaching transvisible reality by combining the rational and the irrational, synchronizing the analytical and the affective dimensions and offering various possibilities of investigation: definition, interrogation, argumentation, interpretation, observation, direction. An alliance is described between the needs of the student in education, transmodern orientations and the points of view expressed by transcendence. The phenomenological revision, that is, the "self-showing" of pedagogy and the distance from which the phenomenon of transmodernity is viewed, implies a theoretical adequacy from a pedagogical perspective and the broadening of the perspective from which it is viewed to transcendence, beyond its complex function, in its formative becoming and positioning in the world through knowledge.

Keywords: transmodern, phenomenology, transcendence, reality, rational, thinking, educational needs.

- ***Introducere: nevoile marcusiene ale elevului***

Acum, la începutul secolului al XXI-lea, a apărut o nouă orientare, care a generat o nouă „ruptură" paradigmatică în pedagogie, la care intenționăm să ne referim, și anume transmodernismul, care are de spus ceva despre lume și încearcă să facă acest lucru cât mai precis și mai riguros posibil. Transmodernismul încearcă să ofere teoretic soluții argumentative la probleme nevăzute înainte [4; 10; 1; 21].

Pentru a dezvălui problematica anunțată în titlu, vom porni de la reflecțiile lui S. Marcus, care se poziționează franc pe ideea că educația are „obligația" de a satisface zece nevoi ale ființei umane, complementare, după cum zice savantul, cu cele zece porunci [14, p. 37]. Aici se înscriu: *nevoia de „împrospătare*", ca împrospătare a minții, a sufletului, ca recăpătare și recuperare a candorii copilăriei; *nevoia de întrebare și mirare*, de curiozitate a elevului, de mirare în fața spectacolului naturii și al lumii, al propriei ființe; dacă elevul nu-și menține starea de curiozitate, de mirare, de dorință de a înțelege lumea, atunci nu putem să-i formăm capacitatea de problematizare, de identificare a aspectelor neelucidate. De asemenea, *nevoia de îndoială și de suspiciune*, ca o stare de îndoială, ce semnalează clar natura gânditoare a ființei umane; *nevoia de greșeală și de eșec*, învățarea, drumul spre dobândirea unui nou comportament trece prin greșeli și eșecuri, ca preț pe care-l plătește elevul pentru a-și îmbogăți înțelegerea și pentru a acumula noi capacități; este esențial să educăm rezistența la eșec, înțelegerea faptului că eșecul este normal. Plus la aceasta, cercetătorul vorbește de *nevoia de joc*, de jocuri care valorifică nevoia de libertate, curiozitatea de a înțelege cele percepute prin simțuri și prin observație directă; toată căutarea este învățare, descoperire, invenție; *nevoia de a da un sens vieții*, la nivel elementar; *nevoia de cultură*, educația preluând mesajul fiorului unui vers, al unei povești, al unei muzici, al unui tablou, al unui monument, al unei ecuații, al unei formule chimice, al lumii cuantice etc.; *nevoia de omenesc și omenie*. Savantul afirmă că „trebuie să fim pregătiți să înțelegem omenescul în diversele sale ipostaze, să admitem că tocmai infinita sa diversitate îi dă farmec". Omenescul este o sursă nesfârșită de delectare, de minunare. Este un pariu major al educației: „să-i antrenăm pe copii să savureze omenescul în întreaga sa diversitate, prin nevoia de a fi bun, generos, de a dărui, de a-i contamina pe alții de bucuria vieții" [14, p. 42].

În mod special, dorim să punem în evidență două dintre aceste nevoi, și anume *nevoia de identitate* și *nevoia de transcendență*, care, într-un anume fel, cadrează direct cu ideea transmodernității.

- ***Transmodenitatea – cale de abordare a nevoilor elevilor***

În acest context ideatic, pentru a clarifica conceptul de *transmodernitate,* este indicat să ne adresăm cercetării lui I. Popescu-Brădiceni, care avansează conceptul de *transmodernitate* ca pe o nouă cale de abordare a produsului cultural (dar și pedagogic) în general, şi a celui poetic, în particular. În opinia lui, „o nouă cale presupune o metodologie schimbată, renăscută din marea „cenuşă" a hermeneuticii: transhermeneutică. Dincoace şi dincolo de cuvânt se află precuvântul şi transcuvântul. Dincoace de semn se găseşte obiectul ca atare şi ideea ca atare. Dincolo de el se întinde funcţia, proiecţia în transcendenţă, în spiritualitatea pură şi simplă" [18, p 41].

Calea transmodernă este noua paradigmă a secolului XXI, menită a cerceta realul transvizibil de pe noile baze ale (meta)fizicii, unde raţionalul şi iraţionalul coexistă şi îşi reunesc datele necunoscute întru extensia universului, ea nu acceptă impostura, minciuna, căci stimulează triumful adevărului libertăţii în toate înfăţişările lumii şi metalumii [*Ibidem*, p 44]. În acest context, autorul semnalează necesitatea regândirii educaţiei prin sincronizarea dimensiunii analitice şi a celei afective; transgresiunea frontierelor dintre discipline (filosofie, filologie, retorică, poetică, biologie, fizică, matematică, chimie, istoria artelor, critica, epistemologia, culturologia, semantica, ontologia, axiologia ş.a.); atitudinea transdisciplinară, unitatea cunoaşterii; naşterea lui *homo transcendentalis*, apariţia noii gnoze (cunoaștere bazată pe rațiune, în care fantezia şi rigoarea se transcend reciproc într-o utilă complementaritate) [18, p 45].

Analitic, autorul constată că o cale transmodernă instituie apariţia noii mişcări integratoare şi recuperatorii, care imprimă sens fiinţei umane, ca fiinţă transontologică, ea impune structura unei noi arhitecturi paradigmatice, închisă întru deschidere, statică întru dinamizare perpetuă, civilizantă întru „negarea" ei prin cultură [*Ibidem,* p 47].

B.Nicolescu, prin conceptul de transmodernitate, își propune o conciliere a modernităţii şi postmodernităţii. Ca și în cazul modernităţii şi postmodernităţii, acest concept, afirmă cercetătorul, are semnificaţii deosebite şi chiar contradictorii de la un autor la altul. Prin prefixul „trans", conceptul de transmodernitate pare a fi legat de viziunea transdisciplinară. Dar nu este vorba decât de o aparenţă, transmodernitatea fiind deseori în afara teoriei şi practicii transdisciplinare. Clarificarea raportului între modernitate, postmodernitate şi transmodernitate nu este un simplu exerciţiu academic sau ludic. Ea permite înţelegerea celor trei „extremisme", după cum le numește B. Niculescu, prezente astăzi: extremismul scientist, extremismul religios şi extremismul relativist [15, p 11].

Vorbind despre specificul transmodernității în raport cu modernitatea, postmodernitatea și cosmodernitatea, C. Braga, de exemplu, configurează un tablou în care trasmodernitatea se caracterizează prin virtualitate (modernitate – realitate; postmodernitate – simulacru; cosmodernitate – nivele de realitate); gândire unică (modernitate – rațiune; postmodernitate – deconstrucție; cosmodernitate – diversitate prin unitate și unitate prin diversitate); transcultură (modernitate – cultură; postmodernitate – multicultură; cosmodernitate – transcultură); rețea (modernitate – centralitate; postmodernitate – fragmentare; cosmodernitatea – rețea de rețele); cyborg (modernitate – spirit; postmodernitate – corp; cosmodernitate – noua naștere a ființei umane); prezent (modernitate – progres: viitor; postmodernitate – reactualizarea trecutului: trecut; cosmodernitate – evoluție: prezentul ca terț inclus al trecutului și viitorului) etc. [Apud 15].
În felul acesta, transmodernitatea se caracterizează prin virtualitate, gândire unică, transcultură, retellizare, prezent.

P.H.Ray menționează și el un șir de trăsături ale postmodernismului, printre care: globalismul, xenofilismul (dragostea de călătorie în locuri străine, de străini și de exotic), feminismul (probleme ale femeilor, relații, familie), altruismul, autoactualizarea, îngrijirea

alternativă a sănătății, spiritualitatea și psihologia spirituală, conștiință socială bine dezvoltată și optimism social [20].

Transmodernismul, ca noțiune, este inventat pentru prima dată de autoarea spaniolă R. M. Rodriguez Magda în 1989, care afirmă că transmodernismul folosește structuri de transparență pentru a deveni deschis către toți oamenii, păstrând valorile pe care le dețin mult în identitate. Din punct de vedere lingvistic și economic, acolo unde este transcendența în natură, transmodernismul transcende premodernismul, modernismul și postmodernismul, arătând o veritabilă deschidere și validând inclusivitatea a ceea ce omul aduce la masă. Transmodernismul permite trecerea de la cadrul modern de măsurare la o abordare mai globală în validarea valorilor și viziunilor asupra lumii ale oamenilor prin diferite tradiții de gândire, ținând cont de responsabilitățile emoționale și spirituale pentru interconectarea și îmbunătățirea umanității. Transmodernismul critică pre/modernismul, dar nu îl respinge în totalitate; el împrumută și atrage din elementele de premodernitate, modernitate, postmodernitate cu scopul de a trece într-o nouă stare de a fi a ființei ca un fenomen de sincronicitate [20].

I. Altejevic, la rândul său, folosește conceptul de *transmodernitate* ca pe un termen umbrelă, care conotă schimbarea socio-culturală, economică, politică și filosofică în curs de dezvoltare. Ea propune această fuziune nu ca pe un exercițiu teoretic, ci din simpatie sinceră față de schimbare. Autoarea face apel la ideile principale ale lui M.Ghisi [12] și E. Dussel [10], urmărind punctele comune a ceea ce oferă transmodernitatea în această nouă eră a umanității promițătoare [*Ibidem*].

Conceptul de transmodernitate este deci o teză foarte complexă, pe care M.Ghisi o explică în primul rând ca o nouă paradigmă a lumii, care comunică anumite valori subiacente pe care oamenii se bazează pentru a-și formula judecățile și deciziile în toate domeniile activităților lor – economie, politică și viața de zi cu zi. În opinia lui M.Ghisi, *modul de gândire transmodern* apare ca speranța noastră pentru o viziune nou reconstruită, după nesfârșitele deconstrucții postmoderne (deși necesare) ale modernității, în care mulți intelectuali ne-au condus la relativitatea eclectică și la fundamentalisme care ne-au paralizat în multe privințe. Potrivit lui M.Ghisi, însuși conceptul de transmodern implică faptul că se păstrează tot ce este mai bun din modernitate și, în același timp, trecem dincolo de el. Ca atare, nu este o proiecție liniară care ne duce de la (pre)modernitate prin postmodernitate la transmodernitate; mai degrabă, transcende modernitatea prin faptul că ne duce *trans*, adică prin modernitate într-o altă stare de a fi, „de la marginea haosului într-o nouă ordine a societății” [Apud 3, p.202].

Este evident că în logica hegeliană modernitatea, postmodernitatea și transmodernitatea formează o triadă dialectică, care finalizează un proces de teză, antiteză și sinteză. După cum se exprimă I.Ateljevici: „al treilea tinde să păstreze impulsul definitoriu al primului, dar este lipsit de el: prin integrarea negației sale al treilea moment ajunge la un tip de închidere specular” [3, p.203]. Cu alte cuvinte, transmodernitatea critică modernitatea și postmodernitatea, dar, în acelaşi timp, „trage” elemente din fiecare.

În același timp, M. Ghisi descrie transmodernitatea ca pe o *viziune planetară* în care oamenii încep să realizeze că suntem cu toții (inclusiv plante și animale) conectați într-unul singur sistem, care ne face pe toți interdependenți, vulnerabili și responsabili pentru Pământ ca o comunitate vie indivizibilă. În acest sens, această paradigmă este activ tolerantă și cu adevărat democratică prin definiție, pe măsură ce crește conștientizarea interdependenței reciproce și se demontează ierarhiile între diferite culturi

De asemenea, este, în esență, deschisă către transcendental, rezistând, în același timp, oricărei impuneri autoritare. Procedând astfel, încearcă să redescopere sacrul ca dimensiune a vieții si a societăților noastre [*Ibidem*, p.203].

Transmodernitatea este mai reticentă față de progresul economic nesfârșit și față de obsesia bogăției materiale și promovează în schimb conceptul de calitate a vieții ca măsură a progresului. Combină raționalismul cu intuitivul în lucrul creierului. Reduce conceptul de cler,

tehnocrați și experți, pentru a crește conștientizarea de sine, autocunoașterea și responsabilitatea individuală a tuturor, deși totuși folosește simultan realizările moderniste ale științei, tehnologiei și inovației sociale. Ea promovează cetățenia Pământului. Acesta redefinește relația dintre știință, etică și societate pentru a ajunge la o transdisciplinaritate reală și radicală. Cu toate acestea, nu este o viziune uniformă ca reconciliere globală în jurul unui viitor durabil și de menținere, în același timp, a unei game largi de diversitate culturală. Ca atare, oferă o cale puternică către pace și o nouă platformă a dialogului între culturile lumii.

În timp ce M.Ghisi se preocupă, în principal, de descrierea caracteristicilor schimbării paradigmei, argumentul central al lui E. Dussel, alt cercetător al transmodernității, se învârte în jurul rolului dialogului intercultural în realizarea și definirea trecerii către transmodernitate. M Ghisi notează anumite forțe subiacente pe care le consideră că conduc schimbarea transmodernă, printre care incapacitatea capitalismului reducţionist de a răspunde eficient la probleme globale din ce în ce mai provocatoare și tranziția de la o economie industrială la una spirituală, a înțelepciunii [3, p.205].

- ***Nevoia de transcendență a elevului***

Revenind la nevoile ființei umane, semnalate de S.Marcus, trebuie să menționăm importanța *nevoii de identitate* ca o provocare majoră, dramatică, și o șansă de a da vieții noastre o motivație superioară. Fiecare avem o identitate genetică, de familie, de loc geografic și de moment istoric, deci o identitate locală, una regională, una națională, de limbă, de credință. Această identitate pe care natura și istoria ne-o imprimă, de multe ori fără a ne da seama, rămâne pentru prea mulți oameni singura lor identitate. Prea mulți oameni nu simt nevoia unei identități mai bogate decât aceea primită fără vreun efort personal. Dar în perioada trecerii de la copilărie la adolescență ar trebui să înceapă conștientizarea nevoii de construire a unei identități mai bogate decât aceea cu care ne-a înzestrat natura. Astăzi globalizarea și internetul au o contribuție esențială la o nouă configurație a identităților. Educația nu reușește să facă față acestor probleme, nici nu prea le are în atenție. Posibilitatea unei dezvoltări armonioase a identităților rămâne, deocamdată, un proiect de viitor [14, p. 41].

Abordând ***nevoia de transcendență*,** autorul afirmă că „aceasta este modul superior, de cea mai înaltă complexitate, pe care o poate căpăta nevoia de a da un sens vieții. Etimologic, *trans* înseamnă dincolo, iar verbul latinesc ce i se alătură s-ar traduce prin *a te cățăra*. Obiceiul copiilor de a se cățăra în copaci, pe garduri, pe stâlpi exprimă nevoia, tentația de a se înălța, de a se depărta de sol. Așa începe transcendența. Să treci dincolo de limitele, de cadrul ce ți-a fost dat prin naștere, să nu rămâi sclavul percepției senzoriale și empirice, să încerci să le depășești [14, p. 44].

Transcendent (lat. *transcendere)* înseamnă: *trecut dincolo*, de cealaltă parte, dincolo de „limitele experienței posibile", depășind domeniul conștiinței umane, aflat în afara limitelor cunoașterii umane. Așadar, latinescul *transcenden*s este folosit în următoarele trei sensuri: ceea ce depășește limitele experienței; aflat în afara limitelor lumii naturale, cognoscibilă nouă prin simțuri; trecut dincolo de domeniul conștiinței umane. Termenul asociat *transcendere*: a trece dincolo de un domeniu într-un altul, în mod deosebit în cel al transcendenței [6].

Transcendentul poate fi determinat astfel printr-o poziționare la lume prin cunoaștere și vine prin „dincolo" asociat cu *trecere, depășire* (a ceva) într-un alt orizont de semnificație. Această poziționare ia forma transcendenței determinate metafizic. În fond, transcendența îndeplinește în mecanismul explicit al lumii un rol de principiu inițial și fundamental din care să se desfășoare cu claritate întreaga verigă deductivă a explicației. Problema transcendenței este problema unui *dincolo*, în care se situează două tipuri fundamentale de demersuri teoretico-metodologice; demersul filosofic și cel pedagogic. În ambele demersuri discutându-se în principal despre ființă. Este clar că, pe acest fond, omul însuși ca ființă este orientat spre transcendență, spre care, eminamente, trebuie să fie orientat și elevul [Apud 6].

După cum este cunoscut, conceptul transcendental este nemijlocit legat de opera kantiană. În sensul său original, filosofia transcendentală vizează determinarea „posibilității, principiilor și perimetrului tuturor cunoștințelor *a priori*", fiind astfel un gen de cunoaștere „care în genere nu se ocupă cu obiecte, ci cu modul nostru de cunoaștere a obiectelor, în măsura în care acesta trebuie să fie posibil *a priori*". Iar singurele izvoare ale acestui mod de cunoaștere, prin care obiectele sunt „date" și „gândite", sunt sensibilitatea și intelectul [9, p.16].

Dacă ne adresăm opiniei lui V. Macoviciuc, prin transfer ideatic, putem afirma că oamenii nu sunt lor înşişi suficienţi şi, de aceea, tind către un dincolo şi se înnobilează cu profunzimile conştiinţei unei transcendenţe, iar prin această reflecţie asupra propriei ecuaţii existenţiale devenim transparenţi nouă înşine, făcându-ne să vedem atât ceea ce efectiv suntem, cât şi ceea ce putem deveni. La fel și elevii, trebuie formați astfel ca să nu fie sie înșuși suficienți, ci să tindă spre *dincolo*, spre o cunoaștere largă, care sa le *înnobileze ființa*. Această raportare a lor la transcendenţă coincide cu libertatea şi izbucneşte pentru oricine atunci când realizează saltul prin care se smulge din preocupările simplei supravieţuiri pentru a-şi asuma fiinţarea autentică. Pe această cale elevul devine deplin deschis lumii [Apud 13].

Teoriile pedagogice spun fiecare în parte câte ceva despre elev ca ființă umană, ca elev care „știe" despre condiția sa numeroase adevăruri, dar elevul trebuie să fie totdeauna mai mult decât ceea ce ştie despre sine.

Transcendenţa nu poate fi separată de domeniul empiric; dacă s-ar fi putut, ar fi o abstracție lipsită de sens [16; 19; 17]. Transcendența este ascunsă în faptul că empiricul nu poate fi un obiect finit de cunoștințe. Totdeauna, actul transcenderii este însoţit de conștiința faptului că ordinea empirică nu produce/ propune prin ea însăşi un răspuns la căutarea unităţii şi sensului vieţii/ lumii ca atare. Îndrumând elevul către posibilitățile mult mai profunde ale libertăţii sale, acesta trebuie să conștientizeze faptul că înainte de transcendere/ transcendență nimic nu are cu adevărat valoare, deoarece anume ea constituie matricea oricărei libertăţi autentice [Apud 13].

Întrucât trăim într-o realitate nemijlocită, sensibilă, elevul are nevoie de întărirea încrederii în ceea ce este şi poate face prin experienţe curente; dintre acestea un înţeles aparte capătă relaţiile de la persoană la persoană prin care se caută o relaţie cu transcendenţa, sub forma unei întâlniri concrete cu Dumnezeul personal. Orice situaţie concretă devine o sarcină pentru elevul liber, care rămâne vertical, care se înnobilează şi nu eşuează decât prin libertate [*Ibidem*].

- ***Apanajul pedagogic al fenomenologiei***

Avantajul perspectivei fenomenologice, conform lui Al. Cosmescu, este că ea încearcă să se mențină cât mai aproape de experiență, combătând astfel tendințele speculative. O filosofie experiențială poate da seama de fenomene în măsura în care ele sunt prezente în mod experiențial. Riscul abordărilor teoretice ale societății bazate pe cunoaștere constă anume în neglijarea perspectivei experiențiale. În special, dacă este conceptualizată în termeni de informație, cunoașterea ajunge să fie detașată de subiectul întrupat, considerată ceva autonom în raport cu acesta. Or, a pierde din vedere dimensiunea întrupată înseamnă, în fond, a rata subiectul ca subiect [8; 7; 23; 22].

După M. Heidegger, fenomenologia nu este nici un punct de vedere şi nici o direcție atâta timp cât ea se înțelege pe sine însăşi. Astfel, fenomenologia este în primul rând un concept metodologic. Această metodologie nu caracterizează ceea ce sunt după ceea ce sunt, ci după felul în care acestea sunt. Aparent, termenul este compus din două cuvinte; *fenomen* şi *logos* și în limba greacă *phainomenon* este un termen ce derivă de la verbul *phainesthai*, însemnând *cel ce se arată*, arătându-l pe sine, manifestul; însuşi *phainesthai* provine de la *phaino* – care ține de rădăcina *pha – phos* însemnând *lumina, seninul*, cel ce poate deveni manifest, vizibil din sine însuşi. Prin urmare, aşa cum spunea Aristotel, fenomene sunt totalitatea celor ce stau la lumina zilei sau care pot deveni vizibile, adică acel ceva pe care grecii îl numeau simplu

existență, ființare. Dar, spune M. Heidegger, în funcție de modalitatea de acces la ea, ființarea se poate arăta sau nu în ceea ce este ea însăşi. Dar există două valențe al acelui ceva desemnat prin noțiunea de fenomen: fenomenul ca arătare-de-sine şi fenomenul ca aparență, în ciuda faptului că ambele au la bază o structură unitară a conceptului [Apud 2].

L. Blaga înţelege că fenomenologia păstrează ideea unei esenţe latente în materialul intuitiv, dar afirmă că lucrul acesta constituie deja o „umbră de idee constructivă". În opinia lui, se poate afirma că fenomenologia este „o filosofie descriptivă". Ea preferă faptele, în detrimentul a ceea ce trebuie făcut cu faptele. În spatele acestei atitudini, se ascunde o uriaşă renunţare a spiritului la sine însuşi, o anulare filosofică a omului, în favoarea unor aparenţe care nu prea mai au înaintea cui să apară şi nici vreun motiv serios pentru care să o mai facă [5].

- ***Fenomenologia pedagogicei transmoderne – o cale spre succes***

Reieșind dintr-un asemenea referenţial conceptual, putem surprinde specificul fenomenologic al pedagogiei transmoderne prin distribuirea ierarhică a acestor resurse filosofice și pedagogice, sintezele ideatice având menirea de a ne orienta în domeniul cunoașterii. Componenta metodologică a pedagogiei, în acest caz, se referă la operaţii de îndrumare a cunoașterii și indică o reflecție profundă, capabilă să „ilumineze" temeiul de unde vine înţelesul şi îndrumarea în cunoaștere.

În general, calitatea de ființă umană a fiecărui elev constă *în* şi este dependentă *de* modul în care el își asumă o realitate în termenii experienţelor personale, situate în limita ambiţiei şi puterii raţiunii. Elevul trebuie să depună eforturi pentru atingerea unor scopuri care îi produc satisfacţie şi senzaţia împlinirii, să profite de prilejuri, să caute îndărătnic cunoașterea, privind raporturile cu mediul şi, prin extensie imaginativă, cu universul întreg, sub aspect benefic și avantajos. Centrându-şi strict interesul asupra diferitelor zone şi aspecte ale realității, el poate atinge performanţe de cunoaștere, gestul hotărâtor constând tocmai în modul cum îşi întâmpină şi cum rezolvă orice eşec în anumite situaţii-limită.

Peste tot unde pătrunde ştiinţa, apar noi obiecte ale cunoaşterii şi, împreună cu acestea, sugestia unui progres la infinit. Pedagogia transmodernă are menirea de a restabili căile de acces către cunoaștere prin transcendență, înlăturând barajele şi restituind elevul sie însuşi. Cunoaşterea de care dispunem este în mod direct legată de noi înşine ca subiecţi şi se dovedeşte utilă pentru adaptarea în orizontul lumii transmoderne prin triumful libertății; transgresarea frontierelor dintre discipline; apariția noii gnoze – cunoaștere prin rațiune, imaginație, afecțiune; virtualitate și validarea identității și a inclusivității; diferențierea tradițiilor de gândire; comunicarea anumitor valori subiacente; un mod de gândire transmodernă și transcendentală; aprofundarea rolului spiritului și înțelepciunii. Când fiecare elev îşi asumă deschiderea către transcendenţă, prin saltul de la facticitate la existenţă, cunoaşterea începe să fie „asaltată"; transcendenţa devine pentru elev fapt de credinţă; obiectul gândirii transcendente înfăţişându-se ca cifru accesibil în trecerea elevului dincolo de limitele personale, în „depășirea" experienței proprii, în poziționarea în lume prin cunoaștere, în ieşirea din propria subiectivitate către semeni – prin comunicare şi iubire.

Pedagogia care eşuează în sisteme închise, cu orgoliul proprietăţii asupra adevărului absolut, îşi trădează vocaţia, de aceea „împrospătarea" transmodernă a pedagogiei prin contribuția transcendenței reflexive este o cale spre succes. Pedagogia transmodernă este, în primul rând, o filosofie pedagogică, adică o activitate reflexivă, care intenţionează limpezirea căilor către adevărul cunoașterii, fără însă ca prin aceasta să apară pretenţia posesiunii unor certitudini ultime. Tocmai de aceea fondul său interogativ angajează nu doar gândirea, ci și ansamblul difuz al straturilor spirituale, prin care elevul conştientizează şansele sale în raport cu ceilalți şi în raport cu sine însuşi, ca *homo transcendentalis.* Menirea reflecţiei fenomenologice a pedagogiei transmoderne constă, așadar, în căutarea/ identificarea eului

personal al elevului prin implicarea propriei interiorități. În procesul educațional elevul se găseşte de fiecare dată în situaţii determinate, aflate în schimbare, asupra cărora el însuşi poate să intervină într-o anumită măsură, modificându-le în căutarea unor prilejuri de afirmare cognitivă. De aceea interiorizarea/ conştientizarea/ asumarea experienţelor cu diverse situaţii-limită se echivalează cu iniţiativa de a cunoaște, depășind simplul fapt de a fi elev, raportarea la sine fiind deopotrivă/ concomitent o raportare la transcendenţă.

- ***Concluzii***

1. Calificând pedagogia ca transmodernă, fenomenologia acesteia resemnifică esențial conceptul principal al transcendenței în raport cu formarea elevului. Această mutație semnificativă introduce o nouă valență în filosofia pedagogică, manifestă în existența unei tendințe generale de libertate transcendentală a elevului.

2. Încercarea de identificare a unei pedagogii transmoderne a condus la configurarea următoarelor coordonate: orientarea spre o cunoaștere prin rațiune, dar și în baza iraționalului, fanteziei, imaginației, afectivității; axarea pe identitatea și inclusivitatea elevului și diferențierea modalităților de reflecție, accentuându-se gândirea transcendentală și satisfăcând această necesitate a elevului în noua realitate a lumii, trecând dincolo de limitele personale, depășind propria experiență; poziționarea activă a elevului în lume/ realitate prin cunoaștere.

3. Îndrumarea spre „arătarea de sine" a elevului ca *elev transcendentalis*, care angajează straturile superioare ale reflecției și spiritului, care conștientizează șansele sale în raport cu sine însuși.

BIBLIOGRAPHY:

1. ALCOFF, L.M. Dussel"s. Transmodernism. În: Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World, 2012, vol.1 (3), pp.60-68. ISSN 2154-1353.
2. ARMAN, M. Scurt istoric asupra noțiunii de fenomen – ce este fenomenologia? Disponibil: https://tribuna-magazine.com/scurt-istoric-asupra-notiunii-de-fenomen-ce-este-fenomenologia-ii/
3. ATELJEVIC, I. Visions of Transmodernity: A New Renaissance of our Human History? În: Integral Review, 2013, vol.9, nr.2, pp.200-219. ISSN 1553-3069.
4. ATELJEVIC, I. Transdimodernity: Integrating perspectives on societal evolution. În: Futures, 2013, nr. 47, pp. 38-48. ISSN 0016-3287.
5. BLAGA, L. Despre fenomenologie. Disponibil: https:// dantomulet.ro/ lucian-blaga-despre-fenomenologie/
6. BOBOC, Al. Transcendentul care coboară. Disponibil: https: //tribuna-magazine.com /transcendentul-care-coboara/
7. BONDOR; G., MATEICIUC, I. Fenomenologia lumilor intermediare. Treceri și portaluri în spațiul virtual. Iași: Editura Unversității „Al.I.Cuza", 2024, 328 p. ISBN 978-606-714-867-1.
8. COSMESCU, Al. Corporalitate și limbaj în fenomenologie și alte tradiții filosofice. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/294-345.pdf
9. DRĂGHICI, V. Obiectul, între fenomenologia transcendentală și realismul empirist. În: Saeculum, 2021, vol.52, nr.2, pp.15-25. ISSN 1221-2245.
10. DUSSEL, E. World-system and „trans"-modernity. Nepanthia: Views from the South, 2002, nr.3(2), pp.221-244.
11. ISAC, D. Cunoaștere și transcendență. Cluj-Napoca: Grina, 2003, 360 p.

12. GHISI, M.L. The Transmodern Hypothesis: Toward a dialogue of cultures. În: Futures, 1999, nr. 31 (9-10), pp. 879-1016.ISSN 0016-3287.
13. MACOVICIUC, V. „Situații-limită” și transcendență la Karl Jasper. Disponibil: https: //www.institutuldefilosofie.ro/e107_files/downloads/Studii%20de%20teoria%20categoriilor/vol.%208/Vasile%20MACOVICIUC,%20Situatii-limita%20si%20transcendenta%20la%20Karl%20Jaspers.pdf
14. MARCUS, S. Zece nevoi umane de care educația ar trebuie să țină seama. În: Limba Română, 2015, nr.1-2, pp.37-45. ISSN 0235-9111.
15. NICOLESCU, B. De la postmodernitate la cosmodernitate. O perspectivă transdisciplinară. În: Braga C. Concepte și metode în cercetare. Iași: Polirom, 2021. 355 p. (pp.11-17). ISBN 978-973-46-85312-8.
16. PEARCE, J.Ch. Biologia transcendenței. Schiță a spiritului uman. 2023, 400p. ISBN 978-606-639-5564.
17. PETROVICI, I. Transcendentul și cunoașterea omenească. În: Opere filosofice. București: Editura Academiei Române, 2006, pp. 300-312.
18. POPESCU-BRĂDICENI, I. Calea transmodernă. În: Analele Universității „C. Brâncuși” din Târgu Jiu, Seria Științe ale Educației, 2011, nr.3-4, pp.41-49.
19. POPESCU, I. Transcendență și imanență. București: Paideia, 2023. 212 p. ISBN 978-606-7487-86-2.
20. Transmodernism. Disponibil: p2pfoundation.net/Transmodernism
21. SANDU, A. Perspective semiologice asupra transmodernității. Lumen, 2011. 280 p. ISBN 978-973-166-2701.
22. SCHMITZ, H. Scurtă introducere în noua fenomenologie. Oradea: Ratio et Revelatio, 2018. 128 p. ISBN 978-606-8680-84-2.
23. TAVARES de AEAUJO, M., SATRNINI PACHECO, N.C. Fenomenologia de la education: desde la aparencia a la abstraccion. În: Gonzalez Peres F.C., Avila Perozo E.F., Pinero M.L. Fenomenologia de la Education: Aportaciones Teoreticas y Experiencias Investigativas. Venezuela:Barquisimeto, 2020, 333p. (pp.34-50). ISBN 978-980-7464-28-4.

COGNITION AND METACOGNITION

Teodor Pătrăuță
Prof., PhD, "Vasile Goldiș" Western University of Arad,
Gabriela Balaci
Lecturer, PhD, "Vasile Goldiș" Western University of Arad

Abstract: The first dimension of metacognition refers to the necessary knowledge regarding cognitive functioning. At the basis of the theory of mind is the recognition of different mental states that are in a subjective relationship with reality, with the subject who experiences them, with his behavior. Once these aspects are understood, it is necessary to learn to experience and manage one's own mental states in order to be able to know and interpret the behavior of others. One of the paradigms of metacognition clearly states that the subject must master a variety of information, such as personal skills (which include self-evaluation, self-esteem, simple disseminations, with risk, advantages, etc.), the characteristics of the tasks assumed as well as strategies for their completion, but also a control of the metacognition processes. By metacognitive knowledge we mean the knowledge that the human subject elaborates on the functions of the mental processes that activate during the resolution . Metacognitive knowledge refers to the knowledge that the human subject develops about the functions of the mental processes that activate during the resolution of a task. This knowledge is in fact a set of functions that affect the available information ,the knowledge already in the possession of the subject, his impressions and intuitions, the complex dimension of self-perception and the behaviors that depend on feelings and emotions. Therefore, cognitive cognition concerns all cognitive aspects related to mental functioning.

Keywords: metacognition, cognition, strategy, learning, intervention

În literatura romînească de specialiate s-a scris foarte puțin despe metacogniție ,cu atât mai puțin despre legătura dintre cunoaștere și metacogniție,de aceea în lucrarea noastră încercăm să elucidăm pe cât posibil unele aspecte care leagă cele două concepte.Metacogniția este controlarea conștientă a propriilor procese cognitive (cum ar fi atenția, memoria și înțelegerea) și a propriilor procese comportamentale-emoționale (stima de sine, auto-eficacitatea, motivarea,locus of control). Unele strategii didactice favorizează mai mult decât altele astfel de procese și trebuie să fie puse în aplicare de către profesor pentru a îmbunătăți auto-controlul și competențele transversale, și sunt strategii de învățare prin cooperare,de rezolvare a problemelor.În cele din urmă metacogniția își propune să facă educabili conștienți de funcționarea dimensiunii lor mentale, precum și de natura și obiectivele intervențiilor psiho- educaționale pregătite de profesor, în special pentru persoanele cu dizabilități (deficite cognitive ușoare sau medii). Procesul educațional metacognitiv afectează în primul rând abilitățile de bază, folosind ca bază ceea ce elevul știe deja și poate face (zona de dezvoltare proximală), produsele de învățare (cum ar fi noțiuni, informații, noi abilități) și modalitățile de înțelegere și utilizare ale abilităților.

În procesul de predare metacognitiv profesorul trebuie să se axeze pe predarea abilităților mentale superioare care se concentrează pe dezvoltarea conștientizării a ceea ce face, a motivului pentru care face și când este oportun să facă, precum și în ce condiții. Această abordare este numită metacognitivă, deoarece ajută fa gestionarea directă a propriilor procese cognitive, ghidându-le în funcție de specificul lor tipurile de învățare, tipul de inteligență, de canal senzorial. Abordarea de predare metacognitivă este aplicată cu rezultate excelente atât Ia educabilii cu nevoi educaționale speciale, cât și celorlalți . în acest fel, intervențiile de recuperare sau de sprijin nu mai sunt o excepție, ci devin o regulă și un punct de vedere între curriculum-ul general și curriculum special. In plus, abordarea meta-cognitivă se folosește de utilizarea tehnicilor de predare/învățare reciprocă, cum ar fi învățarea cooperativă sau tutoriat, realizat în rândul educabililor cu abilități diferite și diferite niveluri de înțelegere . Profesorul care intenționează să adopte abordarea metacognitivă pentru a-și planifică intervenția psiho-educativă, ține cont de patru dimensiuni ale metacogniției.

Prima dimensiune a metacogniției se referă la cunoștințele necesare despre funcționarea cognitivă. La baza teoriei minții stă recunoașterea diferitelor stări mentale, care sunt într-un raport subiectiv cu realitatea, cu persoana care le trăiește, cu comportamentul. Odată ce s-a înțeles acest lucru, trebuie să învățăm să experimentăm și să gestionăm stările mentale proprii pentru a interpreta comportamentul altora.Într-o bună paradigmă metacognitivă, subiectul trebuie să stăpânească o varietate de informații, cum ar fi competențele personale (care includ auto-evaluarea, stima de sine, capacitatea de a discrimina situațiile între dificile, simple, cu risc, avantajoase, etc.), caracteristicile sarcinei (reușind să încadreze activitățile și informațiile disponibile și cele necesare pentru realizarea sarcinii și să abordeze situațiile de învățare, prin utilizarea tuturor resurselor disponibile), strategiile (necesare pentru a finaliza sarcina, cum ar fi utilizarea . unor instrumente, materiale, informații, modalități de cooperare pentru a face față problemei problem solving), precum și condițiile aplicării sarcinii (cu accent pe sensul său, posibilitatea de utilizare a situației deterinate chiar și în contexte diferite). Un dezavantaj al acestui model provine din faptul că cele patru situații sunt luate în considerare de căți subiecți independenti și liberi sunt;iar alte modele , în schimb, propun un control funcțional al proceselor. Astfel, controlul metacognitiv se dovedește a fi factorul principal în activarea conștientă a proceselor metacogniției prin intermediul a patru etape:

- interpretarea situațiilor dificile în cheia problem solving, precum și de lucru rezolvării problemei; conștientizarea punctelor forte și punctelor slabe, prevăzând astfel eventualele situai de dificultate; să știe cum să-și planifice propriile strategii și acțiuni, astfel încât să se prevădă măsurile decisive necesare pentru a finaliza sarcina, având în vedere situația dc ansamblu;
- să fie capabil să monitorizeze procesul și statutul său de progres, adaptând proprii strategii comportamentale la nevoile momentului.

Prin această nouă conștientizare, care se traduce prin controlul metacognitiv, se poate acționa asupra problemei sau asupra sarcinei într-un mod mai funcțional, eficace și eficient.

Un alt model (cel al lui Borkowsky), are în plus față de control interacțiunea dintre caracteristicile motivaționale, caracteristicile metacognitive, stările personale și situații. Acest model teoretic este dezvoltat într-o altă serie de etape precum:

- Subiectul trebuie să învețe o varietate de strategii diferite care pot fi folosite în funcție de caracteristicile contextuale și situaționale;
- Subiectul trebuie să aibă capacitatea de a înțelege când să utilizeze strategiile, în care contexte, deoarece unele pot fi mai eficiente decât altele;
- După efectuarea alegerii celei mai potrivite la context și la situație, avem nevoie de un proces adecvat de monitorizare a acestora;
- Consolidarea convingerii și a conștientizării că propriile capacități mentale pot fi formate și îmbunătățite;
- Angajamentul ineficient, dacă este liber de atenție și de conștientizare necesare pentru a aborda sarcina și studiul;
- Motivația trebuie să fie intrinsecă (ce există când persoanei îi place să învețe și nu face acest lucru pentru evitarea unei pedepse) și focalizată pe sarcina;
- Știind să recunoască faptul câ eșecurile sunt o modalitate de a-și dezvolta propriile abilități, deoarece, uneori, greșind se înțeleg propriile greșeli și se învață din aceste greșeli;
- Să fie conștienți de faptul că există diferiți sine care alcătuiesc identitatea noastră, precum sinele fricii, al anxietății, al scopurilor, al reflecției, etc;
- Să amplifice cât mai mult posibil cunoștințele lor și să reușească să le acceseze cât mai repede posibil,

Borkowsky spune că educabilul care învață poate să-și mărească propriile cunoștințe metacognitive și datorită feedback-ul continuu pe care îi primește din exterior, de fapt, atunci când un astfel de educabil nu obține rezultate bune, trebuie să se întrebe de ce și să reflecteze asupra strategiilor și informațiilor utilizate (feedback, în acest caz, reprezentat de un rezultat slab); același lucru se întâmplă cu feedback-urile pozitive (subiectul obține rezultate foarte bune, deci va reflecta asupra strategiilor puse în aplicare). în reflecția asupra proceselor de control, subiectul trebuie să aibă cunoștințe de: cunoașterea de sine, prin cunoașterea posibililor sine care îl definesc, obiectivele de

învățare și simțul valorii personale (motivație); cunoașterea unui tip specific legat de domeniul învățării;

- cunoștințe specifice cu privire la strategiile activate, cum ar fi repetarea, organizarea, prelucrarea verbală și non-verbală, abilitatea de a rezuma, abilitățile de expunere orală, gândirea divergentă și reticulară, etc;
- cunoștințe despre stări personale și motivaționale, cum ar fi motivația intrinsecă, credința, angajamentul și abilitățile, stările emoționale.

Prin urmare, controlul asupra proceselor. îndată definite, influențează alegerea și utilizarea de strategii care, la rândul lor, influențează calitatea performanței, din care derivă feedback-ul final, pozitiv sau negativ. Educabilul care are succes, de obicei, este un bun cunoscător și utilizator de strategii, el înțelege importanța lor, le selecționează pe baza cererii sarcinii dorită și înțelege când și cum să le folosească,cei care cred în ei nu se tem să facă greșeli, pentru că ei înțeleg că, uneori, greșeala este o oportunitate de a-și reconsidera punctul de vedere și un impuls în elaborarea de strategii diferite care pot fi utilizate cu succes în situații similare; mai mult, evaluarea este trăită ca un moment de creștere constructivă.

In realitate, studiile unor specialiști(precum Borkowsky) au fost integrate prin aprofundarea legăturii care există între cunoaștere și controlul metacognitiv. Prin cunoaștere metacognitivă se înțeleg cunoștințele pe care educabilul le elaborează asupra funcțiilor proceselor mentale care activează în timpul soluționării unei sarcini. Această cunoaștere este un set de funcții care afectează informațiile disponibile, cunoștințele aflate deja în posesia subiectului, impresiile și intuițiile sale, dimensiunea complexă a percepției de sine și comportamentele care depind de sentimente și emoții. Prin urmare, cunoașterea metacognitivă privește toate aspectele cognitive legate de funcționarea mentală. Cunoașterea metacognitivă poate fi influențată de diferiți factori:

- procesul de generalizare și de ierarhizare se referă la dimensiunea conceptualizării, care deci privește fie gândul în procesul mental activat, care apoi se generalizează, fie ierarhizarea funcțională a strategiilor și a informațiilor memorizate;
- aplicarea strategiilor și a noțiunilor și în contexte diferite;
- capacitatea de a accesa informațiile necesare pentru soluționarea acestei sarcini determinate;
- capacitatea de a transforma gândirea în limbaj, prin procesul de verbalizare;
- capacitatea de a exprima un concept folosind lexicul adecvat chiar și pentru concepte abstracte;
- conștientizarea propriului stil cognitiv preferat, pe care subiectul îl preferă pentru a face față procesului de învățare;
- capacitatea de a aplica metoda proprie de învățare, reprezentată tocmai de propriul stil cognitiv, la comportament; conștientizarea faptului că emoțiile pot afecta modul și procesul de aprofundare;
- gândirea reticulară și divergentă influențează pozitiv construirea cunoașterii, întrucât cu cât conexiunile sunt mai variate și multiple, cu atât va fi dezvoltată cunoașterea metacognitivă;
- Importanța și influența coerenței interne și externe, întrucât dacă individul este conștient de legătura dintre starea de rău și disconfortul cognitiv, el știe, de asemenea, că teoria disonanței cognitive constă în neconcordanța dintre comportament și atitudine, deci stima de sine și personalitatea influențează drastic asupra acestui raport;

cerințele preliminare, bagajul cunoștințelor individuale, experiența și structurile intelectuale.

Studile realizate de-a lungul anilor asupra proceselor metacognitive au condus la elaborarea unui test specific (elaborat ce Miller, Galanter și Pribran, 1960), prin care se analizează o informație primită (Test), urmată de activitatea propriu-zisă (Operație); apoi se trece la un stadiu de elaborare a produsului (Test) pentru ca apoi să treacă la ieșirea unui rezultat (Exit). Acest proces se referă la modelul T.O.T.E. (Acronimul lui Test Operate Test Exit). Conform acestui sistem de control metacognitiv, există funcții care ajută la citirea și interpretarea diferitelor dimensiuni strategice puse.

- În aplicare în timpul procesării cognitive:predicția a ceea ce este necesar;conștientizarea limitărilor în sistem;cunoașterea procedurilor euristice, de cercetare, puse în aplicarre,identificarea problemei;planificarea strategiile necesare și adecvate pentru realizarea sarcinii;verificarea

procedurilor adoptate; eficacitatea acțiunilor proprii;posibila corectare a strategiilor, asociate cu controlul și îndrumarea activității cognitive spre alternative; planificarea strategiile necesare și adecvate pentru realizarea sarcinii;verificarea procedurilor adoptat,eficacitatea acțiunilor proprii;evaluarea propriei acțiuni; posibila corectare a strategiilor, asociate cu controlul și îndrumarea activității cognitive spre alternative;decizia că sarcina poate fi definită efectiv încheiate.

Mecanismele de control în metscogniție au o putere de adaptare la comportament, la strategii și la procesul rezolving în general, pentru că, prin feedback-urile pe care se bazează, reușesc să se identifice necesitatea eventualelor corecții, pentru a ajunge aproape întotdeauna la un rezultat pozitiv.

Principalele funcții legate de mecanismele de control metacognitiv sunt:să știe cum să orienteze în interiorul problemei;capacitatea de a face conexiuni, capacitatea de a identifica și de a genera alternative necesare pentru formularea problemei;definirea nivelului de performanță cerut;elaborarea unei strategii;colectarea feedback-ului,evaluarea procesului;capacitatea de a identifica momentul în care să se oprească procesul;explicația unei posibile erori sau eșec (feedback negativ);integrarea informațiilor;capacitatea de a problematiza;capacitatea de a activa informațiile și cunoștințele necesare pentru a efectua sarcina sau de a rezolva o problemă,auto-control;previziune;capacitatea de a inhiba unele alternative în favoarea altora;evaluarea distanței din soluție;evaluarea ti mpului;evaluarea rezultatului final, îi cele din urmă procedeele enumerate mai sus sunt părțile care alcătuiesc procesul de problem-solving.

A doua dimensiune privește definirea și înțelegerea metacogniției în ansamblul său, ceea ce presupune trecerea la faza individualizare, adică, la înțelegerea funcționării cognitive a fiecărui individ. Educabilul, după ce a înțeles importanța teoriei minții, trebuie să fie condus într-un proces de introspecție, auto- analiză și privind conștiința de sine a ceea ce gândește, evaluează sau își amintește. De la teoretie se trece la aplicarea în practică a indivizilor.Această operațiune va fi deosebit de dificilă pentru persoanele cu handicap, deoarece deja copacitatea de a se concentra asupra situațiilor străine pentru ei înșiși, care se desfășoară în mod normal, catalizează cea mai mare parte din energia lor, la care se adaugă cererea suplimentară de a se găsi, în același timp, în situația de a trebui să joace un dublu rol, observator și observat sigur crește nivelul de dificultate, nu numai cognitivă, ci și psihologică, în detrimentul obiectivității! unui astfel de proces. Deseori observarea greșelilor și limitelor pot facilita analiza proceselor sale, care va constitui baza pentrr o îmbunătățire; pentru individul cu handicap analiza și reținea propriilor greșeli este deseori confundată cu afirmarea propriilor limitări; acest lucru ar putea submina nivelul psihologic al stimei de sine a educabilului. în astfel de cazuri, rolul profesorului este de primă importanță, deoarece feedback-ul său pozitiv trebuie sa garanteze și să asigure o confirmare psihologică constantă a validității intrinseci a educabilului ca persoană, indiferent de abilitățile sale; de asemenea, profesorul trebuie să îl ajute pe aceștia să se identifice cu ideile și obiectivele caracteristice pozitive sau negative ale prestațiilor care fac obiectul analizei astfel încât să facă procesul de conștientizare a funcționării sale să fie cât mai puțin traumatizant și cât mai constructiv posibil. În cazul în care capacitățile educabilul cu handicap permit, acesta va trebui să învețe pe cât posibil să-și monitorizeze și să-și controleze propriile performanțele, prin operația de auto-monitorizare, luând în considerare diverși factori, cum ar fi:

- să definească nivelului de atenție în timpul orelor de școală, în funcție de materie, de profesor sau pur și simplu de orar (ultimele ore sunt, în general, cele în care atenția tinete să se estompeze);
- să înțeleagă ce instrumente și strategii să utilizeze pentru a rezolva cel mai bine problemele cu privire la conflictele interpersonale (atât la școală cât și în contexte diferite);
-să încerce să măsoare nivelul de teamă sau anxietate în anumite situații specifice;
- să identifice tipului de ajutor care ar prefera să nu îl primească și să lucreze pentru a obține o mai mare independență în acea zonă.

A treia dimensiune privește modul cum educabilul reușește să se gestioneze în mod conștient el însuși și să știe că pentru a reglementa în mod independent un proces cognitiv propriu, oricare ar fi el, trebuie să activeze faze diferite precum :

- să identifice un obiectiv specific pentru a permite maximum de funcționalitatea procesului, acordând o atenție nu doar rezultatului, ci și modului de realizare a sarcinii;

- să-și atribuie instrucțiuni sau sugestii sau ajutoare care să-i servească la finalizarea tuturor operațiunilor necesare pentru realizarea procesului;
- în primul rând să observe, apoi să analizeze mersul procesului, pregătind chiar și o colecție de date care pot fi utilizate și pentru evaluarea ulterioară;
- să compare datele obținute cu obiectivele și standardele care au fost stabilite în etapele anterioare;
- în cazul în care rezultatul este pozitiv, să evalueze operațiunile, să le compare și să identifice procesul pus în aplicare pentru a-1 putea apoi reaplica în contexte și situații diferite;
- în cazul în care rezultatul este negativ, să evalueze operațiunile și informațiile, să identifice erorile sau problemele și să permită noi strategii de rezoluție.

Un alt nivel de analiză a strategiilor metacognitive, arată că educabilul ar trebui să fie capabil să gestioneze și să raporteze între ele procesele de auto-observare, auto-direcție ș auto-evaluare.

În general strategiile metacognitive pot fi organizate ierarhic pe trei niveluri:

1. primul nivel în care un anumit stil de abordare a sarcinilor de învățare se pregătește mai mult sau mai puțin subiectul să gândească și să pună în aplicare în mod sistematic și conștient anumite strategii în ceea ce privește factorii motivationali, atitudinea și nivelul intelectual în general;
2. al doilea nivel cuprinde macrostrategiile, adică procesele metacognitive de control, și anume monitorizarea, verificarea, revizuirea și în cele din urmă de auto-evaiuarea. Aceste faze pot fi, de asemenea, predate elevilor cu deficit intelectual, adaptând j-le activităților lor;
3. al treilea nivel se referă la microstrategii, cum ar fi întrebările simple pentru a ajuta să înțeleagă sau să planifice în mici pași propriile acțiunile, ca și cum ar fi fost sub-obiective.

A patra dimensiune se referă la strategiile care pot fi puse în aplicare pentru a te motivația, ca de exemplu scăderea complexității nivelului sarcinii prin împărțirea acesteia în porțiuni mai mici și mai ușor de gestionat. Pe lângă strategiile de lucru trebuie să se lucreze și la strategiile psihologice, cum ar fi autocontrolul stării de spirit și a stărilor emoționale și comportamentale care au o mare influență asupra performanței cognitive.

Potrivit teoriei psihologiei istorico-culturale, a cărui fondator este Vygotski, dezvoltarea formelor superioar a gândirii și cea a proceselor cognitive superioare este indisociabilă de contextul de relații sociale pe care copilul îl are ca suport de la vârstă precoce. Acest lucru indică faptul că învățarea costituie o formă generală a dezvoltării însăși. Și în studiul învățării, Vygotski utilizează metoda analizei pentru unitățile relațional simple. De fapt nu consideră învățarea și dezvoltarea psihică separat, doar manifestarea lor unitară mai simplă.

Se întâlnește la acest savant concepția zonei de dezvoltare proximală (uneori denumită zona de dezvoltare inițială) care cauzează o contribuție fundamentală la psihologia pedagogică și evolutivă. Ținând cont de acetea cât și de ajutorul tehnicilor metacognitive , este clar că educabilul (mai ales dacă este cu dizabilități) își dezvoltă, chiar și dacă nu este pe deplin conștient, imaginea de sine, un sine al unei persoane care este capabilă să învețe; astfel devine posibilă chiar și autoevaluarea care declanșează o dimensiune psihologică, în care, prin strategiile de metacogniție, sporește stima de sine și de conștientizare a sinelui ideal. Ca urmare se pot analiza câteva variabile psihologice care determină calitatea performanței cognitive.

În cazul în care subiectul nu crede că o anumită strategie metacognitivă poate fi eficace, automat se opune posibilității de succes. Importanta atribuirii sensului unei strategii este foarte importantă, deoarece sistemul de credințe al utilității rolului unei strategii inf luențează în mare măsură asupra performanței în ansamblu, precum și asupra procedurilor de control și a efortului care sunt inhibate de percepția inutilități strategiilor.

Stima de sine este, probabil, cea mai importantă și influentă resursă prezentă la indivizi. Stima ce sire este părerea pe care un individ o are despre el însuși, cuvântul provine din sensul esti- mării, adică a măsura; individul estimează valoarea sa. Stima de sine este definită ca fiind

Raportul dintre succes și așteptări: este la fel de mare, pe cât este de mare succesul în raport cu aștep tările și mult mai mică după cât de mic este succesul întotdeauna în raport cu așteptările.

Fără o motivație nu există performanță , deoarece acest fapt are ca efect anularea eficacității

tuturor factorilor psihologici descriși până acum, dacă există lipsa de motivație. Motivația poate fi extrintrinsecă, atunci când subiectul investește în mod spontan propriile energii și propriile comportamente direcționându-le către obiectivul învățării (de exemplu, curiozitatea, pasiunile). Motivația poate fi extrinsecă atunci când în schimb este susținută din exterior prin utiliza rea de întăritori pozitivi (lauda, aprobare, recompense). Dar, motivația este reglată și de alte mecanisme psihologice.

Dacă ar fi săvorbim despre o didactică a metacogniției ,o didactică pentru învățare care să stimuleze strategiile metacognitive atunci aceasta ar trebui să vizeze luarea în considerare și, dacă este posibil, adaptarea diferitelor cerințe și nevoilor tuturor educabililor ; această sarcină implică pregătirea de strategii educaționale definite și conștientizare individualității în învățare (stiluri cognitive),strategii pe care nu dorim să le dezvoltăm în prezentul studiu.

Sigur se poate vorbit despre importanța diversificării unor metode de predare, din care izvorește necesitatea pentru profesor de a acorda atenție cazurilor specifice în care stilul este cu greu compatibil cu metodele de predare adoptate. Incluziunea face uz de o didactică care să fie atentă pe de o parte la analiza stilurilor de predare, în scopul de a favoriza o învățare semnificativă prin intermediul unei educații de tip incluziv care să utilizeze activități, instrumente, criteriile de evaluare și setting ambiental incluzive și constructive; pe de altă parte, analiza .stilurilor de învățare, tot pentru favorizarea învățării semnificative, prin cooperare (cooperative learning și tutoring) și metacogniție.

Profesorul nu trebuie să piardă din vedere importanța legăturii existente între învățarea școlară și alți factori care interacționează, cum ar fi:

- factori de tip organizatoric (setting-ul clasei și al școlii, materiale semnificative, spații tilîzate pentru activități, organizarea timpului);

-factori de tip didactic (de exemplu, strategiile educative, organizarea curriculum-ului, î sgerea criteriilor de evaluare, care nu trebuie să fie niciodată sumativă, ci întotdeauna constructivă);

- factori ce țin de experiența (elevii învață pe baza cunoștințelor lor anterioare, în stilul lor cognitiv, la capacitatea de a procesa conexiuni);

• factori de tip cognitiv (atitudini intelectuale, procese și strategii puse în aplicare de către subiect);

- factorii socio-culturali, cum ar fi prezența și calitatea sprijinului familiei, limba, simboluri s.a;

- factori de tip afectiv, cum ar fi emoțiile, atitudinile, motivația, competența și încrederea în sine care au un impact profund asupra rezultatelor procesului de învățare.

În cele din urmă metacogniția își propune să facă educabilii conștienți de funcționarea dimensiunii lor mentale, precum și de natura și obiectivele intervențiilor psiho- educaționale pregătite de profesor, în special pentru persoanele cu dizabilități (deficite cognitive ușoare sau medii). Procesul educațional metacognitiv afectează în primul rând abilitățile de bază, folosind ca bază ceea ce educabilul știe deja și poate face (zona de dezvoltare proximală), produsele de învățare (cum ar fi noțiuni, informații, noi abilități) și modalitățile de înțelegere și utilizare ale abilităților.

Prin această nouă dimensiune de control pe care educabilii învață să și-o însușească, reușește cu mai multă conștientizare și ușurință să înțeleagă pe deplin obiectivele sarcinii, sensul și nivelurile de dificultate ale acestora; mai mult decât atât, elevul reușește să examineze și să identifice unele strategii rezolutive, activând proceselor de creativitate și de alegere, folosind în mod coordonat toate abilitățile și capacitățile de care dispune pentru a fi în măsură să evalueze progresul și să identifice strategiile puse în aplicare pe deplin.

Așa se dezvoltă competența, care este capacitatea de a aplica cunoștințele proprii într-un anumit context, recunoscând caracteristicile specifice și acționând asupra comportamentelor în funcție de realizarea rezultatului așteptat. Școală de astăzi este o școală incluzivă, în care accentul se mută de la predare la învățare, tocmai pe centralitatea subiectului ,iar învățare este construită pe o întreagă rețea de competențe, care va avea o legătură stânsă cu viitorul context al vieții. Școala, deci, este locul în care se crește, datorită cunoștințelor, a experienței și a dobândirii de competențe consumabile în viață.

BIBLIOGRAPHY:

1. Borkowsky, J.C., Weyhing, R.S., Turner, L.A., Attributional Retraining and the teaching of strategies. *"Exceptional children",* vol.53, n.2, pp. 130-138, 1986
2. Brown A.L., The development of memory: Knowing, knowing about knowing and knowing how to know. In: W. Reese *"Advances in child development and behaviour",* (a cura di) Academic Press, New York, 1975
3. Brown A.L., Knowing when, where and how to remember: a problem of metacognition. In: Glaser R. *"Advances in instructional psychology",* vol.l, Hillsdale, New Jersey, 1987
4. Ferry B., Roozendaal B., McGaugh J. L., Bassolateral amygdale noradrenergic influences on "Memory storage are mediated by an interaction between beta- and alpha 1-adrenoceptors *'Jom-nal of Neuroscience",* n.19. pp. 5119-5123, 1999
5. riavell J. H., Wellmann H. M., Metamemory. In: Kail R. V., Hagen W. J. *"Perspectives on the Zeveiopment of Memory and Cognition",* Erlbaum, Hillsdale, 1977
6. K'ewe R.H., Cognitive knowledge and executive control: Metacognition. In: *"Animal mind- ht-man mind',* Griffin D.; (a cura di) Springer-Verlag, New York, 1982
7. A. M., Pretence and representation: The origins of "theory of mind" *"Psychological Review",* n.94,pp. 412-426, 1987
8. Marckus H., Nurius P. S., Possible Selves. "American *Psychologist",* n.41, pp. 954-969, 1986
9. Miller A., Cognitive styles: an integrated model. *"Educational Psychology",* vol.7, n.4. pp. 251-268, 1987
10. Miller G. A., Galanter E., Pribran K. H., *"Plans and the structure of behaviour",* Holt. Rineharth & Winston, New York, I960
11. Piaget J., *"Reussiret comprendere",* Press Universitaires de France, Paris, 1974
12. Piaget J., *"L'equilibration des structures"* (etudes d'epistemologie genetique, III), Press t niversitaires de France, Paris, 1975
13. Piemack D., Woodruff G, Does the chimpanzee have a theory of mind? *"The Behavioural and Brain Sciences",* n.l, pp. 515-526, 1978
14. Richard J. F., Bonnet, C. Ghiglione, R,, *"Trăite de psychologic cognitive. 2: le traitement de reformation symbolique",* Dunot, Paris, 1990
15. \ygotsky L.S., *"Mind in society: The development of higher psychological processes"* In Cole M. et al., L.S. Vygotsky. Harvard University Press, Cambridge, 1979
16. Wimmer H., Perner J., Belief about beliefs: Representation and containing function of wrong bel iefs in young children's understanding of deception. *"Cognition",* n.2, pp. 103-128,1983

THE SCHOOL - AN INSTITUTION SUBJECT TO THE TIMES

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

Abstract: The Romanian school as the main factor of instruction and education has been and remains one of the most important pillars of society, on which generations and generations of citizens of the country are built with skill and dedication. The inexhaustible living source of knowledge of the school flows continuously towards the river of education and culture, a river that no one and nothing will be able to stop.

Keywords: school, education, teaching, generation, competence, decentralization.nd culture, a river that no one and nothing will be able to stop.

Învățământul ca domeniu prioritar al vieții sociale, ca "întreprindere" de lungă durată, de care depinde formarea celui mai important factor al unei națiunii - omul societății nu poate și nici nu trebuie să-și permită să aibă eșecuri. In acest sens, el are nevoie de performanță, competentă și eficientă,de o școală care să răspundă permanent zilei de azișide mâine.

În societatea actuală unde educația este în centrul preocupărilor, școlii și reprezentanților ei i se cere un plus de profesionalism și deschidere spre dezvoltarea societății și a serviciilor sale. în noul context socio- informatizat.

A fi dascăl în adevăratul sens al cuvântului înseamnă a ști foarte bine lucra cu educabilii, o misiune deloc simplă în zile noastre. Nevoia de profesori profesioniști, în școlile noastre nu au fost niciodată mai necesară ca acum. Pentru a reuși în acest domeniu, cei ce aleg acest drum trebuie să fe personalități deschise, înzestrate cu o serie de calități ce nu se pot dobândi peste noapte, ci printr-o formare și dezvoltare continuă și serioasă.

Concluzionând, se poate afirma că cei ce cred că sunt profesori de succes trebuiesc să fie reprezentați de reusita în activitatea didactică prin rezultate excelente.. Dacă în școlile noastre profesorii care și-au asumat riscul de a conduce colective de educabili ar ține cont măcar de o parte de principiile ce definesc o asemenea funcție, toată lumea ar avea de câștigat, și poate ar trebui să mediteze la ce spunea filosoful chinez Lao-Tzî, acum 2500 de ani: „un conducător e foarte bun când oamenii abia știu că există, nu foarte bun când oamenii i se supun și rău când aceștia îl ignoră"(Diacon Profesor Emilian Vasilescu - „Istoria religiilor". Editura Institutului Biblic și de Misiune Ortodoxă, București, 1975, p. 77).

Școala ar putea fi definită ca " factori instituțional ai educației" un spațiu social organizat special pentru desfășurarea acțiunilor educaționale în conformitate cu:

- finalitățile pedagogice stabilite la nivel de politică școlară
- normele de proiectare pedagogică a activității didactice
- cerințele de realizare a mesajului pedagogic și de evaluare a rezultatelor acestuia, prin diferite mecanisme de conexiune inversă.

Mai nou,unii specialiști atribuie instituției specializate în realizarea procesului de învățământ calificativul de "modestă structură a societății", deoarece întrunește caracteristicile unui sistem deschis.Organizarea formală centrată pe educabil este deschisă spre structurile informale reale sau virtuale, actrive în mediul școlar sau extrașcolar.

În raport cu alți factori angajați direct sau indirect în realizarea unor acțiuni educaționale (familie, instituții culturale, mijloace mass-media etc.), școala este apreciată ca 'factor principal", din perspectivă teleologică (finalitățile care îi antrenează activitatea) și din

perspectivă tehnologică (metodologiile care implementează proiectele pedagogice în cadrul activității didactice).

Ca unitate de bază a sistemului de învățământ românesc actual organizarea acesteia reflectă la nivel instituțional:

- calitățile și defectele societății astfel încât, în mod obiectiv, „școala nu poate fî mai bună decât realitatea socială care a produsa și pe care o servește" (Sorin Cristea, Managementul organizației școlare, p. 56);
- idealurile și scopurile determinate social, dar obiectivate pedagogic la nivelul documentelor specifice de politică a educației, concretizate în mediul școlar;
- funcțile și structurile sale specifice, obiectivate la nivelul normelor legislative și a regulamentelor interne;
- criterile generale de activare a conținuturilor și de valorificare a acestora, critedi obiectivate la nivelul metodologiei de predare-învățare-evaluare;
- resursele interne de perfecționare și de inovare didactică.

Analiza școlii, ca unitate de bază a sistemului de învățământ, reflectă nivelul de cultură organizațională exprimat în plan pedagogic și social. Tendințele extreme, cunoscute la acest nivel, pot fi exprimate prin două metafore lansate în cadrul comunității pedagogice: "școala-cazarmă" — "școala-loc public". Aceste tendințe reflectă cultura organizațională orientată spre acțiune inovatoare, într-un climat psihosocial închis sau într-un climat psihosocial deschis.

Această provocare reprezintă nevoia de adaptare la o societate care diferă atât de profund de acea care exista cu 25 de ani în urmă, fapt ce determină organizarea școlii „nu ca un simplu conglomerat de subiecți reuniți în mod accidental, ci ca o societate în miniaturii (Sorin Cristea, Managementul..., p. 60). Pentru a putea conduce și lucra cu rezultatre optime în învățământul din țara noastră , orice om al școlii trebuie să cunoască principiile, nivelurile și funcțiile științelor educationale, în strânsă legătură cu folosirea instrumentelor metodologice și practice moderne, bazate pe informatică, pe limbajele de programare, pe utilizarea de rețele de calculatoare personale, pe o modernă bază atât științifică și tehnică de și în specialitate.

Literatura de specialiatate a ultimelor decenii, pornind de la cercetările lui Paretto, a constatat că organizațiile publice pot funcționa și în absența unor criterii .le eficiență, existente, dar și tendința generală de a amplifica cheltuielile și, implicit, numărul personalului angajat indiferent de rezultatele obținute.Ca urmare, instituțiile publice trebuie nu numai să folosească efectiv și eficient resursele disponibile, ci și, mult mai important, să răspundă în fața celor care definesc "interesul public" (reprezentanți aleși, guvern, grupuri de interes și, în general, opinia publică) de modul în care își ating scopurile și folosesc resursele. Ca urmare, coducerea acestor instituții - inclusiv a celor educaționale ~ trebuie concepută nu numai pe dimensiunea socială, ci și pe cea politică și etică. Tot mai mult administrația publică fiind definită drept administrație a programelor / proiectelor publice.

Competiția în care intră școala, alături de celelalte instituții, îi poate asigura sorți de izbândă prin centrarea pe idea de calitate și de egalitate a șanselor oferite subiecților educabili. Aceste cuvinte-cheie pe care trebuie să se centreze activitatea educațională determină însă și tensiuni interne care fac dificilă operațional izarca lor in structuri și procese educaționale concrete. De exemplu:

Școala supusă vremurilor de azi trebuie, în primul rând, să creeze oportunități, să aibă ca valoare fundamentală echitatea - „educația pentru toți"- sau să opereze cu standarde înalte privind performanțele școlare, deci să se centreze pe formarea unor elite - „educație pentru fiecare "?

Școala supusă vremurilor de azi trebuie să-i trateze în mod egal pe educabili, pe baza a ceea ce trebuie să devină ei ca membrii ai societății având drepturi egale (să urmărească „socializarea"), sau trebuie să-i abordeze diferențiat, în funcție de nevoile, interesele sau opțiunile personale (să urmărească „individualizarea")?

Școala supusă vremurilor de azi trebuie să ofere rezultatele imediate (testabile) sau sunt mai importante rezultatele pe termen lung (dar difuze)?

Interesează mai mult, ca rezultat al educației, „faptele” (de exemplu succesul la examene), evaluabile cantitativ, sau „valorile” (de exemplu respectul, toleranța) evaluabile numai calitativ?

În același sens, școala insistă pe formarea unor persoane care vor fi judecate în funcție de autonomia individuală sau pe baza contribuției la viața socială. Care este întrebarea fundamentală privind selectarea conținuturi lor: „ce” se învață sau „cât” se învață?

Accentul strategiei este pus pe autonomia educatorului și instituțională sau pe cadrele normative generale, existente la nivel național?

Se mizează cu precădere, pe raționalitatea funcționării sistemului școlar (deci pe „direcție”) sau pe implicarea comunității educaționale (deci pe „autonomie")?

Este evident că nu există poziții “pure” și nici opțiuni “bune” sau “rele” din principiu, ci doar combinații specifice, definite științific și cultural.

Ca urmare, considerăm încă necesară lămurirea valorilor și- definirea accentelor strategice axiologice în reforma educațională care se realizează în România,începând cu anul de grație 1999 și continuând și azi. Prevederile din Legile învățământului referitoare la idealul educațional sunt prea vagi, chiar contradictorii, și nu pot oferii o orientare clară demersului educațional, lipsind nivelul politicilor și al strategiilor educaționale cu dimensiune axiologică, precum și operaționalizarea acelor valori și principii la nivelul politicilor sectoriale (curriculare, manageriale etc.). încă se insistă prea mult, în opinia noastră, pe ceea ce se face și pe cum se face - și prea puțin pe necesarele justificării: de ce lucrurile sunt făcute așa cum sunt ele făcute. Aceste argumente cu o încărcătură axiologică explicită sunt absolut necesare pentru direcționarea unor reforme și în judecarea rezultatelor lor.S-a vorbit mult și încă se vorbește de descentralizarea școlii românești,descentaraliare care este departe de a se putea realiza.Dar,haideți să vedem cum stăm.

Descentralizarea este definită, în primul rând, ca delegare a autorității decizionale! unorla nivel local în tot ceea ce privește funcționarea organizației respective. Aceasta înseamnă că subunitățile organizaționale (de exemplu cele școlare în cadrul sistemului ce învățământ) devin autonome, fiind abilitate să-și conceapă politici proprii și să-și gestioneze autonom resursele. Dar, descentralizarea mai înseamnă, pe de altă parte, și creșterea influienței locale asupra acestor subunități organizaționale - in cazul nostru, asupra unităților școlare: școala va trebui să-și elaboreze oferta educațională pe baza nevoilor și a cererilor exprimate de către comunitatea locală. Deci, pe măsură ce școala își va spori independența decizională față de nivelurile ierarhice superioare ale sistemului școlar, ea va deveni tot mai dependentă de comunitatea locală, atât în privința opțiunilor educaționale strategice, cât și din punct de vedere al resurselor (umane și materiale) care vor fi atrase.

Descentralizarea, chiar dacă poate rezolva problemele mai sus menționate, crează altele, Cele mai importante sunt problema coerenței sistemului și problema calității serviciului, educația fiind, prin excelență, un serviciu public - deci cu acces liber și egal la resursele sale. Devreme ce intervenția normativă este limitată prin însăși natura descentralizării (care este însoțită și de “de reglementare”), se pune problema unui alt tip de reglare a sistemului prin definirea explicită a spațiului de manevră în realizarea funcțiilor specifice pentru obținerea unor rezultate clar definite. Această intervenție reglatoare se realizează, de regulă, prin seturi de standarde,care există dar nu sunt folosite corespunzător.

Acolo unde descentralizarea s-a făcut în afara acestor sisteme de standarde s-a constatat că scăderea considerabilă a influienței și controlului public asupra utilizării resurselor, s-a pierdut orice posibilitate de a compara rezultatele obținute și de a judeca, în general, calitatea serviciului public oferit - așa cum s-a întâmplat, de exemplu în sistemul britanic de învățământ

în anii '70 și începutul anilor '80. Mai mult, descentralizare „sălbatică” a pus serviciile publice sub influiență de natură politică a autorităților locale.

Sistemul școlar românesc care încearcă de câțiva ani un proces de descentralizare precum - autonomia școlară fiind de altfel un bun deja câștigat - dar fără a pierde coerența și activitatea. După cum am mai menționat, descentralizarea conduce la înlocuirea legăturilor de tip „reglementare legală” care reprezintă norme de tip reglator cu liniile de autoritate directă (fine decision / authority") și cu autoritatea de tip „funcțional” (finctional decision / authority"), care are un conținut profesional explicit. De exemplu, într-un proces de descentralizare a formării continue linile de autoritate directă între Minister ți furnizorii tradiționali (universitățile și casele corpului didactic), prin care primul reglează activitatea celor din urmă, vor trebui înlocuite cu autoritatea funcțională a Ministerului și / sau a unor agenții specializate asupre oricărui furnizor, prin norme cu caracter reglator, care cuprind finalitățile generale ale formării, conținuturi tematice, metodologice recomandate, standardele și procedurile de evaluare și certificare a formării, standardele și procedurile de acreditare pentru furnizori etc. Deci, furnizorul de formare nu va mai depinde administrativ de organismele naționale și / sau regionale, ci doar profesional, prin standardele explicite care îi reglează funcționarea.

Dacă în cadrul sistemelor educative străine se poate vorbi de ameliorare școlară și nu despre schimbare, transformare se datorează faptului că în aceste sisteme schimbarea s-a făcut de mult. Astfel, sistemul american este suficient de flexibil pentru a permite o dezvoltare de tip ameliorativ pentru că a existat, de la bun început, o cultură a schimbării „de jos în sus” („botttom - up’f. școala, fiind aproape exclusiv dependentă de comunitatea locală și mult mai puțin de nivelul statal, are ca dat cultural obișnuința schimbărilor și inovațiile introduse la cererea comunității sau ca urmare a identificării unor nevoi locale de dezvoltare. Deci nu se pune de fel problema schimbării transformării de sistem așa cum se pune în învățământul românesc. Școala românească de azi nu se poate mulțumi cu o dezvoltare de tip amelioraiv ,ea trebuie să se schimbe fundamental, axul acestei transformări fiind, în opinia noastră, schimbarea culturii crganizaționale și profesionale (la nivelul valorilor, reprezentărilor, credințelor conducătoare, înțelesurilor și căilor de gândire), politicile de reformă (curriculară. a sistemelor de evaluare, a managementului și finanțării etc.) fiind doar consecințe ale acestei schimbări culturale.

Corelația binomială (vorba profesorului și mentorului meu Miron Ionescu)„centralizare” ~ „descentralizare” este posibilă prin aceptarea sintagmei: o descentralizare administrativă bazată pe o centralizare a metodelor motivate științificește, care trebuie aplicată în învățământ.Această corelație reflectă, în fond, raporturile necesare dintre știința pedagogică și administrația școlară.

Criza conducerii pedagogice a școlii românești actuale provine din zona confuză pe care o întreține opoziția constantă dintre măsurile pe care le iau organele școlare administrative și principiile științei,incusiv schimbările periodice la vârful conducerii sistemului de învățământ . Situația c deosebită față de alte domenii în care „nesocotirea științei” are consecințe grave și foarte impresionante pentru publicul mare, în măsura în care acestea sunt imediat sesizabile, în schimb, în învățământ, unde efectul este mai lârziu. legătura dintre fenomen-efect și cauzele atât de îndepărtate care l-au produs este mai greu de stabilit, mai ales pentru cei care nu au pregătire în domeniu .

Deviza a schimba societatea pentru a schimba școala, a schimba școala pentru a schimba societatea pare mai ușor de realizat prin mimetismul sistemelor educaționale de peste hotare, a căror structurare și funcționare este tot mai mult dezbătută de către reprezentanții sistemului de învățământ din țara noastră.

Organizarea instituției școlare vizează „personalitatea viitorului", care angajcază pedagogic și social nu nou mod de a crește tânăra generație . bazat pe ipoteze metodologice noi,moderne.

Opțiunea școlii moderne vizează centrarea pc serviciu individual și social asumat, care poate schimnba proiecția civică reală a populației prin calitatea învățământului dc bază, premiza egalizării șanselor de reușită a educabililor proveniți din toate mediile și categoriile sociale.

O modificare importantă în câmpul educativ școlar este aceea care a produs mai mulți centri de putere - profesorul și-a pierdut poziția sa unică în concretizarea elementelor acestui câmp, trebuind acum să accepte prezența altor factori de putere: elevii, părinții, mass-media etc. chiar relația profesor- părinți se derulează pe un fond de reciprocă indiferență, uneori chiar de ostilitate, iar calitatea acestei relații determină complicații și introduce tensiune în relația professor educabil. Se pare că indiferența e caracteristica dominantă atât a educabililor , cât și a profesorului: lipsa de entuziasm a primilor, dar și neputința corpului didactic de a declanșa o reacție controlată și eficientă în raport cu factorii care îi erodează statutul sub semnul crizei profunde din sistemul nostru de învățământ.

Cu toată duritatea ce se revarsă asupra acelui care educă, nu trebuie să uităm că scopul constant al educației este punerea subiectului în posesia propriei sale inițiative a propriei sale libertăți de a lua decizii - finalități ce se inserează de timpuriu în fragedele comportamente.Prezentul studiu științific privind școala de azi și de mâine,supusă de altfel vremurilor poate fi considerat și un semnal de alarmă,până nu este prea târziu ,pentru ceea ce este și trebuie să reprezinte acastă instituție- școala,dragă întregii societăți românești dealungul tuturor vremurilor trecute,prezente și posibil viitoare.

BIBLIOGRAPHY:

1. Bontoș Ioan, - Pedagogie, Ediție revăzută și completată. Editura AII, București, 1995
2. Cerchez M., Mateescu E. - Elemente de management școlar. Ghidul directorului de Școală.
3. Coste Valeria - Managementul în școli, Iași, Editura Spiru Haret, 1995
4. Cristea Sorin - Managementul organizației școlare, Editura Didactică și Padagogică, București
5. Cucoș Constantin,-Pedagogie,Editura Polirom Iași,2014
6. Gary Johns - Comportament organizational. înțelegerea și conducerea oamenilor în procesul muncii, București, Editura Economică, 1996
7. Gorg Bernhard - Managerii Viitorului. Viitorul Managerilor, Iași. Institutul European, 1997
8. Ionescu Miron,-Instrucție și educație,Editura ”Vasile Goldiș”University Press,Arad,2007
9. losifescu Ș. și alții - Manual de management educațional. Pentru directori de unități școlare. București, Editura Pro Gnosis, 2000
10. Jinga Ion - Conducerea învățămîntului. Manual de management educațional, București, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 1993
11. Joifa Elena - Management educațional, Profesorul - manager: roluri și metodologie, Editura Polirom, Iași, 2000
12. Marga Andrei,-Educația responsabilă,Editura Niculescu,București,2019
13. Marchiș M, - Managementul strategic al resurselor umane o perspectivă românească, Cluj-Napoca, Centrul de Dezvoltare Managerială. 2000
14. Nicolescu Ovidiu, Verboncu Ion,Managementul, Ediția a III-a revizuită, Editura Economică, București. 1999.
15. Prodan A - Managementul de succes. Motivație și comportament, Iași, Editura Poliron, 1999

16. Stephen R. Covey - Etica liderului eficient sau Conducerea bazată pe principii. București, Editura ALL BECK, 2000
17. Vasilescu Emilian, - Istoria religiilor,Editura și Tipografia Institutului Biblic și de Misiune Ortodoxă, București, 1975.

COMMUNICATION AND RELATIONSHIP BETWEEN: TEACHER-STUDENT

Dana-Eugenia Dughi
Assoc. Prof., PhD, ,,Aurel Vlaicu" University of Arad
Patricia-Jana-Maria Bota
Lecture, PhD, ,,Vasile Goldiș" Western University of Arad

Abstract: Daily life offers a wide range of communication situations that require active interaction between participants. Educable must understand that any form of communication should be adapted to the context and to the person they are speaking with. A teacher's concern for pupils' oral communication skills, at any age, positively influences them in various ways. Therefore, considering that the development of preschoolers depends on their interactions with others, the organization of their environment, and learning activities, I believe it is important to create a setting conducive to progress—both in terms of relationships with others (who become points of reference in communicative and behavioral instances), and in the context of designing and developing activities focused on scientific content units within the field of communication, with the ultimate goal of "listening in order to understand" (Keller, 2016, p.170). Even at older ages, a modern teaching method involves considering the classroom as a communicative situation, in which the teacher acts not only as a transmitter of knowledge but also as a partner-corrector (Slama-Cazacu, 1982). Children develop significantly through imitation, play, practicing skills, and through relationships with others (Filliozat, 2018). By emphasizing students' life experiences, the teacher guides them toward understanding that one of the defining characteristics of the human species is communication, that is, transforming everything we feel into information.

Keywords: communication situations, listening, understanding, partner-corrector, relationschip-building.

Concepte despre comunicare din perspectivă didactică

Într-o etapă a adaptărilor și reconfigurărilor la orice nivel de școlarizare sunt importante cunoașterea și fixarea structurilor pe care să se construiască creativ, responsabil și atent valențele situației de comunicare didactică. Atât în realitatea relațională, cât și în realitatea comunicativă se conturează ideea că *funcțiile limbajului* sunt primordiale, deoarece ele se realizează ,,atât înspre, cât și dinspre copil"(Rădulescu, 2019, p.145), cu rol în primirea sau transmiterea de informații, dar și în împărtășirea și managementul emoțiilor. Când schimbul de informații are loc între două sau mai multe persoane s-a creat o *situație de comunicare dialogată*.

Preșcolarul aflat între cuvintele pronunțate cu omisiuni, inversiuni de sunete, diminutive, privirile întrebătoare, zâmbetele, intensitățile vocii reflectând intenții comunicative beneficiază de atenția cadrului didactic pusă pe articularea și exprimarea corectă, precum și pe educarea limbajului prin lectura educatorului, lectura după imagini, activitatea de povestire, povestirea creată de copii, activități de memorizare și convorbire, jocuri didactice, printr-o permanentă adaptare nu doar la particularitățile de vârstă, ci și la ritmul individual al copiilor.

Pentru primele două clase, inițierea în comunicare, în didactica oralului și didactica scrisului presupune deprinderi ca: ascultarea activă, tehnici de producere a unor mesaje simple, citirea și scrierea literelor, a cuvintelor, a propozițiilor și a frazelor. Didactica oralului nu are ca obiectiv doar formarea unor strategii ce permit elevului o comunicare eficientă, ci și o comunicare corectă și fluentă. În didactica americană există o direcție ce mizează pentru abordarea dialogului ca modalitate de apropiere a unor conținuturi dificile, ca modalitate de lărgire a sferei de înțelegere a elevului. ,,Tehnicile predilecte sunt, pe de o parte, conversația

euristică și problematizarea, conduse de învățător, și pe de altă parte, conversația exploratorie nesigură, tatonantă, realizată de elevi în cadrul activităților pe grupe" (Alina Pamfil, 2009, p. 75).

Comunicarea verbală, în asociere cu cea paraverbală, respectiv componenta nonverbală se manifestă printr-o serie de variabile care implică, la vârsta preșcolarității, abordări nuanțate. Caracterul funcțional al actelor comunicative generează avantaje în planul cititului la vârstă mică. În sfera comunicării verbale orale se remarcă „stadiul egocentric, manifestat prin pseudoconversații, monologuri colective"(Angelica Hobjilă, 2023, p.40). Tot în plan comunicativ este indicat a se oferi ocazii celor mici de a se angaja în conversații active, de a răspunde la întrebări și de a auzi o vorbire complexă pentru dezvoltarea limbajului. Raportarea preșcolarilor la nivelul conversațional al comunicării, aflați în actul comunicativ, duce la implicarea într-o succesiune de roluri(pe linia replică spusă – rol ascultat) care nerespectată duce la blocaje. De aceea trebuie, încă de la grădiniță, exersată ascultarea activă și respectat fiecare rol comunicativ, la început printr-un joc ludic, ulterior și în situații conflictuale, iar spre sfârșit copiii vor fi mai atenți la elementele subsumate adaptării la interlocutor, la social, concretizate și în valorificarea de sintagme de politețe, respectarea apelativelor, structurilor explicative, demonstrative, construcțiilor colocviale sau oficiale.

În multe manifestări nonverbale ale preșcolarilor și ale școlarilor sunt oglindite comportamentele preluate din mediul familial și din sala de clasă, cu precădere de la educator sau profesor, deoarece bazele s-au pus prin imitare și repetiție. De aceea, consider că, este importat cum și ce transmitem prin transferul de informații în procesul de predare – învățare și cum gestionăm unele situații prin prisma tehnicilor de comunicare, deoarece exersând comunicarea, ascultarea și relaționarea cu celălalt, „copiii învață ceea ce trăiesc și fiecare învață de la fiecare"(Pătrăuță, 2018, pp. 41-42), fiind necesare o comunicare autentică și implicare activă a elevilor în acte și ipostaze comunicative diferite.

Comunicarea expresivă, în *Curriculum pentru educația timpurie* (2019, p.22), este asociată atât contextelor cunoscute, cât și diferitelor situații de comunicare în care se regăsește preșcolarul, implicând exteriorizarea trăirilor, ideilor și solicitărilor. De reținut este faptul că, în lipsa dezvoltării limbajului personal, precum și absența explicațiilor oferite de adulți, într-o comunicare de calitate, există riscul să le fie oferit copiilor un contraexemplu de comunicare, iar aceștia să nu învețe să dialogheze. Se recomandă, de asemenea, atenție, delicatețe și diplomație din partea educatorilor/ profesorilor în gestionarea mesajelor construite pe neadevăruri, cu accent pe folosirea de povestiri despre urmările minciunilor pentru sine, neuitându-se de rolul cadrului didactic de a forma educabilii.

Procesul de comunicare începe atunci când o persoană vorbește cu o alta pentru că dorește să-și exprime ceva ce se întâmplă în interiorul ei. „Pentru a comunica într-un fel ce simțim sau ce ne deranjează, trebuie să alegem un cod – ceea ce experții în comunicare îl numesc codare"(Thomas Gordon, Noel Burch, 2011, p. 86). Toate mesajele verbale sunt coduri. A răspunde doar la nivelul literal al codului presupune neînțelegerea adevăratului sens al mesajului educabililor. Limba română, ca sistem de semne și cod actualizat în comunicare, se caracterizează printr-o serie de elemente de specificitate reparabile la nivel fonetic/fonologic, lexical-morfologic, sintetic și stilistic, particularități ce sunt reflectate la diferite categorii de vârstă, și în planul învățării limbii române și al valorificării acesteia în vorbire.

Domeniul experențial *Limbă și comunicare* implică în sfera comunicării individuale și interpersonale sau de grup, pe de o parte planul receptării, decodării și înțelegerii mesajelor orale, respectiv scrise și, pe de altă parte, sfera exprimării, a formulării, codificării și transmiterii unor mesaje orale sau scrise, cu adaptare la particularitățile interlocutorului și reflectate de experiențe personale și ale celor din jur. Totodată, accentul este pus pe comunicare orală, cu trecerea dinspre familiar către adaptare la diversitate.

În studiul Annei G. Samokhvalova (2016, p. 124) sunt identificate cauzele blocajelor în comunicare: dificultăți de comunicare de bază, dificultăți de comunicare legate de conținut (lipsa de cunoștințe despre comunicare), dificultăți instrumentale de comunicare, dificultățile reflexive de comunicare, iar pentru fiecare, autoarea, aduce cu câteva propuneri de remediere prin diferite activități care pot fi abordate la clasă.

Elevii, în timpul orelor de limba română învață că un act de comunicare poate să aibă loc chiar dacă persoanele care dialoghează nu sunt de față, acesta realizându-se în formă orală (vorbită): telefon, interfon sau scrisă: fax sau scrisoare. Analizând mai multe situații de comunicare, profesorul va conduce elevii să desprindă câteva condiții de care depinde realizarea situației de comunicare, realizând că fiecare trebuie să manifeste atenție la celălalt vorbitor. De asemenea, este perioada când elementele componente ale comunicării dialogate vor fi însușite de școlari. Tatiana Slama-Cazacu a subliniat în *Limbaj și context*, reversibilitatea, ca fiind un principiu fundamental al relației de comunicare ce presupune alternarea rolului de emițător și receptor, generând câteva reguli: necesitatea alternării celor două roluri de partener inițiator și de partener secund; dozarea replicilor, pentru a nu deveni monolog; utilizarea unor modalități lexicale și gramaticale potrivite; obligativitatea de a da un răspuns și formularea răspunsului în funcție de replica anterioară a partenerului.

Pentru un profesor experimentat, elementele nonverbale și paralingvistice transmit informații nu numai calității actului de comunicare, dar și asupra structurii sufletești a elevilor sau a dispoziției sale de moment, cu efecte evidente asupra actului comunicativ. Cu toate că dialogul este cea mai frecventă formă a comunicării, profesorul trebuie să aibă în vizor și educarea capacității de emițător a elevilor. Chiar la vârsta școlarității mari ne dăm seama cât de greu le este unora să comunice ceva în legătură cu un obiect determinat, tocmai din cauza necultivării capacității proprii de comunicare. Se bâlbâie, se poticnesc, apelează la interjecții, fac dezacorduri. Așadar, este important ca profesorul să creeze condiții necesare pentru comunicare monologată, să construiască o atmosferă propice și naturală și să empatizeze cu fiecare părere în parte. De asemenea, atât în comunicarea orală, cât și în cea scris, este recomandat utilizarea unor structuri care se caracterizează prin redundanță. De exemplu: *Unde este scaunul? Scaunul este acolo*. Când răspunsul firesc ar trebui să fie: *Acolo.* Sau *în spatele clasei.* Datorită acestor recomandări, în ciclul preșcolar și primar, cu prelungiri în ciclul gimnazial s-a ajuns să se insiste asupra obligativității elevilor de a răspunde în propoziții nenaturale, ceea ce-i obligă să producă repetiții care nu-și au rostul.

Formarea pentru practicile conversaționale se dezvoltă în două mari direcții: ,,cunoașterea unor game multiple de comportamente interpersonale, și complementar, antrenarea în sensul observării a ceea ce se petrece în cadrul unor conversații variate, conform concepțiilor care sunt puse în joc"(André de Peretti, Jean –André Legrand, Jean Boniface, 2001, p.261). Numai observându-și comportamentele pe care le adoptă instinctiv în timpul unui schimb, o persoană poate deveni conștientă de interesul și de propriile atitudini pe care dorește să le îmbunătățească, într-un mod coerent și rațional. Un ton prea lejer poate da impresia de dezinteres, în pofida vocabularului și politeții de care se dă dovadă. Dacă se dorește ca o comunicare să se desfășoare într-o notă armonioasă, în cazul oricăruia dintre interlocutori, e recomandată evitarea conflictelor interne.

Procesele de predare-învățare funcționează eficient dacă există o relație unică între cele două părți, un fel de conexiune sau legătură între profesor și elev. Deoarece vorbirea poate fi distructivă pentru relațiile interumane sau le pot întări, dialogul poate separa profesorii de elevi sau îi poate aduce împreună. Efectul pe care îl poate produce vorbirea depinde de calitatea discuției și de alegerea celui mai potrivit dialog în funcție de fiecare situație în parte. Majoritatea studiilor pun în lumină importanța ascultării pentru facilitatea procesul de învățare. Fiecare profesor ar trebui să fie bun în actul ascultării a ceea ce comunică copiii. S-a dovedit faptul că elevii învață și se comportă mai bine dacă sunt tratați cu un nivel ridicat de înțelegere,

grijă și onestitate, respectându-li-se nevoile, iar în acest fel și nevoile profesorului sunt respectate. Din nefericire, de multe ori, ceea ce crede un profesor că aude nu este neapărat ceea ce elevul vrea să comunice.

Atitudini și activități deschizătoare de drumuri

Un profesor trebuie să aibă metode prin care să ajute elevul să-și regăsească propria responsabilitate și determinare, propriul control, iar la acest proces trebuie să contribuie și părinții, copiii ajungând să *descopere singuri soluția* într-o anumită ipostază. În acest fel, aceștia vor avea mai multă încredere în forțele proprii.

De preferat sunt situațiile în care cadrul didactic transferă responsabilitatea către elevi prin *ascultare activă*, aceasta fiind o modalitate de a răspunde astfel încât ascultătorul primește feedback și reflectează asupra mesajului transmis. Elevii sunt mai dispuși să fie asumați atunci când *problema este descrisă*, în loc să fie aduse acuzații sau comenzi. Pentru rezolvarea problemelor pot fi abordate și alte metode: *oferirea unor posibilități* pentru rezolvarea situațiilor; *metoda tăcerii* (ascultarea pasivă) - mesaj nonverbal care îl poate face pe elev să simtă acceptarea, încurajându-l să-și împărtășească gândurile; *răspunsuri de acceptare* - în pauzele discursului didactic e recomandată folosirea elementelor verbale și nonverbale care să ateste faptul că masajele sunt recepționate, *încurajări suplimentare* –adevărate deschizătoare de drumuri. Ultima metodă, fiind una mai modernă, unde se pleacă de la premisa că toți participanții la luarea deciziei se vor îngriji s-o ducă la îndeplinire. Elevii sunt atât de obișnuiți să fie pedepsiți pentru încălcarea regulilor și consideră că pedeapsa e singurul mod de tratament în cazul neîndeplinirii angajamentelor. Tot referitor la comunicare, *mesajul la persoana I* este încă o metodă folositoare, iar ca rezultat, educabilul este pregătit să răspundă cu un comportament ales de el însuși, intrând într-un proces al maturizării.

O activitate importantă în cadrul orelor de Limba și literatura romană este discutarea unei lecturi suplimentare care să folosească drept model de comunicare eficientă. Prezența și importanța comunicării între membrii unui grup este prezentată cu multă sensibilitate în romanul „Minunea” de R. J. Palacio. Personajul principal este un băiat care a avut ghinionul să se nască cu o diformitate facială (gură de lup). Cu toate că suferă numeroase operații, defectul său rămâne vizibil. Pentru a-l proteja de privirile răutăcioase ale oamenilor, mama îl educă în primii ani acasă. Dar la vârsta de 10 ani, părinții hotărăsc să-l înscrie la școală. Băiatul se opune vehement, pentru că știe că va fi ținta ironiilor celor din jur. Cu mult tact, intervin părinții și îi explică necesitatea integrării lui în colectivitatea elevilor. Comunicând cu calm, folosind un dialog optim, dozându-și progresiv insistențele cei doi reușesc să-l convingă să se înscrie la liceu. Aceasta este un bun exemplu de *comunicare părinte-copil*. O strategie controlată de comunicare va fi folosi directorul liceului la care s-a înscris August Pullman. Acesta realizează reacțiile copiilor la vederea feței lui August, așa că intervine alegând câțiva elevi care să-i prezinte școala. Discuția telefonică cu părinții elevilor aleși ca să le permită întâlnirea cu elevul atipic este un exemplu de comunicare elaborată, folosind un stil persuasiv. În felul acesta convinge câțiva elevi și vină la liceu, cu toate că sunt în vacanță și să-l familiarizeze pe August cu instituția, dar și ei să se obișnuiască cu aspectul lui și astfel să-l protejeze de ceilalți. „Minunea” este o poveste emoționantă în care, prin comunicare eficientă reușește ca August să se integreze în colectivitate, iar ceilalți să-l accepte. În final, devin buni prieteni, conform principiului autoarei că nu trebuie jucat un om după aparențe. Așadar, *comunicarea profesor- elev* a ajutat la stabilirea relațiilor de prietenie între elevi fiind o metodă demnă de urmat.

Dacă în „Minunea” prezența comunicării a avut efecte benefice pentru toți, lipsa comunicării provoacă mari tragedii, așa cum se întâmplă în nuvela „Moara cu noroc” de I. Slavici. După apariția lui Lică, personaj malefic, echilibrul din familia lui Ghiță se prăbușește. Ana, soția lui Ghiță, îi observă transformările și în repetate rânduri încearcă să restabilească

comunicarea, încrederea și-l avertizează asupra pericolului lipsei de dialog. „Te întreb numai, nu vreau să te descos, tu îți dai seama dacă ai ori nu ai ceva să-mi spui. Fă cum știi, dar eu îți spun, și nu mă lasă inima să nu-ți spun". Refuzând comunicarea, Ghiță își plânge de milă, pentru că Ana se îndepărtează de el, uitând că el a fost primul care s-a închis în sine, fugind de ea, îndepărtând dialogul dintre ei. Conflictul moral din interiorul cuplului devine tot mai acut și sub aspectul codului moral al societății. Ana observă că soțul ei s-a închis și încearcă să-și salveze căsnicia, dar o chinuie gândul că el este un tâlhar. Observându-i comportamentul ciudat, fără să-i explice cauza, fără să comunice cu ea, soția își pierde încrederea în el, ajungând să-i cedeze lui Lică. Eșecul familiei și moartea tragică a Anei este în mare măsură un eșec al comunicării. Abia în final, Ghiță își recunoaște greșeala, că nu i-a comunicat Anei intenția lui de a se răzbuna pe Lică.

Predarea la preșcolari, cu toate că este diferită de cea de la gimnaziu și liceu, trebuie luat în considerare fiecare stadiu de dezvoltare al copiilor pentru a determina materialele utilizate și experiențele educaționale, însă relația umană de bază profesor –elev rămâne în general aceeași.

Cu siguranță există o legătură directă între ceea ce simt copiii și felul în care se comportă și comunică. O altă atitudine benefică, într-un asemenea context, este *acceptarea sentimentelor* acestora (Adele Faber & Elain Mazlish, 2013, p.19), reacționând cu mai multă sensibilitate ei își dau silința și colaborează (lucrează împreună pentru un scop comun). Atunci când elevilor le sunt negate trăirile ei se descurajează. În loc de sarcasm sau de insulte, profesorii ar putea să-și descrie sentimentele fără să atace sau să ridiculizeze, deoarece elevii ascultând vor reacționa mai responsabil. Folosirea unui alt ton sau unei alte voci, chiar spre un ton glumeț îi ajută pe copiii să se simtă mai confortabili în comunicare. Cu alte cuvinte, limbajul celor adulți, a persoanelor care stau în fața copiilor (mici sau mari) determină cu certitudine destinul educabililor. Cum susținea marele Haim Ginott: „felul în care vorbesc părinții și profesorii îi arată copilului părerea lor despre el. Afirmațiilor lor influențează încrederea și prețuirea pe care acesta o acordă propriei persoane".

Partea emoțională ne asigură *supraviețuirea în relațiile cu ceilalți (*Georgiana Gerea, 2021, p. 76). Perioada de 0-6 ani este cea în care partea emoțională ajută să la interacționarea cu cei din jur, fără a fi necesar filtrul gândirii. Copii învață din atitudinile și reacțiile părinților. Cu timpul, o persoană inteligență emoțional are un vocabular emoțional variat, reușind gestionarea stresului și având autocontrol. Ea este răbdătoare atât la școala (dacă ne raportăm la elevi), cât și cu apropiații, construiește relații armonioase și elimină conflictele. O tehnică pentru antrenarea inteligenței emoționale, conform Georgianei Gerea, este observarea de către profesori și elevi a spațiului din care este informația abordată. Dacă vorbim despre învățat, mulți elevi se raportează la informație din trei spații: spațiul de nevoie (masajul pe care corpul lor îl transmite către creier este: „E greu!", fiind o persoană copleșită de informații); spațiul de parteneriat (conectați la conținut și cu o atitudine relaxantă) și spațiul de resursă (când în minte obiectivul principal este doar căutarea informațiilor care răspund unui scop clar). Această metodă ajută elevii să conștientizeze atitudinea cu care se apucă de învățat și alegerea unui spațiu care să favorizeze acumularea de informații.

Încă de la vârste mici, se încurajează verbalizarea, împărtășirea elementelor preferate, a ideilor și trăirilor asociate unui subiect, activități recreative, jocuri care să aibă și o componentă de comunicare unde sunt nuanțate conținuturi din sfera comunicării interpersonale și cele de tip literar/ nonliterar.

În abordarea comunicării orale la preșcolari avem următoarele exemple de activități care pot fi abordate în legătură cu anumite unități tematice prin: conversație, joc de rol și exerciții de diferite tipuri. Acestea din urmă pot fi: exerciții de decodare rapidă a unor mesaje audiate, copiii trebuind să ridice cât mai repede paleta A (adevărat) sau F (fals), exerciții de formulare de întrebări prin raportare la imaginea de pe jeton, exerciții de improvizație, exerciții

de folosire a comunicării paraverbale în asociere cu elemente verbale inventate, dar comunicând diferite stări, exerciții de dicție, exerciții de reproducere a unor onomatopee asociate temei săptămânii sau exerciții de asociere a unui mesaj oral sau a unei imagini cu o anumită expresie a feței .

Relaționarea educator/profesor – preșcolar (și nu numai)

Ca mesajul să fie ascultat este necesară atenția pusă pe construirea și transmiterea lui. Cum strămoșii au creat muzica pentru a fi ascultată de zei, așa cadrele didactice trebuie să creeze propria muzică pentru a fi ascultate corespunzător. Dar nu trebuie neglijat faptul că receptarea, decodarea și înțelegerea mesajului sunt uneori diferite de la un copil la altul. Ascultarea înseamnă informare, având ca finalitate înțelegerea, adică a asculta pentru a înțelege. Așadar, pentru a avantaja plasarea copilului pe linia dezvoltării relaționării sunt luate în vedere următoarele aspecte: precizia modului și corectitudinea folosirii expresiilor, mesajul nefiind interpretabil; exersarea limbajului personal, evitarea etichetelor și comparațiilor, validarea emoțiilor, ,,formularea pozitivă a mesajelor, reflectarea indicatorilor nonverbali" (Pânișoară, 2019, p. 158) privirea –feedback / avertisment, limbajul trupului și conectarea sau reconectarea printr-o stare afectivă potrivită.

Importanța modului în care educatorul/profesorul se raportează la relaționare și la exemplul pe care-l oferă, în contextul plasării copilului ca receptor, reflectă principiul sincronizării implicând surprinderea intențiilor celuilalt și adaptarea propriilor răspunsuri în funcție de situația impusă. De multe ori, ipostaza de receptor este motivantă, implicându-se copilul se va bucura de avantajele pe care le aduce asumarea acestui rol.

Pentru o relaționare optimă, care să ofere ancore și să construiască aripi atât în arta comunicării receptive, cât și în procesul de predare-învățare, este necesară prezența câtorva metode/ tehnici cum ar fi: adaptarea la unele circumstanțe ale contextului comunicativ, altruism, autoritate, bunăvoință, calm, cooperare, echilibru, o atitudine potrivită față de greșeală pentru a nu apărea blocaje în relaționare, înțelepciune (manifestată la educator/profesor în comunicarea cu preșcolarii, în gestionarea situațiilor conflictuale sau cu o încărcătură emoțională pentru copiii care nu au încă exercițiul asumării sau depășirii, joc, limbă (valorificând codificarea și decodificarea mesajelor verbale), naturalețe (manifestată cu dezinvoltură în comportamentul copiilor), problematizare (ca pretext, adaptat vârstei preșcolare în ipostaza de a oferi soluții, de a rezolva probleme, dar și de raportare a cadrului didactic la diverse contexte de comunicare), rol (de confident și de coechipier, de părinte și de regizor), socializare, strategie și tact. Desigur, educatorul și profesorul trebuie să-și cunoască bine grupa /clasa atunci când e vorba de diminuarea concentrării sau instalarea oboselii, intervenind cu ruperi de ritm, cu momente de recaptare a atenției, pauze spontane de gimnastică, inventarea unor versuri pentru realizarea unor acțiuni, folosirea sintagmei: „Ați auzit vreodată despre…", oferirea unor recompense informale (zâmbet sau gest apreciativ) și formale (stickere, afișarea unor desene pe panoul grupei), explorându-se universul interior al copilului cu ajutorul tehnicilor expresiv-creative.

BIBLIOGRAPHY:

1. Abric, Jean Claude, (2002), *Psihologia comunicării,* Polirom, Iaşi.
2. Dughi,Tiberiu, (2014), *Consiliere educațională. Abordări aplicative*, Editura Eikon, Cluj-Napoca.
3. Pânișoară, Ion Ovidiu, (2009), *Comunicarea eficientă*, Iași, Editura Polirom.
4. Keller, Françoise, (2016), *Exerciții de comunicare nonviolentă*, București, Editura Trei.
5. Filiozat, Isabelle, (2018), *Nu există părinte perfect*, București, Editura Univers.
6. Slama-Cazacu, Tatiana, (1961), *Dialog cu copiii*, București, Editura Academiei Republicii Populare Române.
7. Shapiro, Lawrence, E. (2011), *Limbajul secret al copiilor. Cum să înțelegi ami bine copilul*, București, Editura Trei.
8. Șchiopu, Ursula, (2009), *Psihologia copilului*, București, Editura Diana Press SRL.
9. Pătrăuță, Teodor, (2018), *Limbajul și specificitatea comuniării educaționale*, Trivant Libri, 36-46.
10. Samokhvalova, Anna, G., (2016), *Parenting Mistakes as a Factor in Communication Difficulties in Children. Procedia- Social and Behavioral Sciences, 233, 123-127.*
11. Faber, Adele & Mazlish, Elain, (2013), *Comunicarea eficientă cu copiii*, București, Curtea Veche Publishing.
12. Gerea, Giorgiana, (2021), *Tehnici de învățare*, București, Curtea Veche Publishing
13. Gordon, Thomas & Noel, Burch, (2011), București, Editura Trei.
14. Pamfil, Alina, (2009), *Limba și literatura română în școala primară*. București, Editura Paralela 45.
15. Peretti, André, Legrand, Jean – André, Boniface, Jean, (2001), *Tehnici de comunicare,* București, Polirom.
16. Crăciun, Corneliu, (2023), *Metodica predării limbii și literaturii române în gimnaziu și în liceu,* Deva, Editura Emia.

PATIENTS AND DOCTORS AS STORYTELLERS: AN UNCONVENTIONAL FORM OF CARE IN MEDICAL SETTINGS

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

Abstract: Narrative medicine is an interdisciplinary approach that emphasizes the importance of patients' stories in clinical practice. Narrative medicine also seeks to link the gap between medical science and human experience. This paper tries to explore the foundational principles of narrative medicine through close reading, reflective writing, and empathetic listening. All these techniques enable narrative medicine to foster a deeper patient-clinician relationship, enhancing diagnostic accuracy. Storytelling lies at the heart of narrative medicine, offering a transformative framework for understanding illness beyond the confines of clinical data. This paper also attempts to examine how the act of telling, hearing, and interpreting stories enables both patients and clinicians to find meaning in suffering, to build trust, and to become a better team. Drawing on literary theory, philosophy, and clinical experience, we can say that storytelling becomes an essential part of the medical practice. Through narrative acts, patients reclaim agency over their experiences, while healthcare providers develop the narrative competence necessary for attentive, empathetic listening. We explore how structured storytelling practices – such as narrative interviews, reflective writing, and use of fiction may enrich medical education. Ultimately, this paper positions storytelling as a vital clinical skill, essential for restoring humanity in the doctor-patient interaction.

Keywords: storytelling, narrative medicine, doctor-patient relationship, healthcare settings, fiction.

It has become quite common nowadays to see the idea of storytelling in healthcare settings only from the perspective of patients being the storytellers. We do talk today about the importance of storytelling in healthcare settings, and the doctors' need to understand the role of the patient's stories throughout the medical consultation, especially in an era when lab tests and other medical investigations tend to gain more value in putting a patient's diagnosis. Nowadays healthcare professionals tend to diminish the role of the medical interview, especially in its first part, when patients present their complaint, or, in other words, tell their stories. Back in the day, when technology was not as developed, the role of the patient's story had a crucial role in finding the correct diagnosis. Doctors had to find meaning in their patients' stories to put a correct diagnosis. Before any other further investigations were carried out, doctors had already had an idea of the disease the patient was suffering from. However, the role of storytelling in healthcare settings has come to be seen from a different perspective today, in the sense that doctors may also play an important role as storytellers themselves. This paper is going to show some ways in which nowadays, such stories that are told by healthcare professionals may have a benefic role upon patients by and large, but also upon children who are probably the most responsive to such an approach. Some of the examples used in this paper will have mainly in view the clinical dental practice, with healthcare professionals that share their experiences with patients as listeners to their stories.

No one says, however, that the patient's complaint (or story) is of no relevance today, but it is a fact that people tend to rely more on what technology can offer us and, therefore, less emphasis is put on the actual doctor-patient interaction. Besides finding the correct diagnosis, the doctor-patient interaction establishes a real bond between the doctor and the patient. A patient may find it difficult to talk during the first minutes of the encounter, but as the doctor manages to create that comfortable atmosphere, that setting that allows good communication to take place, the patient gains confidence and becomes more willing to share their problems.

After all, the medical consultation is not only about putting a correct diagnosis as things do not stop here. A treatment plan has to be established, and the doctor has to negotiate it with a patient in such a way that a patient will become compliant with it. Compliance is reached as the patient gets confidence and feels at ease talking to the doctor about any of their concerns. Thus, we may say that the first part of the medical interview is crucial in establishing these things. Without all these, the patient may not understand the disease, may not be comfortable to ask questions and eventually may not cope with the disease in such a way that they find an improvement of their condition. Therefore, today medical instructors but also all the interdisciplinary instructors that one can find in the medical education system should emphasize the importance of acquiring all these skills. Such skills refer to developing good communication skills that are essential in establishing a coherent dialogue between the doctor and the patient. Likewise, showing empathy and good observational skills is also an important detail during the doctor-patient interaction. Being a good listener and being able to hear the patient is also an important step in building this trustworthy relationship. Most of the time these are skills that could be taught and learned by using fiction as a tool. Literature provides medical students with actual stories that they may read and thus discover more about the human condition, how mentalities and psychologies are shaped and last, but not least, discover the stories themselves, learning how to approach them (especially 1st person narratives) in order to understand all its layers and chronologies of events – transferring this information to healthcare settings, where patients basically follow the same patterns to tell their stories.

Nonetheless, the scope of this paper is not to investigate the above-mentioned ideas, as storytelling is both ancient and deeply human. It is a shared treasure between science and the arts and humanities" (Hoffmann 2025). These things have been explored before and today a rather interesting perspective seems to emerge, giving way to doctors to play the role of storytellers. Here we mainly refer to those stories that a healthcare professional would share with patients in order to instruct, coming with useful things that can be learned and, by and large, to give or find solutions to problems. The same way in the previous case, with patients as storytellers, ensuring a trustworthy setting, doctors were creating the comfortable context for the patients to share their stories, the same way, in this new context, a doctor's story is told with the aim to create connections and to give meaning to the world around us. By having access to these stories, patients may get the feeling they are understood, especially when they can relate to the stories that are being told.

There are different ways in which such stories can be told, therefore there will be different audiences that will listen to them. Therefore, the storytellers must have a clear image of who their audience is, as their message has to be meaningful in that specific context. Of course, doctors can share more scientific-centered information with their fellow professionals and, when doing so, it is probably a more rigid way to display that information as it addresses a special category of people. Most of the time such communities do not give general access to their information – which is a good thing as this kind of information should not be available to anyone – but some other healthcare professionals have chosen to address a larger audience (via all the platforms that are available today, including the online ones). They may keep a professional attitude and choose not to particularly engage with their audience, their main scope being that of instructing patients on various medical topics that are of general importance. The pandemic has taught us how effective such initiatives can be, especially when coming from people who know what they are talking about. Thus, a way of telling stories is explaining about a certain disease in more common terms. Twitter, blogs, the YouTube channel all provide a good space for such actions to be taken. Patients do seek information on such platforms, and they all find it useful to access these tools. Sometimes, because of the big number of patients that come into the office, general practitioners do not have the time to give all the information

needed to patients, or, rather, they may neglect details whose occurrences are not that prevalent in specific contexts, and patients will find useful things from these sources of information.

In health education, one can use lectures, group discussions, role plays, demonstrations (Nuniek 2019). However, the most effective way that works with patients is storytelling: "Storytelling has a close relationship with the world of children. It cannot even be denied that fairy tales have their own charm that cannot be rejected by children. Storytelling is an activity that has constructive potential to support mental development of the children, besides that children's thinking will be better, more critical and smarter. Children can also understand which things need to be imitated and which shouldn't be imitated" (Nuniek 2019). We may say, therefore, that children are probably the best category when it comes to selecting a specific audience: "The storytelling method can be used as a platform for sharpening imagination, provide understanding, and learn from experience experienced by the actors in the story" (Puteri 2023). Researchers go even further in saying that besides the educational role, storytelling for children has an impact upon their whole development: "Through storytelling, the child's sense of sight and hearing will receive a stimulus in the form of audio excitement, namely the dialogue of characters in the story that contains information about personal hygiene and visual stimulus in the form of puppets as the embodiment of the characters or pictures in the storybook. Audio visual stimulation is transmitted to the child's brain and triggers the production of dopamine in dopaminergic axons in the midbrain. Dopamine is then released from vesicles to deliver messages to other nerve cells" (Nuniek 2019). Studies have shown that children are very responsive to such approaches, and, besides all the above-mentioned benefits, we can also mention that they are likely to develop good habits related to healthcare. Nonetheless, the most important benefit is that of learning about things that they did not understand before, discovering the world, in other words, as Monika Fludernik rightly stated in 2009, as she tried to define narratives as: "a representation of a possible world in a linguistic and/or visual medium, at whose center there are one or several protagonists of an anthropomorphic nature who are existentially anchored in a temporal and spatial sense… It is the experience of these protagonists that narratives focus on, allowing readers to immerse themselves in a different world and in the lives of the protagonists (Fludernick 2009).

We have found some examples that illustrate, in a nice manner, how the education of children, when it comes to dental healthcare, can become very resourceful, definitely helping them to overcome their fear of the dentist. A funny way by means of which one can easily see how stories can be introduced in dental practice is the YouTube video presented by Dr Jennifer Smith who can train anyone who may be interested in building trust by using storytelling in their practices. This video also has in view children as a target audience. According to Dr Smith, by means of stories we make sense of the world around us (Smith 2025, 0:16). Also, by means of stories, we create connections (Smith 2025, 0:23). Basically, the idea is to create this emotional connection that can be rooted only in trust (Smith 2025, 7:34). In order for these stories to become effective they have to be about patients who have had their struggles, and the doctor has helped them to transform their lives (Smith 2025, 1:05). The unexpected twist that we can discover in Dr Smith's tutorial is that the key to reach the patient is not to forget that the real hero of the stories must be the patient themselves (Smith 2025, 1:30). Since they are the ones with a problem, it is the doctor's duty to help them identify this problem, and at the same time, solve it (Smith 2025, 2:05). The key is to always share a true story that has happened in your practice, preferably with a patient who is willing to share it. Thus, the new patient can see the whole progress from problem to solution (Smith 2025, 3:48). Besides sharing older patients' similar stories, there are techniques by means of which patients can overcome their fear and anxiety. If a dentist can present a typical day at the office (Smith 2025, 4:04). Tou can thus show the patient that your dental team is made up of reliable empathic professionals. This team is in charge with making the patient's experience more enjoyable (Smith 2025, 4:16).

Another smart way to make the patient trust you and get more comfortable is to tell your own story, why you wanted to become a dentist (Smith 2025, 6:02). Educational stories could involve tips on why you need the regular check-ups (Smith 2025, 4:43). Besides putting the patient at ease, the role of these stories is ultimately that of making the patients feel like they are members of the family (Smith 2025, 6:22). Sean Hamel even goes further in saying that these are techniques that help healthcare professionals to build stronger communities: "Storytelling is a timeless and potent tool for communication, enabling us to share, engage, and understand in ways that few other methods can achieve. In marketing, storytelling provides a unique opportunity to connect with your patients and potential patients quickly, and on a deeper level. It allows your brand to move beyond clinical dentistry and convey your values and personality, creating an experience that feels less like advertising and more like a genuine effort to build relationships within your community" (Hamel 2023).

Another interesting and funny example is provided by a dental practice in Pennsylvania (US) where the dental team (Media Home Town Dental) which creates a post supposed to show dental professionals how they can teach kids in media about oral health, for Halloween, with fun, spooky stories: "Did you know that Halloween can be scary for your teeth? Kids consume about three times more sugar during Halloween than any other time of the year. This spooky fact highlights the importance of teaching kids about oral health, especially during this candy-filled season. Halloween treats can be delicious but can also lead to cavities and gum problems if kids do not care for their teeth. This post will explore how to engage children in fun, spooky storytelling. It will share creative story ideas that make oral hygiene lessons enjoyable and provide activities that reinforce these lessons. By combining Halloween fun with essential health education, we can help kids develop lifelong healthy habits!" (Media Home Town Dental 2025).

New Dentist Blog (2024) shares the art of storytelling in the business of dentistry: "As a new dentist, you're about to embark on an exciting journey in the world of oral health care. While clinical skills and patient care are at the forefront of your practice, there's another crucial aspect that often goes overlooked: the power of storytelling. Your dental practice has a unique story waiting to be told and sharing that story can set you apart in a competitive field" (New Dentist Blog 2024). This shows that young dentists have already understood the importance of storytelling in their practices. The main points here are to understand the importance of storytelling, then find your unique angle, that is you should come with that personal touch that makes your story unique. Eventually, you should learn how to craft a compelling brand story, emphasizing your mission, highlighting your core values and sharing your patients' stories of success (New Dentist Blog 2024).

One last example brings the case of a Harvard School of Dental Medicine graduate, Dr Jeremiah Kim, who writes a picture book, *The Mouth Gardians*, introducing superheroes that make oral health accessible and fun (Harvard School of Dental Medicine 2023). The book, which Jeremiah Kim started to write in the 1st year, "teaches young patients the importance of maintaining positive oral health habits by following the Mouth Guardians endeavors to keep their city, Mouthopolis, safe from the *bad guys* who spread dental decay" (Harvard School of Dental Medicine 2023). Kim designed the book as a picture one, learning throughout the process that representation (visual aids, that is) is also important when it comes to children: "During his first year at HSDM, developing all the characters, learning how to use Adobe InDesign, researching how to build narrative worlds, and working with an illustrator to help bring his concept to life. Although the three-year writing process provided him with many insights, there were two that stood out to Kim the most: providing healthcare to others is a privilege, and representation matters" (Harvard School of Dental Medicine 2023). It is interesting to note that Kim's attention is not only towards patients' dental education. The book relies on diversity, thus teaching about tolerance and acceptance, also bringing into attention

female protagonists: “I decided from the beginning that the world of superheroes needed more minorities and envisioned an Asian-American boy and Black girl to lead my story. Throughout the process, I’ve shared some of my pre-published drafts with some of my patients for feedback during our peds (pediatric) clinic. I recall one instance where two young Black fraternal twins – a boy and girl – looked at the front cover, and the boy’s first words to me were, ‘Where’s me?!’ I understood his innocent outburst as him seeing his sister in the female protagonist, but not himself,” said Kim. “I hope to continue this work so that more kids can see themselves as protagonists in my various stories” (Harvard School of Dental Medicine 2023).

Looking at all these examples, we can understand that when doctors and patients meet not only as diagnostician and case, but as storytellers and listeners, medicine becomes more than a science. It becomes a shared act of meaning-making. In these narrative exchanges, illness is no longer reduced to symptoms alone, but is understood as experience, identity, and struggle. By embracing storytelling, clinicians honor the complexity of the lives behind the charts, while patients find voice, agency, and recognition. As both parties participate in the creation of the narrative, they form a partnership that finds its roots in empathy, trust, and understanding. Thus medicine gains its humanistic side where healing begins with a story well told and well heard.

BIBLIOGRAPHY:

1. Bayside Family Dental (2024) – https://www.baysidefamilydental.com.au/dental-care/childrens-dentist/dental-education-for-kids/.
2. Harvard School of Dental Medicine (2023). **Writing a new chapter: Dental student makes dentistry cool through storytelling** – https://www.hsdm.harvard.edu/news/writing-new-chapter-dental-student-makes-dentistry-cool-through-storytelling.
3. Media Home Town Dental (2025) – https://mediahometowndental.com/fun-spooky-stories-and-activities-to-teach-kids-about-oral-health-this-halloween/.
4. New Dentist Blog (2024) – https://newdentistblog.ada.org/learning-the-art-of-storytelling-in-the-business-of-dentistry/.
5. Fludernik, Monika (2009). **An Introduction to Narratology**. Abigdon: Routledge.
6. Hamel, Sean (2023). **Storytelling: A Powerful Dental Marketing Strategy** in ***Dental Economics***, https://www.dentaleconomics.com/practice/article/14296013/storytelling-a-powerful-dental-marketing-strategy.
7. Hoffmann, Roald (2025). **The Tension of Scientific Storytelling** in ***American Scientist*** – https://www.americanscientist.org/article/the-tensions-of-scientific-storytelling.
8. Nuniek, Tri W & others (2019). **Effect of Storytelling on Dental Hygiene among Preschoolers in Kindergarten** in ***Advances in Health Science Research***, volume 27, p 366.
9. Puteri, Amelia Dwi & Emini (2023). **Storytelling as Increased Knowledge of Dental Health in Kindergarten** in ***Journal Center of Excellent: Health Assistive Technology***, volume 1, no 2, Tahun 2023, pp 71-75. – https://ejournal.poltekkesjakarta1.ac.id/index.php/jchat.
10. Smith, Jennifer (2025). **Using Stories to Attract and Retain Dental Patients. Marketing Tips for Building Trust** – https://www.youtube.com/watch?v=zBra_3tuXB8.

SELF AS A PREDICTOR OF SUCCESS MOTIVATION IN ADOLESCENTS

Maria Pleşca
Assoc. Prof., PhD, „Ion Creangă" Pedagogical State University, Chişinău, Republic of Moldova

Abstract: The study explores the link between self and success motivation in adolescents. Motivation for success has been shown to be more evident among adolescents with high self-esteem. A possible explanation is that achievement motivation is primarily related to self-image and activity outcome. For adolescents with high self-esteem, learning and success can be realised quite easily. For them, being successful in various learning opportunities and interpersonal relationships may seem the obvious path. They may not need to activate much motivation to succeed. In contrast, for adolescents with low levels of self-esteem, success may be less obvious. These teenagers, to a much greater extent than their peers, may realise that motivation is necessary to achieve high grades and achieve high status. Thus, a higher level of motivation may be expected from those who have risen from educationally higher or lower positions than from those who have had a higher self status. The correlational analysis conducted within the study of the relationship between self-esteem and success motivation revealed the existence of relationships between self-esteem and its components with success motivation and its components, which allows us to conclude that the research hypotheses were confirmed.

Keywords: self, self-esteem, success motivation, failure motivation, adolescence.

Introducere

Cercetarea actuală se concentrează pe problema crucială a motivației elevilor în școala modernă. În pofida eforturilor profesorilor, mulți adolescenți se confruntă cu dificultăți în stabilirea și atingerea obiectivelor, lipsă de perseverență și neîncredere în succes. Scopul principal este de a identifica modalități de organizare a procesului educațional pentru a dezvolta personalități cu stimă de sine ridicată și o motivație pozitivă orientată spre succes. Stima de sine este o caracteristică fundamentală a personalității [7]. Etapa adolescenței are un rol deosebit în dezvoltarea generală personalității, deoarece este etapa formării identității și conștientizării de sine, formarea unei imagini a lumii și formarea propriilor valorii, orientări. Studiile cu privire la motivația de succes a individului, în au în prezent de o importanță deosebită. Acest lucru se datorează faptului că starea de bine subiectivă devine nu doar un indiciu de măsură a calității vieții, ci și o autoritate internă care reglementează comportamentul și activitățile umane [2]. Psihologia umanistă a marcat o schimbare fundamentală, aducând în prim-planul științei psihologice problemele motivației de succes, fericirii și autorealizării. Această "a treia forță" a extins domeniul de studiu, incluzând teme precum dragostea, creativitatea, sinele, autorealizarea și valorile superioare, până atunci insuficient explorate [5]. G. Duglos, D. Laporte și J.Ross. evidențiază importanța cultivării stimei de sine ca instrument principal pentru a motiva adolescenții să obțină succes. Dezvoltarea dorinței de autodepășire este esențială, iar caracteristicile specifice vârstei sugerează utilizarea metodelor interactive, cum ar fi discuțiile despre rezultate și evaluarea colegială [2]. Motivația de succes se manifestă prin concentrarea pe excelență și este alimentată de emoții pozitive. Profesorii ar trebui să încurajeze această luptă pentru reușită și să diminueze teama de eșec. O stimă de sine pozitivă, susținută de o atitudine empatică și respectuoasă din partea profesorului [1], este fundamentul unei motivații puternice. Este crucial ca adolescenții să perceapă obiectivele ca fiind valoroase și realizabile pentru a-și menține motivația. Intervenția asupra conștientizării motivelor, ajutându-i să-și identifice propriile scopuri, și organizarea de activități care necesită efort

personal și oferă un standard clar de evaluare [3], sunt strategii practice pentru a dezvolta motivația de succes.

Stima de sine este un factor important care influențează formarea motivației pentru atingerea succesului la adolescenți. Ele determină puterea și modalitatea motivului. De aici rezultă că pentru a obține o motivație puternică este necesar ca activitatea să fie însoțită de stimă de sine pozitivă. Atitudinea optimistă a profesorului, tonul de comunicare prietenos și calm și manifestarea respectului față de lumea interioară a adolescentului pot contribui la formarea motivației pentru atingerea succesului la adolescenți [3].

Un aspect crucial în stimularea motivației adolescenților este lucrul asupra conștientizării motivelor. Este important ca aceștia să devină conștienți de scopurile și idealurile care ar trebui să le ghideze acțiunile. Acest proces de internalizare face ca aceste obiective să fie acceptate ca fiind proprii, nu impuse din exterior. O altă strategie eficientă constă în impactul prin intermediul activităților structurate de adulți, cu condiția ca adolescentul să fie activ implicat. Pentru a forma cu succes motivația de a obține succesul, activitățile trebuie să aibă ca țintă un rezultat clar, care poate fi evaluat prin raportare la un standard personal. În timpul desfășurării activității, efortul personal al adolescentului pentru atingerea scopului, alături de percepția propriei valori și de rezultatul obținut, trebuie să fie însoțite de trăiri emoționale semnificative pentru el [3].

Stima de sine ocupă un loc semnificativ în cercetarea succesului, bazându-se pe experiența subiectivă pozitivă. Este strâns legată de competență și demnitate, fiind o trăsătură individuală pozitivă care oferă sens și previne patologia. În teoria lui A. Maslow, respectul de sine este o nevoie umană fundamentală [5]. D. Goleman consideră stima de sine o condiție esențială pentru funcționarea deplină a personalității, autoactualizare (prin conștientizarea punctelor forte și a eficienței personale) și autenticitate (exprimarea adevăratului Sine în viața de zi cu zi). Numeroase studii au demonstrat legătura strânsă dintre stima de sine și diverse aspecte ale bunăstării psihologice, atât hedoniste, cât și eudaimonice [4].

Metodologia cercetării

Această cercetare are ca **scop** principal investigarea modului în care particularitățile stimei de sine influențează motivația pentru succes la adolescenți. **Obiectivele** specifice sunt: (1) să se identifice caracteristicile definitorii ale stimei de sine în rândul adolescenților; (2) să se determine nivelul și diferitele aspecte ale motivației pentru succes la această grupă de vârstă; și (3) să se analizeze în profunzime legătura dintre stima de sine și motivația pentru succes.

Ipoteza studiului: presupunem că nivelul stimei de sine a adolescentului are un efect semnificativ asupra motivației sale de a reuși. Se presupune că o stimă de sine ridicată sau medie va contribui la dezvoltarea unei motivații orientate spre succes, în timp ce o stimă de sine scăzută va fi mai probabil asociată cu o motivație de evitare a eșecului**.**

Metoda și studiul participanților

Ținând seama de ipotezele ce le-am înaintat, am selectat un eșantion constituit din 100 adolescenții, dintre care 50 fete și 50 băieți. *Instrumentele de cercetare:* Testul de măsurare a stimei de sine (Rosenberg) permite măsurarea nivelului general al stimei de sine; Scala Toulouse a stimei de sine (E.T.E.S.), elaborată în 1991 de N. Oubrayrie, C. Safont și M. De Leonardis. Scala permite cercetarea percepției – mai mult sau mai puțin pozitivă, pe care subiectul o are în raport cu sine în mai multe aspecte: sinele emoțional (S.E.), sinele social (S.S.), sinele fizic (S.F.), sinele școlar (S.Șc.), sinele proiectiv (S.P.).; Chestionarul Motivația pentru succes (Ellers); Chestionarul Motivația de succes și frica de eșec (Rean).

Prelucrarea și interpretarea rezultatelor

Rezultatele aplicării Scalei Rosenberg arată că un segment semnificativ al eșantionului de adolescenți, reprezentând 22% (22 de persoane), se confruntă cu un nivel scăzut al stimei de sine (scoruri între 18 și 22). Această caracteristică are un impact considerabil asupra modului în care acești tineri se percep. Stima lor de sine este labilă, fiind influențată puternic de evenimentele recente: succesele pot duce la o creștere exagerată a încrederii, în timp ce eșecurile provoacă o scădere bruscă și profundă a autoevaluării. Această instabilitate se manifestă adesea în dificultăți de comunicare și tendința de a se izola, preferând să nu împărtășească experiențe personale din cauza neîncrederii în ceilalți și a îndoielii de sine. Sentimentele persistente de a nu fi plăcut, de a fi suspectat sau chiar înșelat, alături de punerea la îndoială a propriei valori și importanțe, sunt trăsături definitorii pentru acest grup.

Nivelul mediu (23-34 de puncte) al dezvoltării stimei de sine este prezentat la 28% (28 persoane) dintre adolescenții din acest grup. Acest lucru caracterizează subiecții ca fiind capabili să-și evalueze în mod adecvat punctele forte și punctele slabe, păstrând respectul față de ei înșiși în cazul eșecurilor, recunoscând că au greșit. Ei pot fi de acord că se întâmplă, greșesc, dacă a existat un fel de eșec, își păstrează respectul pentru ei înșiși, dar uneori sunt înclinați să se angajeze în „autoflagelare" că nu ar putea reacționa rapid și să-și schimbe comportamentul acolo unde există a fost o oportunitate.

12% (12 persoane) dintre adolescenții studiați au un nivel supraestimat (35–40 de puncte) de dezvoltare a stimei de sine. Acești studenți, conform metodologiei, se respectă ca persoană, personalitate, profesionale și se străduiesc să se dezvolte în plan spiritual și intelectual. În domeniul relațiilor, sunt angajați în auto-dezvoltare, sunt capabili să învețe din greșeli și situații dificile. Cel mai adesea au astfel de afirmații: „în general, sunt mulțumit de mine", „simt că sunt o persoană demnă", știu să extragă pozitivul din greșeli și situații dificile. Pentru un studiu mai aprofundat al stimei de sine la adolescenți am administrat *Scala de stima de sine ETES*. *Sinele fizic*: la nivel înalt 48% (48 persoane); nivel mediu 32% (32 persoane) și nivel scăzut 20% (20 persoane). Adolescența este vârsta de stabilizare fizică. Problemele preadolescenței, disproporționalitatea fizică este depășită și adolescentul este mulțumit de aspectul fizic.

Sinele emoțional: la nivel înalt 22% (22 persoane); nivel mediu 26% (26 persoane) și nivel scăzut 52% (52 persoane). Componenta emoțională a atitudinii emoțional-valoroase față de sine indică experiența relațiilor emoționale cu persoane semnificative. Printre funcțiile principale ale componentei emoţional-evaluative este cea protectoare și de control. Funcția de protecție vizează, în primul rând, menținerea stimei de sine pozitive, o atitudine pozitivă față de sine, chiar și cu prețul distorsionării percepției despre sine și despre ceilalți, în al doilea rând, pe menținerea stabilității imaginii de sine, chiar și prin conservarea sinelui, protejând subiectul de experiențe neplăcute, semnalând despre o amenințare la adresa integrității „eu-ului", o încălcare a identității sale de sine.

Sinele școlar: la nivel înalt 52% (52 persoane); nivel mediu 44% (44 persoane) și nivel scăzut 4% (4 persoane). Evident, adolescentul este capabil să se aprecieze adecvat în activitatea școlară.

Sinele social: la nivel înalt 54% (54 persoane); nivel mediu 42% (42 persoane) și nivel scăzut 4% (4 persoane). În adolescență se promovează în continuare, conștient sau inconștient, construirea comportamentului care determină adaptarea socială a individului uman, este regulatorul comportamentului și activităților sale. Componenta comportamentală care poate fi percepută și ca pregătirea pentru anumite acțiuni și comportament.

Sinele proiectiv: la nivel înalt 38% (38 persoane); nivel mediu 38% (38 persoane) și nivel scăzut 24% (24 persoane). Reflectă imaginea de viitor a adolescentului.

Deoarece acest instrument ne oferă posibilitatea de a măsura cât de adecvată este stima de sine, vom prezenta datele obținute. Astfel, 54% (54 persoane) au demonstrat că-și apreciază obiectiv

stima de sine. Acești adolescenți își apreciază corect succesele dar și nereușitele. Ei nu se simt umiliți și inutili. Fiecare dintre ei se autoevaluează cu demnitate, se respectă pe sine și pe ceilalți, își evaluează în mod adecvat capacitățile, avantajele și dezavantajele, își recunosc în mod adecvat greșelile, dacă greșesc. În deciziile lor, ei țin cont de opiniile celorlalți. Astfel de oameni au nevoie de respect pentru ceilalți, ceea ce le permite să-și dea seama de propria lor semnificație, să atingă obiectivele.

24% (24 persoane) din adolescenți se supraestimează. Ei simt disconfort în societate, nu se justifică în fața celorlalți și nu caută aprobarea celorlalți, trăiesc după propriile legi interne, se tem de eșec, nu riscă.

22% (22 persoane) au un nivel ridicat de supraestimare. Ei se respectă ca persoană și tind spre dezvoltarea spirituală și intelectuală, în sfera relațiilor, se angajează în auto-dezvoltare și sunt capabili să învețe din greșeli și situații dificile. Cel mai adesea au astfel de afirmații: „în general, sunt mulțumit de mine", „simt că sunt o persoană demnă", știu să extragă pozitivul din greșeli și situații dificile.

Pentru a determina motivația pentru succes la adolescenți am aplicat chestionarul elaborat de *motivația pentru succes/ de evitare a insuccesului (Т. Элерс).* Rezultatele la motivația pentru succes sunt următoarele: 15% (15 persoane) au un nivel scăzut de formare a motivației pentru a obține succesul, la 44% (44 persoane) din eșantionul de subiecți a fost relevat un nivel mediu de formare a motivației pentru obținerea succesului. În acest caz, putem spune că acești adolescenți sunt mai dispuși să-și asume riscuri într-o anumită activitate în care se arată mai bine, și sunt reticenți în a-și asuma riscuri într-o situație necunoscută pentru ei. Acești adolescenți au obținut un punctaj de la 11 la 16 puncte, ceea ce indică faptul că ei se caracterizează prin protecție împotriva eșecului prin evitare.

Un nivel moderat ridicat de formare a motivației pentru succes a fost demonstrat de 35% (35 persoane), au punctat de la 17 la 20 de puncte conform chestionarului, ceea ce indică o motivație înaltă, se așteaptă la un rezultat ridicat, dar se feresc de la risc în atingerea scopului. Astfel de adolescenți sunt precauți, au mai puține evenimente negative decât cei care sunt dispuși să-și asume riscuri, dar tind să evite eșecul. Pentru acești subiecți, este tipic - dorința de a îmbunătăți rezultatele, nemulțumirea față de ceea ce s-a realizat, perseverența în atingerea obiectivelor lor, dorința de a-și atinge propriile, prin toate mijloacele - este una dintre principalele trăsături de personalitate care influențează întreaga viață umană. 6% (6 persoane) au prezentat un nivel foarte ridicat de formare a motivației pentru succes. Nivelul mediu de risc este inerent celor care sunt moderat sau puternic motivați să reușească. În timp ce nivelul scăzut se referă la persoanele care evită să piardă sau, dimpotrivă, își asumă riscuri fără justificare. Deci, cu cât motivația unei persoane pentru succes, adică pentru rezultatul activității, este mai mare, cu atât este mai mică tendința de a-și asuma riscuri. De asemenea, motivația pentru succes afectează așteptările de succes. Deci, dacă motivația pentru succes este mai mare, atunci așteptările pentru succes sunt de obicei nepretențioase decât cu o motivație slabă pentru succes. Vom analiza datele obținute prin *Chestionarul Motivația succesului și teama de eșec* (A. A. Rean). Motivația pentru succes presupune două tendințe: dorința de succes și dorința de evitarea eșecului. Motivația de realizare poate fi definită ca o forță motivatoare, ca o dorință de a crește sau de a menține cele mai înalte abilități umane posibile pentru succes. Motivația de a evita eșecul se manifestă atunci când există incertitudine în stabilirea obiectivelor, sau există clar factori precum teama de consecințele eșecului, incertitudinea; frica de discuții și critici; nivel scăzut Stimă de sine; experiențe negative asociate cu eșecurile din trecut; frica de a se devaloriza după propria părere și în ochii celorlalți. În mediul adolescenților, în structura mecanismelor de evitare a eșecurilor, există o specială locul este ocupat de frica de respingere, care creează dificultăți unei persoane în comunicare, formează un repertoriu comportamental care provoacă neîncredere în ei înșiși, ceea ce afectează negativ succesul activităților lor.

Datele obținute în urma analizei arată că o proporție semnificativă a subiecților, respectiv 48% (48 de persoane), este dominată de motivația pentru succes. Acest tip de motivație se manifestă prin caracteristici precum activitatea și orientarea spre găsirea de soluții în fața obstacolelor. De asemenea, activitatea acestor indivizi este mai puțin influențată de factori de control extern. Un aspect notabil este îmbunătățirea calității muncii în condiții de presiune temporală. Motivația pentru succes este în general considerată o trăsătură pozitivă, iar prevalența sa în eșantionul studiat ar putea reflecta influența tendințelor sociale actuale, care valorizează productivitatea, succesul și performanța ridicată.

Al doilea grup ca mărime cuprinde adolescenții cu o motivație neconturată 36% (36 persoane). Se crede că, cu un scor de 8-9, subiectul gravitează cel mai probabil către motivația de teamă pentru eșec, iar cu un scor de 12-13, cel mai probabil gravitează spre motivația pentru succes. În cazul nostru, acestea sunt respectiv 36 persoane. 14 persoane sunt la limită.

Cel mai puțin dintre subiecți sunt persoane cu o motivație pronunțată de frică de eșec, care este un tip negativ de motivație 16% (16 persoane). În acest caz, o persoană încearcă în primul rând să evite cenzura, alege sarcini mai ușoare, are puțină inițiativă, își evaluează greu în mod adecvat. posibilităților. În condiții de presiune a timpului, calitatea muncii efectuate se deteriorează.

Deci, marea majoritate dintre adolescenții din eșantionul de cercetare tind spre motivația de a obține succes. Adolescenții cu o motivație pronunțată de realizare dacă se ciocnesc de obstacole, caută modalități de a le depăși. Productivitatea asimilării și a activității la ei este mai puțin dependentă de controlul extern. Ei se disting prin mare încredere în ei înșiși, perseverență în atingerea scopurilor lor. Oamenii orientați spre succes au tendința de a-și planifica viitorul pentru o lungă perioadă de timp și de a determina perspectivele dezvoltării lor.

Pentru a valida ipoteza precum că *există relații între stima de sine şi motivația pentru succes: adolescenții cu stimă de sine înaltă vor dovedi un nivel înalt al motivației pentru succes, cei cu stimă de sine scăzută - motivației redusă pentru succes și frică pentru eșec* vom realiza analiza de relație dintre stima de sine și motivația pentru succes după coeficientul de corelație lineară Pearson.

Am stabilit corelații semnificative între variabilele celor două instrumente de cercetare a stimei de sine. Datele obținute prin utilizarea Chestionarului Stima de sine (Rosenberg) atestă corelații scalele chestionarului de stimă de sine ETES. Au fost identificate corelații statistic semnificative între stima de sine (Rosenberg) şi dimensiunile stimei de sine: sinele fizic, sinele emoțional, sinele școlar, sinele social, sinele proiectiv.

Între stima de sine (Rosenberg) şi sinele fizic a fost obţinut un coeficient de corelaţie statistic semnificativ, pozitiv - r=0,524, p=0,001). Ceea ce indică că odată cu creșterea stimei de sine generale la adolescenți se mărește nivelul de apreciere a sinelui fizic, cu cât stima de sine e mai înaltă cu atât adolescentul este mai mulțumit de exteriorul său.

Stima de sine (Rosenberg) şi sinele emoțional corelează statistic semnificativ, pozitiv la r= 0,516, p=0,001, ceea ce indică că adolescenții cu stima de sine pozitivă evaluează și trăiesc adecvat emoțiile. Cu cât va crește stima de sine cu atât se va ridica și sinele emoțional. Sinele emoțional va contribui la o relaționare adecvată cu cei din jur și cu sine însuți.

Stima de sine (Rosenberg) şi sinele școlar a dovedit un coeficient de corelaţie puternic semnificativ - r=0,614, p=0,001). Acest fapt ne indică că, odată cu creșterea stimei de sine generale la adolescenții își apreciază mai mult rezultatele școlare.

Stima de sine Rosenberg și sinele social corelează statistic semnificativ, puternic - r=0,788, p=0,001. Deci, sporirea nivelului de stimă de sine va crește și abilitatea de relaționare cu cei din jur.

Între Stima de sine Rosenberg și sinele proiectiv a fost obţinut un coeficient de corelaţie r=0,544, p=0,001. Adică creșterea stimei de sine generale la adolescenții creează tendința mai mare de a elabora planuri de viitor.

Relația dintre Stima de sine Rosemberg şi stima de sine Toulouse a demonstrat un coeficient de corelație - r=0,742, p=0,001. Motivația pentru succes este cea mai mare în rândul adolescenților cu stimă de sine înaltă. O posibilă explicație este că motivația de realizare este legată în primul rând de imaginea față de sine și rezultatul activității.

Pentru adolescenții cu stimă de sine înaltă, învățarea și succesul pot fi realizate destul de ușor. Pentru ei, a avea succes în diverse oportunități de studiu și relații interpersonale poate părea calea evidentă. S-ar putea să nu fie nevoie să activeze multă motivație pentru a reuși. În schimb, pentru adolescenții cu niveluri scăzute de stimă de sine, succesul poate fi mai puțin evident. Acești adolescenți, într-o măsură mult mai mare decât colegii lor, își pot da seama că motivația este necesară pentru a obține note mari și a obține un statut înalt. Astfel, se poate aștepta un nivel mai ridicat de motivație de la cei care s-au ridicat din poziții educaționale sau mai inferioare decât de la cei care au avut o poziție de sine mai înaltă.

Rezultatele analizei corelaționale indică existența unor legături semnificative între diferitele aspecte ale motivației pentru succes, măsurate prin instrumentele utilizate. Astfel, s-a observat o corelație pozitivă și puternică (r=0,740; p=0,001) între scorurile obținute la scala Motivația pentru succes (Т. Элерс) și scala Motivația de succes (A. Rean), sugerând o validitate convergentă între cele două instrumente. În ceea ce privește relația dintre motivația pentru succes și teama de eșec, s-a identificat o corelație negativă semnificativă (r=-0,576; p=0,002). Aceasta sugerează că indivizii cu o motivație înaltă pentru succes tind să aibă un nivel scăzut al fricii de eșec, și invers. Teama de eșec pare să fie mai strâns legată de o motivație scăzută pentru succes și de caracteristici de personalitate precum un nivel ridicat de precauție și o sensibilitate crescută la posibile accidente. Dominanța motivului de evitare a eșecului poate contribui la o autoevaluare negativă și la stabilirea unor obiective mai puțin ambițioase, iar eșecurile repetate pot favoriza stări depresive și o scădere a încrederii în sine. Elevii motivați în principal de evitarea eșecului se confruntă adesea cu îndoială de sine și percep sarcinile, în special cele dificile, ca fiind împovărătoare și inconfortabile. În plus, s-a constatat o corelație negativă semnificativă (r=-0,488; p=0,001) între motivația pentru succes și ceea ce a fost denumit "motivație neconturată".

Analiza corelației a relevat o relație negativă între motivația de realizare teama de eșec și motivația neconturată, cu cât aceste sunt mai mari, cu atât motivația de a obține succes este mai scăzută.

Motivația pentru succes este un factor esențial pentru cea mai bună performanță a oricărei activități, în timp ce un rol important îl joacă orientarea către rezultat, care, atunci când este evaluat, poate fi comparat cu alte rezultate. Motivația de realizare a adolescentului se manifestă în dorința de a depune eforturi pentru cel mai bun rezultat în domeniul care este interesant pentru el ca persoană, pe care îl consideră important, semnificativ. În acest caz, ne referim și la activități care vizează relațiile interumane, nevoia de înțelegere, simpatie, respect. Motivația pentru succes le dă posibilitatea adolescenților să rezolve probleme specifice, care implică un anumit rezultat. Și într-un sens limitat, vorbim de activitatea de realizare, când sarcina este impusă din exterior, sau persoana nu simte propria sa participare la această activitate. Există o manifestare negativă a activității de realizare, atunci când o persoană nu își realizează potențialul, dar încearcă să-și rezolve problemele interne. Acest tip de manifestare a suferinței psihologice poate duce la nevroze.

În continuarea analizei, s-a investigat relația dintre stima de sine (atât globală, cât și prin intermediul componentelor sale specifice) și motivația pentru succes, incluzând și componentele acesteia. Mai exact, s-au constatat legături semnificative între: stima de sine generală și motivația pentru succes; sinele fizic și motivația pentru succes; sinele emoțional și

motivația pentru succes; inele școlar și motivația pentru succes; sinele social și motivația pentru succes; sinele proiectiv și motivația pentru succes. Un rezultat notabil îl constituie coeficientul de corelație pozitiv și statistic semnificativ obținut între stima de sine și motivația pentru succes (r = 0,744, p=0,001). Această corelație puternică sugerează că adolescenții care au o percepție pozitivă despre sine tind să fie mai motivați să atingă succesul, manifestând caracteristici precum optimismul, activitatea și orientarea spre reușită. Acești adolescenți se adaptează ușor la condițiile schimbătoare de mediu. Conflictul dintre „a fi ca toți ceilalți" și „a fi remarcat de ceilalți", desemnarea individualității sunt principalii parametri sociali ai succesului lor. Succesul pentru ei, pe de o parte, este rezultatul real al propriilor forțe și, pe de altă parte, este o experiență subiectivă, care este adesea asociată cu evaluarea realizărilor de către societate, adică o evaluare obiectivă a rezultatul unei activități a unei alte persoane.

Între Sinele fizic și motivația pentru succes s-a stabilit o corelație statistic semnificativă r = 0,301, p=0,043. Relația nu este una puternică și denotă că fizicul adolescentului determină într-o oarecare măsură motivația pentru succes. Un fizic atrăgător și agreabil conduce spre o motivație pentru succes înaltă.

Un coeficient statistic semnificativ puternic a fost stabilit între sinele școlar și motivația pentru succes - r = 0,764, p=0,001. Motivați pentru succes, elevii în activitățile lor ating obiectivul pozitiv stabilit. Ei demonstrează cu acuratețe dorința de a obține succesul dorit în învățare. Cu cât motivația pentru succes va fi mai înaltă cu atât mai favorabil va fi și imaginea de școlar.

De asemenea între Sinele social și motivația pentru succes s-a stabilit o corelație statistic semnificativă r = 0,648, p=0,001. Din punct de vedere socio-psihologic, motivul de realizare poate fi considerat drept motivul succesului social. El presupune dorința de faimă, prestigiu, recunoaștere; dorința de competiție; luptă pentru realizare în activități semnificative. Trăsăturile principale ale persoanelor cu un motiv pronunțat pentru succesul social sunt încrederea în sine și stima de sine ridicată.

Un coeficient statistic semnificativ puternic a fost stabilit între sinele proiectiv și motivația pentru succes - r=0,768, p=0,001. Motivația înaltă de a obține succes contribuie la faptul că adolescentul are planuri clare de viitor în comportamentul său și viața în ansamblu, are ca scop atingerea obiectivelor, depășirea obstacolelor și obținerea ceea ce își dorește. Prin urmare, el este caracterizat prin curaj, determinare, intenții, asumare de riscuri, perseverență, stimă de sine adecvată.

Coeficienți statistic semnificativi negativi au fost obținuți între: stima de sine și teama de eșec, stima de sine și motivația neconturată, sinele fizic și teama de eșec, sinele fizic și motivația neconturată, sinele emoțional și teama de eșec, sinele emoțional și motivația neconturată, sinele școlar și teama de eșec, sinele școlar și motivația neconturată, sinele social și teama de eșec, sinele social și motivația neconturată, sinele proiectiv și teama de eșec, sinele proiectiv și motivația neconturată.

Stima de sine prezintă o relație inversă, negativă și statistic semnificativă cu teama de eșec la adolescenți (r = -0,586, p = 0,001), sugerând că o stimă de sine ridicată contracarează teama de eșec.

Motivele orientate spre obținerea succesului și evitarea eșecului influențează semnificativ activitățile educaționale ale adolescenților. Elevii de liceu motivați de succes demonstrează un nivel superior al caracteristicilor esențiale pentru reușită: programare, capacitatea de evaluare a performanței, nevoia de cunoaștere, autoreglare, planificare și autocontrol. În contrast, structura personală a adolescenților concentrați pe evitarea eșecului se caracterizează printr-o reprezentare insuficientă a stimei de sine și a aspectelor conexe. Elevii motivați să evite eșecul se îndoiesc de abilitățile lor, nu cred în posibilitatea de succes și se tem de critici.

Stima de sine este într-o relație statistic semnificativă puternică inversă, negativă cu motivația neconturată (r =-0,642, p=0,001). Cu cât este mai neclară motivația cu atât este mai scăzută stima de sine. Sinele fizic este într-o relație statistic semnificativă negativă cu teama de eșec (r =-0,340, p=0,016) și într-o relație statistic semnificativă negativă cu motivația neconturată (r =-0,618, p=0,001). Teama eșecului se datorează nevoii unei persoane în orice situație de a evita un rezultat negativ al unei activități sau consecințele negative ale acesteia. Activitățile în care poți eșua, provoacă atitudinea ei emoțională negativă. Personalitatea acestei categorii se caracterizează adesea printr-o autodeterminare profesională inadecvată, fără a lua în considerare abilitățile, cunoștințele, aptitudinile și abilitățile existente.

Sinele emoțional este într-o relație statistic semnificativă negativă cu teama de eșec (r =-0,666, p=0,001) și într-o relație statistic semnificativă negativă cu motivația neconturată (r =-0,762, p=0,001). Sinele școlar este într-o relație statistic semnificativă negativă cu teama de eșec (r =-0,379, p=0,016) și într-o relație statistic semnificativă negativă cu motivația neconturată (r =-0,438, p=0,001). Sinele social este într-o relație statistic semnificativă negativă cu teama de eșec (r =-0,588, p=0,016) și într-o relație statistic semnificativă negativă cu motivația neconturată (r =-0,762, p=0,001). Sinele proiectiv este într-o relație statistic semnificativă negativă cu teama de eșec (r =-0,622, p=0,016) și într-o relație statistic semnificativă negativă cu motivația neconturată (r =-0,626, p=0,001). Deci, ipoteza precum că *există relații între stima de sine şi motivația pentru succes: adolescenții cu stimă de sine înaltă vor dovedi un nivel înalt al motivației pentru succes, cei cu stimă de sine scăzută - motivației redusă pentru succes și frică pentru eșec* s-a confirmat.

Deci, analiza corelației efectuată în cadrul studiului relației dintre stima de sine și motivația pentru succes a evidențiat existența unor relații între stima de sine și componentele sale cu motivația pentru succes și componentele acesteia, ceea ce ne permite să constatăm că ipotezele cercetării au fost confirmate.

Concluzii și discuții

Cercetarea efectuată ne permite să deducem că adolescenții știu să-și evalueze în mod adecvat punctele forte și capacitățile, dar capacitatea de a-și stabili obiective nu este suficient de dezvoltată, ceea ce duce la stabilirea unor obiective dificile, organizarea insuficientă în comportament și analiza propriilor activități. Aceasta este urmată de o scădere a stimei de sine. Studiul stimei de sine a adolescenților a demonstrat că formarea stimei de sine în adolescență se bazează pe evaluarea externă a celorlalți, pe situațiile de viață în care se află adolescentul. La rândul său, stima de sine lacunară, deficitară, ca caracteristică psihologică a adolescenților, determină în mare măsură nu numai starea lui emoțională, ci și comportamentul său general și rezultatele performanței. În urma cercetării la adolescenți au fost identificate următoarele trăsături ale stimei de sine: ei își evaluează în mod adecvat punctele forte și capacitățile, dar capacitatea de a-și stabili obiective nu este suficient de dezvoltată, ceea ce duce la stabilirea unor obiective dificile, organizare insuficientă în comportament și analiza propriilor activități. Aceasta este urmată nu numai de o scădere a stimei de sine, ci și de o creștere a anxietății.

Cea mai mare parte dintre adolescenții din eșantionul de cercetare tind spre motivația de a obține succes. Adolescenții cu o motivație pronunțată de realizare dacă se ciocnesc de obstacole, caută modalități de a le depăși. Productivitatea asimilării și a activității la ei este mai puțin dependentă de controlul extern. Ei se disting prin mare încredere în ei înșiși, perseverență în atingerea scopurilor lor. Oamenii orientați spre succes au tendința de a-și planifica viitorul pentru o lungă perioadă de timp și de a determina perspectivele dezvoltării lor.

Au fost stabilite corelații semnificative între variabilele celor două instrumente de cercetare a stimei de sine. Datele obținute prin utilizarea Chestionarului Stima de sine (Rosenberg) atestă corelații scalele chestionarului de stimă de sine ETES. Au fost identificate

corelații statistic semnificative între stima de sine (Rosenberg) şi dimensiunile stimei de sine: sinele fizic, sinele emoțional, sinele școlar, sinele social, sinele proiectiv.

Motivația pentru succes este cea mai mare în rândul adolescenților cu stimă de sine înaltă. O posibilă explicație este că motivația de realizare este legată în primul rând de imaginea față de sine și rezultatul activității. Pentru adolescenții cu stimă de sine înaltă, învățarea și succesul pot fi realizate destul de ușor. Pentru ei, a avea succes în diverse oportunități de studiu și relații interpersonale poate părea calea evidentă. S-ar putea să nu fie nevoie să activeze multă motivație pentru a reuși. În schimb, pentru adolescenții cu niveluri scăzute de stimă de sine, succesul poate fi mai puțin evident. Acești adolescenți, într-o măsură mult mai mare decât colegii lor, își pot da seama că motivația este necesară pentru a obține note mari și a obține un statut înalt. Astfel, se poate aștepta un nivel mai ridicat de motivație de la cei care s-au ridicat din poziții educaționale sau mai inferioare decât de la cei care au avut o poziție de sine mai înaltă.

Coeficienți statistic semnificativi pozitivi au fost obținuți între: stima de sine și motivația pentru succes, sinele fizic și motivația pentru succes, sinele emoțional și motivația pentru succes, sinele școlar și motivația pentru succes, sinele social și motivația pentru succes, sinele proiectiv și motivația pentru succes. Coeficienți statistic semnificativi negativi au fost obținuți între: stima de sine și teama de eșec, stima de sine și motivația neconturată, sinele fizic și teama de eșec, sinele fizic și motivația neconturată, sinele emoțional și teama de eșec, sinele emoțional și motivația neconturată, sinele școlar și teama de eșec, sinele școlar și motivația neconturată, sinele social și teama de eșec, sinele social și motivația neconturată, sinele proiectiv și teama de eșec, sinele proiectiv și motivația neconturată.

Analiza corelației efectuată în cadrul studiului relației dintre stima de sine și motivația pentru succes a evidențiat existența unor relații între stima de sine și componentele sale cu motivația pentru succes și componentele acesteia, ceea ce ne permite să constatăm că ipotezele cercetării au fost confirmate.

BIBLIOGRPAHY:

1. BRANDEN, N. *Cei șase stâlpi ai respectului de sine*. București: Amsta Publishing, 2016. 352 p. ISBN 9789738852167
2. DUCLOS, G., LAPORTE, D., ROSS, J. *Încrederea în sine a adolescentului*. București: House of Guides, 2009. 79 p. ISBN 978-606-513-098-2.
3. GRENN, R., SCHIRALD, I. *Manualul stimei de sine*. Curtea Veche, 2019. 256 p. ISBN 9786064402516
4. GOLEMAN, D. *Focus: motivația ascunsă a performanței*. București: Paperback, 2020. 320 p. ISBN: 978-606-44-0568-5
5. MASLOW, A, H. *Motivație și personalitate*. București. Trei. 2007. 488 p. ISBN 978-973-707- 159- 159-0.
6. ROBOTĂ, M. R. *Personalitate, motivație și performanță academică*. Iași: Institutul European, 2018. 240 p.
7. ROSENBERG, M. *Comunicarea nonviolenta*. Bucureşti: Ponte, 2014. 272 p. ISBN 9786068405131

THE IMPACT OF GLOBALIZATION ON ADOLESCENTS' LEARNING AND ADAPTATION TO CHANGE

Viorelia Lungu
Assoc. Prof., PhD, Technical University of Moldova, Chișinău, Republic of Moldova
Natalia Tabur
PhD Student, "Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova
Liliana Creţu
PhD Student, "Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova

Abstract. Currently, education is marked globally by information, diversity, and possibility. This situation highlights the impact of globalization on education, which is characterized by change, a defining principle expressed through continuous reforms that require the involvement of everybody. The theoretical set reflects the learning as a necessary for adolescents to achieve new educational requirements, global challenges and adapt to changes. Furthermore, the adolescent must be able to project changes and intervene in the flow of changes to achieve the desired effects and avoid the unwanted ones. Globally, adolescents learn by accessing information, analysing educational content from various countries. The adolescents from a pedagogical profile are most suitable to learn about worldwide issues, and practice analyses of them, educating generations to create, change, and adapt to change. Two research objectives are proposed: (1) to identify factors that favour learning and (2) to establish the actions carried out by students with a pedagogical profile to adapt to social changes. The research methods used were analysis, deduction, generalization, the Adaptation to Change questionnaire, and statistical analysis of data. Thus, it was concluded that examining the nature of change in education leads to determining various strategies for adapting students to the accelerated pace of changes. These contribute to professional training and transform adolescents into well-informed ones who can bring global change to society.

Keywords: adaptation, change, globalization, learning, prospectiv.

1. Introduction

Globalization constitutes "a process of international integration" of unitary produced values, achieved at a socio-cultural level (economic, political, diplomatic, managerial, community, artistic, sports, etc.), historically determined in the 21st century, in the context of the information society. The reference sphere covers the set of values reflected at the level of institutions and cultural, economic, political, community events, etc., with direct and indirect effects on a universal scale (Cristea, 2022).

The analysis of education in the context of globalization requires updating the pedagogical concept that outlines postmodernism and technological development with an emphasis on highlighting an information society based on knowledge but also emphasizes the accelerated pace of change. Change had been accelerated in some areas vital to mankind's global destiny, and thus became unpredictable. And since "the future is by no means predictable", W. Kilpatrick proposed an adaptive attitude to change (apud Chicu, 2017). Thus, we are witnessing a change of civilizations, namely the shift to super-industrial civilization - informational, technological, and culturally intensive, through the computer/digital revolution, digital economics on employment, and labor marchet transformation (Ignatieva, Saraeva, Zedgenizova, & Zvezdina, 2023), the biological revolution, etc., the acceleration of change and "intervention accountability plans" (Barrett-Tatum & Ashworth, 2021). "Due to the change as a defining principle of education, the educational system is continuously subject to current or global reforms" (Burner, 2018). This idea essentially highlights one of the educational

problems, which can also be solved through education, through learning. Moreover, as international research and North West Territories (NWT) data claim "our education system is not currently meeting all of our students' needs". So, "changes to education are needed if we are to better meet the different needs of our students and educators" (Reasons for change).

The focus of our research is headed to the benefit of learning – the employability of students from the psychopedagogy specialty, Pedagogical Faculty, in the changing demands of labor. Thus, to establish the importance of change in education and the role of learning for students, we set the following *objectives*: *identifying factors that promote learning; establishing actions taken by students to adapt appropriately to social change.* Assimilation change in the educational system implies taking up their directions, adapting the curricular content to the content and pace of change in the specific domain, activities that can be realized with the help of adaptation and innovations (Lungu, 2021). In this regard, T. Burner (2018) points out that the introduction or revision of curricular materials or technologies is the first dimension of educational change, and teaching strategies or activities and changing people's beliefs are the other important dimensions of educational change.

2. Literature reviews and related works

The literature review identified definitions of the term to learn, such as: to create habits (W. James), to change the meaning we attach to our own experience (Chevrier), to compare (B. F. Skinner), to act (P. L. Galperin, A. N. Leontiev), to adapt (E. Durkheim), to anticipate and internalize (Galperin), to realize and understand (J. Piaget), to realize (J. Brunner), to interact with others, with the environment, with a teacher (L. Allal) (apud Beard, 2010).

Most studies of learning to date have been based on variation theory, which suggests that learners must discern and focus on the differences between a new situation (instances, problems, and tasks) and what they have experienced before (Pang & Runesson, 2019). "Learning represents an evolution process, in essence, informative-formative, consisting in gaining an active manner, explorative, of a personal life experience and, based on this, in the selective modification and systematic behavior, in improving and development of it controlled and continuously under the influence of the environmental variables actions" (Lungu, 2021), but and applicable through different methods of learning to become effective and efficient (Cherry, 2020).

The analysis of the documents consisting of the educational policies of the Republic of Moldova presents the accent put on education and learning in the following manner: (Lungu, 2021) - students need to get involved and persevere in learning; - the need to organize their learning; - the need to manage efficiently time and information in learning; - shows interest in individual and team learning;

- the student needs to know his own learning needs (Learning theory). These policy documents are important, highlighting emphases on both learning engagement and forms of learning (individual and team), including a focus on time and information management but also methods of application, outlined in the subject curriculum. Essentially, research concerning learning has been carried out from different perspectives: learning methods (Alam, S., Faraj Albozeidi, H. Okleh Salameh Al-Hawamdeh, B., & Ahmad, F. 2022); intelligent learning based on artificial intelligence and IoT (Ateeq Alanezi, 2022); autonomous learning (Khan, Ali & Alourani, 2022); effectiveness of reality-based learning media (Safiah, Yunus, Ahadin, Mislinawati & Abdar, 2023); learning effect under a virtual reality environment (Xin, 2022); distance learning (Alaghawat & Alshamailah, 2022); extracurricular learning (Li & Liu, 2022), learning motivation (Uzun & Şen 2023) etc. Regarding change in education, the concept of education reform is defined as "a global and relevant transformation of the education system, designed and implemented according to the demands of society and

the aspirations of learners, based on a project developed by educators and assumed at the level of education policy" (Lungu, 2021).

Adaptability comprises three dimensions: a cognitive, a behavioral, and an emotional dimension. In a challenging, or uncertain situation, cognitive adaptability involves thinking in different ways or changing one's thoughts about the situation or circumstance (French, Lee & Zellner, 2023). With the reference of "behavioral adaptability involves adjusting one's actions to manage the change in a situation or circumstance", and it "involves adjusting one's emotions to reduce negative emotions or to increase positive emotions in the face of change, or uncertainty" (Granziera, Collie & Martin, 2019).

Learning and change are processes that require education, self-assessment, and the courage to act in a given situation. In both processes, we change a mindset with a new one and let down a barrier, accepting new information, and a new situation. To perceive the essence of change, it is necessary to highlight the theories of change. In this regard, V. Anghelache, (2007) presents the factors that influence change as demographic factors, technical progress, cultural values, and ideologies, considering that when we talk about the process of change in education, we must take into account some parameters of this analysis that require a more careful reporting of the phenomenon of change to the reality of the school: individuals (as entities we distinguish the group (of students, teachers) and the institutional framework (relations between teachers, teachers-students-managers). V. Anghelache presents a study by Z. Bogathy and C. Ilin, reporting the perception of risk to change depending on certain levels presented in Table 1.

Table1. Preparation for change

Personal perception of risk given by change		
	Low	High
High	High preparation for change	Moderate preparation for change
Low	Moderate preparation for change	Low preparation for change
Level of satisfaction regarding the present situation		

Sourse (Anghelache, 2007)

The table above shows the results of the perception of risk to change depending on the level of readiness for change, results that lead to the need to emphasize risk analysis and promote alternatives. At the same time, the quality of reforms in the educational system requires the analysis of changes and curriculum adaptation (Opertti, 2006) to the content and pace of change in the field, which can only be achieved through the involvement of invention, initiative, and innovation by teachersFor embracing change, organizational theories suggest several distinct stages: - preparation: establishing the concept and vision; - change management: planning and implementing elements of the concept, including, communication plans, mentoring, training and effective leadership, overcoming resistance; - change completion: crystallizing change through systematically repeated structures and practices (Munteanu & Ioniță, 2005). Important to mention in this regard also the ideas set out in the work of T. Burner (2018), who argues that "instead of pushing change all the time, we need to be pulling change, which means drawing people into what interests them and challenging them".

Education for Change. If change is to be meaningful, it must impact educational processes, and penetrate the hearts and minds of educators and students. Or, we are threatened with the danger of valuing non-existent events, because the reality of change is not about strategies, but about their implementation, and by this we mean how they are interpreted by students, pedagogues, etc. (Lungu, 2021). In general, it is considered that internal factors (the position of teachers, the educator-educated relationship, and the school's relationship with the

outside world...) block change. There are three main directions in which education for change should work: sensing and welcoming change; assessing change; designing change; and intervening (controlling change) (Lungu, 2021). All three are aimed at shaping the personality so that it can cope with the changes to which it is subjected by its environment. Change can cause a crisis if the person is not prepared, this is why it is believed that tomorrow's man must be educated with adaptability skills, although V.-M. Cojocaru, considers that it is not the increase of adaptability, but the development of the ability to anticipate the meaning and pace of change, the ability to develop possible futures, the articulation of perennial values against the background of these transformations and, above all, the development of the human being by cultivating his responsibility (Cojocariu, 2003).
Synthesizing the existing research in the field through the analysis of pedagogical literature, we highlight the following methods and techniques for implementing change in education in Table 2.

Table 2. *Methods and technics in change implementation*

Classical methods	Modern methods	Creative methods
Change through objectives	Portfolio analysis	Methods and techniques for redefining ideas (Why? The 5 W and H technique, etc.)
Change through projects	Reassessing the change process	Methods and techniques for generating ideas (Synectics, Brainstorming; 6-3-5, Filips 6-6, etc.)
Change by product	Focus on core competencies	Methods and techniques for selecting and evaluating ideas (confrontation of metaphors, selective confrontation, etc.).
Change through the budget	The spheres of influence model	Methods and techniques for implementing ideas and solutions (functional analysis, graphical analysis, etc.).
Dashboard	Balanced Scorecard	

This classification was also identified by the researcher from the Republic of Moldova C. Tcaci, C. (2015). As regards the means of education for change, these are the stimulation of anticipatory imagination, choice, and initiative, of responsibility, using all resources and processes that create "images of the future", "alternative scenarios", "models of possible worlds", "problems with multiple solutions", etc. From this it follows that change must start from oneself, with personal character and motivations, models of learning (Nuankaew, 2022), which require being proactive, prioritized, win-win thinking, and synergistic action - are evidence of trying to model in terms of the future (Cojocariu, 2003). Consequently, the change in education "anticipates the leap from the pedagogical ideal of the industrialized society - which aims at the formation of a multilateral personality, adaptable to complex but repeatable social demands - to the pedagogical ideal of the post-industrial society, which aims at the formation of a creative personality, adaptable to constantly changing social conditions", argues S. Cristea (2010). The change in education thus places the university at the center of the social transition, which depends directly on the economic, political, and cultural quality of the future personality. This gives rise to the need to integrate universities with the real economic and social world. This is how the need to integrate universities into the real economic and social world. Education for change comes in the face of the need to have self-confidence, in the capacity to solve any kind of problem, forming the skill to live in a world of dilemmas, where the knowledge of the probable future - prospectivety, the image of the desired future - projectivity, engagement in the achievement of the possible future – creativity (Lungu, 2022). At the same time, we can say that although education for change is part of the new education, it becomes a *strategy* for analyzing the past-present-future relationship and anticipating and planning a desirable future. All of them are aimed at training people to cope with the changes to which they are subject.

Learning and changing. Learning is "a process that leads to change, which occurs as a result of experience and increases the potential for improved performance and future learning" (What is Learning?). The literature has presented various theories of learning that are described in the sense of "how students receive, process, and retain knowledge during learning. Cognitive, emotional, and environmental influences, as well as prior experience, all play a part in how understanding, or a world view, is acquired or changed and knowledge and skills retained" (Learning theory). According to the forms of learning, important in our research is systematic learning, which is the main core of school learning, with the main focus on intellectual preparation. Learning essentially aims to solve a problem (involving thinking, perception, memory, and imagination) and to fix the solution. At the same time, the learning carried out in educational institutions is highlighted as an organized process of assimilation of information by students, and formation of specific skills according to the profession trained, which allows them to adapt to society and shape their person. The situation we went through because of COVID-19 made educational institutions put more emphasis on individual learning tasks. And with "technology and information development continue to increase and are influenced by changes in the learning process caused by the COVID-19 pandemic (Safiah, Yunus, Ahadin, Mislinawati & Abdar, 2023). Therefore, "it is necessary to classify student groups according to personal abilities and their learning quality, but also can promote students to develop such learning attitudes as active participation, willingness to explore and frequent practices" (Shi & Fan, 2023). The student learns to transform him/herself, and through patterns of thought, one can observe an aspiration towards social integration, a desire to belong, but also to change either oneself or society.

3. Research methodology.

According to the search strategy, methods of research analysis, de-duplication, generalization, and study of policy documents in the field of education in general and higher education in private were used; According to the proposed objectives, the questionnaire Adapted to Change and Statistical Analysis of Data was applied. The questionnaire was developed by us, based on the theories of social change (C. Geertz, V. Turner); theories of change in education (O. Dafinoiu; Venera-Mihaela Cojocariu); perspective theory (D. Kahneman and A. Tversky); contemporary theories of learning (C. Illeris), constructivist theories (Lungu, 2022). The questionnaire is focused on several variables that keep anticipating changes in the professional field in which they are training; identifying risks according to possible changes; proposing an action plan; the role of learning in the process of professional, social, etc. changes; the role of e-learning in facing present challenges and adapting to future changes. Important for us in this research were the change variable and the learning variable, selecting and presenting only a few results in this regard. Questionnaire items of different types, both with the option to choose between several proposals and open-ended, allowed data processing and qualitative analysis of the results.

Research results. The population is represented by adolescents - students from the pedagogical Pedagogical Faculty. In our case, the respondents are from the specialty of psychopedagogy. After graduation, they will work as support pedagogues for children with special educational requirements, or as educational advisors. It is a sample selected according to the students' criteria, according to the general theme of the researched topic. The results are represented in the following point.

Determining the Actions for Adaptation to Change. To achieve the objective of establishing the actions taken by the respondents for an adequate adaptation to social changes, we proposed the questionnaire *Adaptation to change* to the 40 students (first year) of the pedagogical profile. Respectively, in the following, we aimed to identify the actions taken by students to adapt to social changes by applying the Adapting to Change questionnaire.

Following the statistical analysis of the data, it was found that 30% of the 40 students answered: participation in the exchange program, followed by 17% employment in the labor market. The results are presented in Figure 1:

Figure 1. *The Frequency of Actions for A Proper Adaptation To Professional Changes*

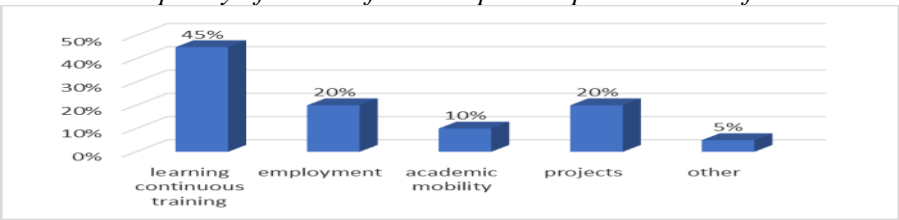


Figure 1 shows that students choose learning or lifelong learning first - 45%, although they understand that learning is also linked to academic mobility or exchange of experience - 10%. From Figure 1 we see that 20% of respondents opt for adapting to professional changes by participating in projects. These mentioned variables underline the learning activity, which helps them to adapt to change. However, 20% of the respondents who opted for engagement in work highlighted engagement by presenting the arguments: by accommodation, familiarity with new working conditions, and colleagues. From the observations made these are the subjects who value learning by doing and "interactive learning" (Chaoqun, 2022). Next, we set out to determine the importance of online learning for students during the pandemic of Covid-19 crisis. Thus, to the question: Was the online study for you: (select one or more options that describe you) the following answers were given, as shown in Table 3:

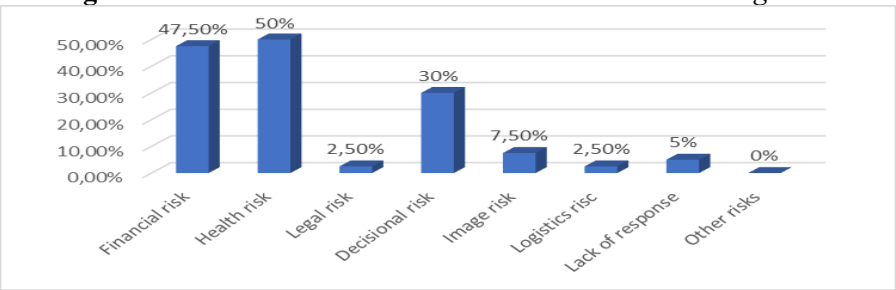
Table 3. *The importance of online learning*

Criteria	Percentage
Innovation	20%
Adaptation out of necessity	15%
Adaptation with pleasure	85%
Learning time efficiency	50%
Organizing one's own learning	40%
Lost time	10%

From Table 3 we see that 85% of the students opted for online education, selecting the option of adapting with pleasure, although 15% of them adapted out of necessity. At the same time, we would like to mention that 40% of pedagogical students claimed that online studies helped them to organize their learning and 50% of them chose learning time efficiency. Or, "the results indicated that attitude towards online learning is a strong predictor of technology adoption during the COVID-19 pandemic" (Al Breiki, M., & Al-Abri, A. 2022), and accelerated the digital transformation (Mirata, Awinia, Godson, & Bergamin, 2022; Ţurcanu, Siminiuc &Ţurcanu, 2023). For example, to the question: *Do you anticipate the changes that may occur in the profession for which you are preparing?* The majority of respondents (87.5%) did not answer this question. We propose one of them: "*The diaspora will come home from other countries, cultures, respectively, the pedagogues will have to know a foreign language, to help the child to adapt to the requirements of the school and the education system the autochthonous pedagogue will have to constantly adapt to the child's needs, etc".* 5% mentioned that: *There will always be a need for pedagogues to educate the younger generations and transmit the values; the existence of many changes and problems will demand the solution of problems from several perspectives.* There were answers like *modern technologies; more knowledge, etc".*

The answers given confirm the fact that the subjects intuitively anticipate both the changes in the professional field and their risks. Afterward, we set out to identify whether the respondents *prefer risky actions and what is the most common risk*. The results show us that if 45% of students **prefer risky actions**, then more than 50% answered **no**. Concerning which is the most common risk encountered in time management, they selected the **financial risk** followed by the **decisional risk**. The data are presented in Figure 2.

Figure 2. *The most common risk encountered in time management*



From figure 2 it can be seen that 47,5% of the answer opts for the financial risk followed by the decisional one and very rarely (2.5%) the legal risk. Taking into account that inflation is increasing, prices have fallen for all services and wages are not increasing, it is normal that the financial risk is accentuated by 47.5% of the respondents, only that they have not been able to identify solutions in this regard. It is important to mention that "to be successful today - in a World that is constantly changing you have to be continuously adapting, growing, and improving yourself. Everyone needs to become a self-directed lifelong learner (Learn how to learn). The ability to acquire new skills and knowledge quickly and continually is crucial to success in a world of rapid change. If you don't currently have the aspiration, self-awareness, curiosity, and to be an effective learner, these simple tools can help you get there (Andersen, 2016). In this sense, Köpeczi-Bócz, Tamás (2025) claims the method of cognitive dissonance was found to be effective in achieving “conceptual change” as a goal.

4. **Discussion and implication**.

The research results indicate that change essentially involves a learning process, and a problem cannot be solved at the same level at which it arose, as soon as we change our perception of the world, it changes, and after 'unlearning' patterns of thinking that are not useful to you, they start to work. A major problem caused by change can become resistance, assessed as a risk. In other words, change causes both positive and negative reactions. The negative reaction is generated by the assumption that they will face: stepping out of their comfort zone, stress, loss of control over their destiny, difficulty in letting go, fear of failure, and uncertainty. This reaction again determines the importance of education for change. In our research we focused on learning and change, presenting the pathway for student teachers to see change largely (45%) achieved through lifelong learning/training. This option is explained by the fact that to adapt to innovations, technological development, etc., continuous training or in other words, learning is needed because it is known what the impact of learning barriers on the academic performance of learners (Babalwa & Newlin, 2023). The best approach to change is to understand the reasons for change, without which there will be no change process. Important to note, that the OECD (2018) found that „students will need to apply their knowledge in unknown and evolving circumstances. For this, they will need a broad range of skills, including cognitive and meta-cognitive skills (e.g. critical thinking, creative thinking, learning to learn, and self-regulation); social and emotional skills (e.g. empathy, self-efficacy, and collaboration); and practical and physical skills (e.g. using new information and

communication technology devices)". Or „global trends for various stages and sectors of education offers thinking tools to help education systems anticipate disruptions and think strategically about the future" (Nachbar, 2025). *Change* involves innovations and resizing at the level of content (Reasons for change). In this sense, education will be a necessary process of lifelong learning (Lungu, 2022; Beard, 2010). Encouraging change is an essential element for success (Munteanu & Ioniță, 2005). The literature presents various studies concerning change through innovation or crisis. In this regard, the EU's ECE website points out that "education and health indicators show disturbing differences between. Changes to education are needed if we are to better meet the different needs of our students and educators" (Reasons for change). Another paper "highlights the changes which are necessary to enable education to contribute to the future of sustainable democratic societies, presenting a new image of the teaching profession and a new ethos for teachers" (Education for Change, 2015), but we all understand that learning can bring about change. Students are vectors of change (OECD 2018),

The study conducted by researchers in New Zealand, where they present the Impact of COVID-19 on teaching, shares the same point of view as our research when they argue that "lecturers to reflect on the confrontation with new technologies", but also "on the changes in lifestyles and livelihoods", or "the impact that social isolation has had on students as they have moved to emergency 'distance' teaching and learning" (Godber & Atkins, 2021). Another study was conducted to "examine the impact of professional learning communities (PLCs)on teacher change" (French, Lee & Zellner, 2023) and „the learning study: recent trends and developments" (Pang, Runesson, 2019). Or as mentioned M. Nachbar (2025) „the future of learning isn't linear—and that's exactly why it holds so much promise. Let's build schools that reflect the dynamic, rich, and diverse lives of the students and communities they serve".

The mentioned studies have been a support for our research, guiding us to highlight those aspects that are important also for students of pedagogical profile in the Republic of Moldova.

5. Conclusion

Addressing reforms in the education system as a result of global problems involves, taking the direction of change by identifying the right competencies needed by the active generation and selecting the curriculum content, implementing new teaching approaches - teaching strategies and changes to convince those involved in the process (teacher, student/pupil, etc.) to understand the necessity of learning in the process of change and the effectiveness of their involvement to practice change, create and innovate. Actually, it was found that teacher education students understand that adapting to changes in the professional field can be achieved mostly through lifelong learning/training - 45%, but also through academic mobility - 10% and involvement in projects - 20%. These results highlight the correct course of the university preparing students with pedagogical profiles - future teachers to adapt to change, which involves advancing the criterion of "individual creativity" based on understanding values, through learning, and planning change. In essence, if the individual is not prepared, change can cause a crisis both in the workplace and in his/her personal life.

Moreover, depending on the implications of educational globalization and the problems of today's world, teachers will have new roles: mediator of knowledge, counsellor, agent of change, etc. In this sense, constructivist theories of learning fundamentally change the perspective: of teacher and student and between teaching and learning.

BIBLIOGRAPHY:

1. Al Breiki, M., & Al-Abri, A. (2022). The Extended Technology Acceptance Model (ETAM): Examining Students' Acceptance of Online Learning During COVID-19 Pandemic. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, *17*(20), pp. 4-19. https://doi.org/10.3991/ijet.v17i20.29441
2. Alam, S., Faraj Albozeidi, H. Okleh Salameh Al-Hawamdeh, B., & Ahmad, F. (2022). Practice and Principle of Blended Learning in ESL/EFL Pedagogy: Strategies, Techniques and Challenges. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, *17*(11), pp. 225-241. https://doi.org/10.3991/ijet.v17i11.29901
3. Alaghawat, M., & Alshamailah, I. (2022). Distance Learning at the University of Jordan in the Setting of Covid-19 Pandemic from the Students' Perspectives. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, *17*(06), pp. 4-22. https://doi.org/10.3991/ ijet.v17i06.27845
4. Andersen E. (2016). Learning to learn. In: Harvard Business Review. [Online]. Available: https://hbr.org/2016/03/ learning-to-learn
5. Anghelache, V. (2007) Factors, conditions and agents of educational change. [Factors, conditions and agents of educational change, in *Problematica educației în milleniul III: national, regional, European*, 2-3 Nov. Chisinau: CEP USM, p. 440-446.
6. Ateeq Alanezi, M. (2022). An Efficient Framework for Intelligent Learning Based on Artificial Intelligence and IoT. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, *17*(07), pp. 112-124. https://doi.org/10.3991/ijet.v17i07.27851
7. Babalwa, B., & Newlin, M. (2023). Impact of learning barriers on academic performance of learners in selected secondary schools in Mtata *International Journal of Education and Practice*, *11*(4), 715–726. https://doi.org/10.18488/61.v11i4.3491
8. Barrett-Tatum, J., Ashworth, K. (2021). Moving educational policy to educators' lived reality: One state's trickle-down, bottom-up pathway to literacy intervention reform J Educ Change 22, 355-378 https://doi.org/10.1007/s10833-020-09392-1
9. Beard, M. (2010) Lifelong learning from the perspective of learner-centred psycho-pedagogy. [Continuous learning from the perspective of psychopedagogy centered on the learner.] In: *Analele Științifice ale Univ. de Stat "Bogdan Petriceicu Hasdeu" Cahul*. nr. 6, pp. 94-100.
10. Burner T. (2018) Why is educational change so difficult and how can we make it more effective? *Forsking & Forandring* [Online]. 1(1) pp.122-134. Available: https://doi.org/10. 23865/fof.v1.1081
11. Cherry K. (2020) How to Become a More Effective Learner. Theories. Cognitive psychology. Verywellmind. https://www.verywellmind.com/how-to-become-a-more-effective-learner-2795162
12. Chaoqun, W. (2022) Implementation of Asynchronous Interactive Learning Activities in a Blended Teaching Environment and the Evaluation of its Effectiveness. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, *17*(15), pp. 93-107. https://doi.org/10. 3991/ijet.v17i15.33755
13. Chicu, V. (2017). Change and development in education. [Change and development in education] In: *Revista Didactica Pro...* no. 4(104), pp. 2-5.
14. Cojocariu, V.-M. (2003) *Education for change and creativity*. [Education for change and creativity]. Bucharest: Ed. Didactica and Pedagogica.
15. Cristea, Sorin. (2022). Educația în contextul globalizării. In: *Revista Didactica Pro…*, revistă de teorie şi practică educaţională, nr. 2-3(132-133), pp. 105-108. ISSN 1810-6455. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.6226362
16. Cristea, S. (2010) *Fundamentele pedagogiei*. [The foundations of pedagogy]. Iași;

17. Education for Change - Change for Education (2015). Manifesto. https://edoc.coe.int/en/ teacher-education/6733-educate-for-change-change-education.html
18. Ignatieva, I., Saraeva, O., Zedgenizova, I. & Zvezdina, A. (2023). The impact of the digital economy on employment and labour market transformations: The main trends. *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*, *6*(3), 507–513. https://doi.org/10.53894/ijirss. v6i3.1554
19. French, K.R., Lee, C.D. & Zellner, A. (2023). Beliefs, perception, and change: A study of ego network influence on first-year teachers. J Educ Change https://doi.org/10.1007/s10833-023-09479-5
20. Granziera, H., Rebecca J. Collie & Andrew J. Martin. (2019). Adaptability: An important capacity to cultivate among pre-service teachers. In: *Psychology Teaching Review*. [Online]. 25(1), p.60-66. Available. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1216443.pdf
21. Godber KA and Atkins DR (2021). COVID-19 Impacts on Teaching and Learning: A Collaborative Autoethnography by Two Higher Education Lecturers. *Front. Educ*. 6:647524. doi: 10.3389/feduc.2021.647524
22. Khan, R. M. I., Ali, A., & Alourani, A. (2022) Investigating Learners' Experience of Autonomous Learning in E-learning Context. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, *17*(08), pp. 4-17. https://doi.org/10.3991/ijet.v17i08.29885
23. Köpeczi-Bócz, Tamás. (2025). Cognitive-Dissonance-Based Educational Methodological Innovation for a Conceptual Change to Increase Institutional Confidence and Learning Motivation. *Education Sciences* 15, no. 3: 378. https://doi.org/10.3390/educsci15030378
24. Learn how to learn. Openclassrooms. [Online]. Available: https://openclassrooms.com/en/ courses/5281811-learn-how-to-learn
25. Learning theory (education) [Online]. Available: https://en.wikipedia.org/wiki/Learning_theory_(education)
26. Li, C., & Liu, H. (2022). Analysis on College Students' Extracurricular Learning Interests Based on Their Book Borrowing Behaviours. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, *17*(05), pp. 133-146. https://doi.org/10.3991/ijet.v17i05.29853
27. Lungu, V. (2021). Learning to learn competence - major imperative in changing adaptability to labor market requirements. In: *International Conference on Humanities, Social Science and Business Management (ICHSSBM)* december 22 nd, India, pp.25-31.
28. Lungu, V**.** **(**2022). *Prospective pedagogy: conceptual and methodological fundamentals.* Monograph. Primedia eLaunch, Boston, USA, - 117 p. ISBN - 979-8-88722-627-9
29. Lungu, V. (2022) University concerns between adaptation to change and innovation. In: *The contemporary issues of the socio-humanistic sciences*, Ed. 12, 2-3 December 2021, Chişinău,: "Print-Caro" SRL, 2022, Edite 12, pp. 7-15. ISBN 978-9975-164-83-2.
30. Mirata, V., Awinia, C., Godson, E., & Bergamin, P. (2022). The Future of Technology-Based Learning at the Open University of Tanzania. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, *17*(15), pp. 28-42. https://doi.org/10.3991/ijet.v17i15.33273
31. Munteanu, I., Ioniță, V. (2005) *Knowledge management. Guide for communities of practice.* [Knowledge management. Guidelines for communities of practice]. Chisinau

32. Nachbar, M. (2025). Global Online Academy. 2025 Education Trends and Predictions: Pathways, Curiosity, and AI Integration. Available: https://globalonlineacademy.org/insights/articles/2025-education-trends-and-prediction
33. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2025). Trends Shaping Education 2025. Available: https://www.oecd.org/en/publications/trends-shaping-education-2025_ee6587fd-en.html
34. OECD 2018. The future of education and skills Education 2030. [online]. Available:: https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf
35. Opertti, R. (2006) Curriculum change and teacher professional development: within the agenda of Education for All (EFA) Global Action Plan. In: *Prelac Journal,* 3, p.29-49. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/ pf0000151581_eng
36. Pang, M.F., Runesson, U. (2019), The Learning study: recent trends and developments. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, Vol. 8 No. 3, pp. 162-169. https://doi.org/10.1108/IJLLS-07-2019-093
37. Pratya Nuankaew (2022). Self-Regulated Learning Model inEducational Data Mining. In: *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. [Online]. 17(17), pp. 4-27. Available: https://online-journals.org/index.php/i-jet/article/view/23623/11911
38. *Reasons for change*. NWT Education Renewal Education, Culture and Employment Curriculum Development and Student Assessment [Online]. Available: https://www.ece.gov. nt.ca/en/services/renewal-in-education-at-now/reasons-change
39. Safiah, I., Yunus, M., Ahadin, Mislinawati, & Abdar, Y. (2023). OLMs Development to Improve Students' Ability to Produce Learning Media. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, *18*(05), pp. 4-18. https://doi.org/10.3991/ijet.v18i05. 28437
40. Salih Uzun and Nihat Şen (2023). The effects of a STEM-based intervention on middle school students' science achievement and learning motivation. *Journal of Pedagogical Research* Volume 7, Issue 1. https://doi.org/10.33902/JPR.202319315
41. Shi, L., & Fan, C. (2023). A New Learning Resource Recommendation Method for Improving the Efficiency of Students' Online Independent Learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, *18*(05), pp. 128-143. https://doi.org/10.3991/ ijet.v18i05.38503
42. Tcaci, C. (2015) Developing Skills for Implementing Creative Methods in Making Decisions. In: *Professional Education and Economic Needs of the Black Sea Region*. 24 April Chisinau.
43. Ţurcanu, D, Siminiuc, R, Ţurcanu, T. (2023) Role of the University Management System in the digitalization of Technical University of Moldova. In: Electronics, Communications and Computing: IC ECCO 2022, Ed. 12, 20-21 octombrie Chișinău, p. 101. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/101-101_40.pdf
44. What is Learning? [Online]. Available: https://www.queensu.ca/teachingandlearning/modules/students/04 what_is _learning.html
45. Xin, Y. (2022) Influence of Learning Engagement on Learning Effect under a Virtual Reality (VR) Environment. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, *17*(05), pp. 226-237. https://doi.org/10.3991/ijet.v17i05.29451

PSYCHOPEDAGOGICAL INTERVENTION IN THE EMOTIONAL DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Victoria Maximciuc
Assoc. Prof., PhD, „Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova

Abstract:This article argues the need for research on emotional development in children with Autism Spectrum Disorder (ASD) due to the lack of assessment tools for this process and the need to develop specific training programs on the stimulation of emotional skills in this category of children. The paper reviews the current state of research on emotional development in children with ASD. A study focusing on the dimension of emotional development of children with ASD through emotional identification is presented. The results of the observational experiment emphasize the following aspects: difficulties in the ability to identify emotional expressions based on mimicry as well as the integral perception to understand the emotional context of the activity. It was applied a formative program model on emotional development of children with ASD which included the following components: training the ability to identify emotions from books and videos; emotional identification in real contexts; differentiation and naming of emotions; developing the ability to express emotional states; training emotional regulation skills.

Keywords: psycho-pedagogical intervention, emotional development, preschoolers with autism spectrum disorder, emotional identification, reglare emoțională.

Actualitatea cercetării. Problema dezvoltării emoționale a copiilor cu tulburarea din spectrul autist (TSA) este permanent în centrul atenției specialiștilor, părinților, sistemului managerial al sistemului educațional. Sfera emoțională joacă un rol esențial în comunicarea constructivă, funcționarea proceselor cognitive, dezvoltarea abilităților sociale cât și însușirilor de personalitate. Copiii cu TSA întâmpină numeroase dificultăți în plan social, comunicațional – relațional, manifestând dese ori un comportament stereotip. Toate acestea dificultăți favorizează apariția tulburărilor în sfera emoțională care se manifestă încă din perioada timpurie prin: lipsa reacției de înviorare, evitarea contactului vizual cu mama, reacțiile emoționale accentuate în cazul supărării, bucuriei sau mirării.

Problema dezvoltării emoționale în special la copii cu TSA este abordată insuficient în literatura de specialitate: dezvoltarea emoțională în perioada timpurie (Hanna Alonim [3]), mecanisme etiopatogenetice în dezvoltarea autismului și ca consecința afectarea dezvoltării emoționale (Martine F. Delfos [2], Raluca Bulimar [1]- schema socială și teoria MAS1P)- școala europeană, școala rusă se bazează pe teoria disontogeniei psihice- deficiența primară după Л.С. Выготкий – hiperestezia senzorio-afectivă și deficiența secundară- diminuarea potențialului energetic [10], P. Hobson confirmă ipoteza privind tulburările de imitare sunt condiționate de incapacitatea copilului cu TSA de a intra în rezonanța emoțională cu altă persoană [5], dificultăți în relaționarea socială și diminuarea dezvoltării mecanismelor de imitare nu permit copiilor cu TSA să însușească importanța socială a particularităților exprimării faciale ca urmare includerea semnificației emoționale în rezultat final nu sunt în stare se manifestă emoții conform regulilor culturale, altă problemă este diminuarea generalizării și abstractizării (Меснянкина К. К., Сарелайнен А. И., Анищенко С. И., Федоряка К. [8]) descrierea particularităților dezvoltării emoționale la treapta școlară și școlară С. Кудашова [7]. Însă există puține instrumente privind evaluarea dezvoltării emoționale și programe privind stimularea dezvoltării emoționale la copii cu TSA.

Motivația alegerii problemei de cercetare: în literatura de specialiate se atrage atenția asupra cercetării limbajului, comunicării, dezvoltării cognitive, mecanismelor apariției comportamentelor dezadaptive la copii cu autism și mai puțin studierea înțelegerii , manifestării și reglării emoționale. Toate acestea ne-au orientat spre elaborarea unui program formativ de dezvoltarea emoțională bazat pe cercetarea particularităților dezvoltării emoționale la aceasta categorie de copii.

Problema cercetării: este argumentată din perspectiva cercetării proceselor cognitive, dezvoltării abilităților de socializare, autodeservire, comunicare și insuficiența cercetărilor în domeniu dezvoltării emoționale a copiilor cu TSA.
Scopul cercetării: constă în cercetarea particularităților dezvoltării emoționale la copiii cu TSA și elaborarea unui program formativ care va facilita dezvoltarea emoțională la această categorie de copii.

Obiectivele cercetării:

1. Analiza literaturii psihopedagogice din domeniul particularităților dezvoltării emoționale a copiilor cu TSA;
2. Selectarea eșantionului;
3. Elaborarea unui model de evaluare a dezvoltării emoționale a copiilor cu TSA
4. Aplicarea modelului de evaluare;
5. Analiza și interpretarea rezultatelor;
6. Elaborarea unui program formativ;
7. Verificarea eficacității programului elaborat;
8. Concluzii și recomandări.

Ipoteza cercetării:
1. presupunem că dezvoltarea emoțională a copiilor cu TSA depinde de particularitățile individual- tipologice a copilului;
2. elaborarea unui program formativ va stimula dezvoltarea emoțională copiilor cu TSA.

Descrierea eșantionului: în cercetare au participat 6 copiii cu TSA cu vârsta de 7 ani din instituția de educație timpurie nr.167 din mun. Chișinău.

Descrierea tehnicii de evaluare: programul de evaluare a înțelegerii și manifestării emoțiilor de bază. În programul de evaluare a fost inclusă observarea asupra înțelegerii și manifestării emoțiilor după Симонова Т.Н., Авдеева А.Н., Буряк С.В., 2021 [9].

- Atenție către fața adultului (atunci când adultul se adresează la copil și invers);
- Diferențierea emoțiilor de bază (bucurie, tristețe, furie, uimire, calm);
- Perceperea emoțiilor de bază în baza semnelor vizuale (în baza unei poze, imagini ce ilustrează emoția, folosirea cărților; corelarea alegerii cărții cu emoția denumită verbal; asocierea cărților cu imagini și numele emoției în contextul unor imagini de poveste);
- Expresivitate emoțională (abilitatea de a reproduce mimica după poză, după exemplul unui adult; imitarea emoțiilor în diverse situații de viață).

Complexul total de diagnostic include 11 sarcini, fiecare dintre acestea a fost estimat în puncte de la 1 (scăzut) la 4 (peste medie). Apoi a fost calculat coeficientul de succes al tuturor sarcinilor, ceea ce a fost un indicator cantitativ care caracterizează nivelul formării abilităților. Coeficientul de succes (Cs) al unei abilități individuale reprezintă raportul dintre suma punctajelor obținute și punctajul maxim posibil, corespunzător realizării autonome a respectivei abilități.

Formula de calcul a coeficientului de succes (Cs) pentru o abilitate individuală este prezentată mai jos:

$$Cs = \frac{K1+K2+K3+K4}{K_{max}}$$

Cs – coeficientul de succes;
K_1, K_2, K_3, K_4 – numărul punctelor acordate pentru fiecare criteriu de evaluare,
K_{max} – punctajul maxim posibil (44 de puncte).

Instrumentarul de diagnostic a inclus un set de imagini cu fețele unor copii care exprimă emoții de bază, precum și o serie de imagini ilustrative cu diverse situații.

Pentru a evalua abilitatea de recunoaștere a emoțiilor, copilului i-au fost prezentate fotografii și imagini, însoțite de instrucțiunea: „Arată-mi unde este bucuria, furia...". Ulterior, adultul a așezat în fața copilului o serie de imagini reprezentând emoții de bază și a mimat una dintre ele. Sarcina copilului a fost să identifice imaginea corespunzătoare expresiei faciale prezentate.

Următoarele sarcini au fost realizate cu ajutorul setului „Loto-ul emoțiilor" (joc didactic *„Teatrul stărilor sufletești"*), precum și prin utilizarea unor carduri contextuale, care înfățișau fețele unor persoane în diverse situații, având ca scop înțelegerea emoțiilor în funcție de contextul social prezentat.

Copilul trebuia să identifice cartonașul cu emoția corespunzătoare imaginii contextuale și să o numească; de asemenea, i se cerea să asambleze un puzzle care reprezenta partea superioară și inferioară a feței, în concordanță cu expresia emoțională sugerată de imaginea situațională.

La prezentarea cardurilor contextuale, copilului i se adresa și întrebarea „Ce se întâmplă în imagine?", pentru a verifica dacă recunoașterea emoției se baza pe o înțelegere reală a contextului, și nu a fost aleatorie.

În plus, au fost utilizate materiale fotografice din povești sociale, pregătite de părinți, pentru a sprijini asocierea emoției cu situația ilustrată. De exemplu, copilul trebuia să determine ce emoție trăiește mama sau copilul din imaginea prezentată. În funcție de nivelul său de dezvoltare verbală, copilul trebuia fie să numească emoția, fie să aleagă o imagine similară care să o reflecte.

Dacă copilul întâmpină dificultăți, adultul în mod independent sau cu mâna copilului indică imaginea necesară, apelând și arătând o emoție cu expresii faciale. După ce s -au arătat copilului, li se oferă să finalizeze sarcina pe cont propriu.

În procesul de interacțiune între profesor și copil, a fost creată o situație de joc atunci când copilul a trebuit să apeleze la un adult cu o cerere, de exemplu, pentru a obține o jucărie. În același timp, a fost evaluată capacitatea de a fixa privirea de pe fața unui adult în momentul apelului la el. Expresia emoțională a fost verificată într -un joc cu un adult. Copilul a trebuit să reproducă expresia arătată de experimentator, precum și înfățișată în imagine. De exemplu, în imagine copilul îmbrățișează mama: „Mama este fericită. Arată -mi cum se bucură mama."

Ca urmare a principiului cantitaiv – calitativ în diagnosticul psihopedagogic am prezentat o caracteristică pe niveluri a gradului de formare a abilității de recunoaștere a emoțiilor la copiii preșcolari cu TSA, cu următoarele nivele: scăzut, sub mediu și mediu (А.Н. Авдеева).

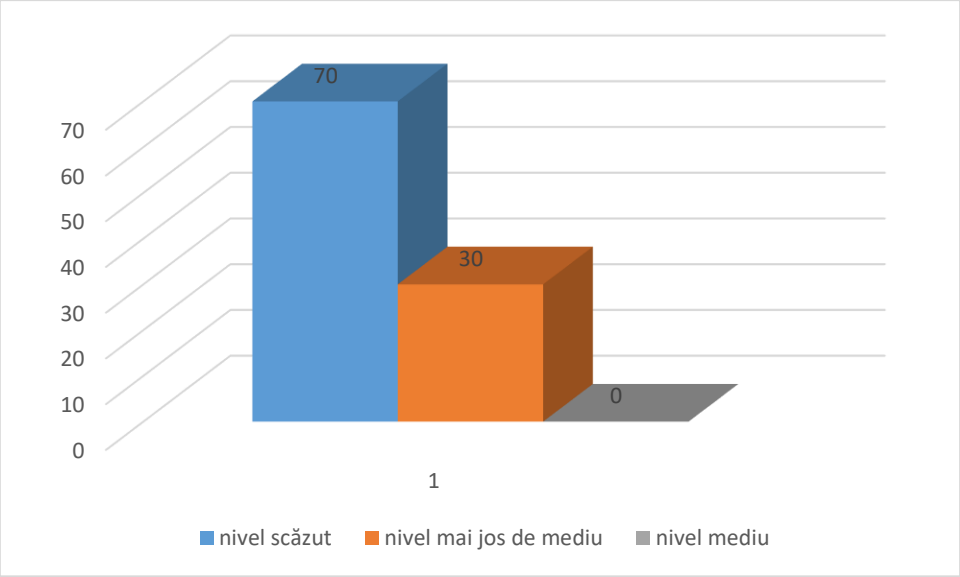
La nivelul mediu (C_S = 0,7–0,9) se încadrează preșcolarii, se încadrează copiii preșcolari care, în majoritatea cazurilor, fixează privirea pe fața celui care vorbește și răspund atunci când sunt abordați cu o cerere din partea unui adult; aceștia diferențiază emoțiile polare – bucuria, tristețea, veselie-furie – pe baza expresiei faciale, a imaginii și a situației din viața reală; de asemenea, ei corelează frecvent corect propriul lor emoțional cu starea emoțională a unei alte persoane, pe baza unei imagini care reprezintă o emoție; aleg imaginea

corespunzătoare emoției după denumirea acesteia; încearcă să exprime și să imite adecvat mimica emoțională în diferite situații de viață.

La nivelul mai jos de mediu (C_S= 0,4–0,6) se încadrează copii, în situații de diagnostic, care demonstrează finalizarea instabilă a sarcinilor cu un număr mare de erori care adesea refuză să contacteze.

La nivelul scăzut (C_S = 0,2–0,3) se încadrează preșcolarii la care abilitățile menționate sunt absente, iar comportamentul lor este predominant (adică reacționează la stimulii din mediu, fără o orientare clară spre sarcină).

În Figura 1 prezentăm rezltatele obținute în baza apliării metodologiei sus menționate.



Imaginea 1. Distribuția copiilor pe nivele de formare a abilității de recunoaștere a emoțiilor la copiii preșcolari cu TSA în etapa experimentului de constatare.

Nivelul scăzut de recunoaștere a emoției împiedică stabilirea relațiilor interpersonale și realizarea socializării copiilor, care inițial nu au forme durabile de contact activ cu lumea. Detașamentul de lumea exterioară îi împiedică să perceapă oamenii din jur și să interacționeze cu ei.

Copiii cu un nivel sub mediu au probleme în percepția emoțiilor individuale, nu disting în mod clar emoțiile specifice, nu le denotă întotdeauna corect în cuvânt. Adesea sunt confundați în transferul de emoții asimilate în activitate practică și joc. Reacția lor emoțională nu este suficient de adecvată, mai des situațională. Există un nivel crescut sau redus de sensibilitate emoțională, ceea ce împiedică percepția corectă a stării emoționale a altora și adaptarea comportamentului lor în conformitate cu aceasta.

Analizând rezultatele observațiilor asupra manifestărilor emoționale ale subiecților, am remarcat o serie de trăsături comune la copiii cu TSA:

- Capacitatea de a determina starea emoțională a celor din jur pe baza mimicii este insuficient dezvoltată;
- Există o lipsă de percepție și înțelegere integrată a contextului emoțional din situațiile de joc sau de viață, precum și o utilizare neadecvată a mimicii și a intonației.

Am atras atenția asupra faptului că la copii incapacitatea de a corela emoția cu conținutul textului a predominat și reacționează în mod adecvat emoțional în condițiile vieții de zi cu zi.

O atenție deosebită este caracteristica manifestărilor faciale care, cu toate diferențele individuale în general, au o asemănare greu de înțeles, dar destul de definită. Atunci când observăm comportamentul unui copil într -o situație de comunicare cu adulții, am acordat atenție capacității copilului de a orienta privirea pe fața unui adult. Când copilul se adresează

unui adult cu o cerere, primul, de regulă, nu s -a uitat în față, ci a arătat subiectul de interes pentru el sau a tras adultul de mână în direcția corectă.

Astfel, rezultatele diagnosticului au confirmat ipoteza că tulburările de recunoaștere a emoțiilor la copiii preșcolari cu TSA au un caracter sistemic, afectând atât recepția, cât și expresia emoțională a feței. Acestea conduc la izolarea copilului față de lumea exterioară, împiedicându-i să perceapă persoanele din jur și să interacționeze cu ele. Per ansamblu, se creează impresia că mimicile la copiii cu TSA nu devin un mijloc de interacțiune cu ceilalți, iar lipsa de atenție față de fața umană și imposibilitatea de a „citi" expresia facială a stării emoționale a unei persoane agravează autismul copilului.

Pentru stimularea palierului emoțional la această categorie de copii am aplicat metodologia С. Кудашевой [7]

Programul de formare trebuie să fie structurat în mai mulți pași de învățare treptată și direcționată, așa cum subliniază. С. Кудашова [7]:

- Formarea abilităților pentru a distinge emoțiile în cărți și videoclipuri;
- Distingerea emoților pe adult";
- Identificarea și denumirea emoției;
- capacitatea de a exprima starea emoțională;
- Capacitatea de a regla starea emoțională.

Trebuie avut în vedere faptul că, în general, copiii cu TSA acordă mai multă atenție imaginilor și ilustrațiilor decât persoanelor.

1. Reflectarea emoțiilor pe chip.

Am început cu „alfabetul emoțiilor", instruind copilul să recunoască emoțiile de bază cu ajutorul imaginilor, în funcție de interesele sale. În cazurile mai severe, a fost suficient să lucrăm doar cu câteva emoții frecvent întâlnite în viața cotidiană.Dacă nivelul de dezvoltare nu permitea lucrul cu materiale complexe, ne-am concentrat pe învățarea celor **șase emoții de bază**: furie, bucurie, surpriză, frică, dezgust și tristețe.

Am utilizat **colaje** ca suport didactic. În acest scop, am folosit reviste din care decupam fotografii cu oameni care exprimau diferite emoții și le lipeam pe o coală de desen. Fiecare imagine era analizată și identificată ca reprezentând o anumită emoție. Apoi, căutam aceeași emoție în alte reviste pentru copii sau în rândul personajelor animate. Astfel, am realizat, de exemplu, un colaj dedicat emoției **„furie"**.

2. Manifestări corporale (motorii) ale emoțiilor.

Studierea emoțiilor la manifestările sale externe. Aici ne-am concentrat pe cum arată o persoană, ce gesturi face, care este ipostaza sa. Am discutat și recitat fiecare emoție și am legat-o de gesturi și ipostaze. Am fost atenți la detaliile pe care copilul le ratează. De obicei am început cu o singură emoție, dacă capacitățile copilului ne-au permis să lucrăm la mai multe emoții. În același timp, am alcătuit un tabel vizual cu numele emoției, o imagine schematică și o descriere corporală. O altă opțiune pe care am folosit-o au fost colajele sau învățarea printr-un desen animat. Desenele animate sunt un ajutor important (expresia de pe față este evidentă, fețele «freeze» pe ecran - există o oportunitate de a privi fața, de multe ori accentul este pus pe ipostază, gesturi, de obicei emoțiile personajelor sunt rostite în desene animate).

Înainte de a folosi desene animate, am acordat atenție modului în care personajele își exprimă emoțiile (expresia naturală a emoțiilor). În același timp, am verificat dacă desenele animate Disney și Pixar se potrivesc parametrilor necesari.

3. **Distingerea emoțiilor proprii.**

Am fotografiat copilul cu expresii ale diferitelor emoții: un prim-plan al feței și situația în ansamblu. Ei au folosit scala pentru antrenament ca tehnică de predare a abilităților sociale

și emoționale. Gradatia pe scara poate fi prezentata sub forma de numere, unde numarul 1 corespunde fericirii, bucuriei, 4 si 5 denota o stare de agresivitate si furie. Sau culorile verde și albastru înseamnă o stare calmă, iar culoarea roșie înseamnă furie. Am ales culoarea scalei sub formă de culori.

De regulă, copiii cu care am lucrat erau non-verbali, așa că am folosit indicii în munca noastră:

• descrierea comportamentului copilului ;
• fotografii ale copilului într-o anumită situație;
• intonația și puterea vocii;
• modificari vegetative (tremuraturi, transpiratii).

De asemenea, am recurs la folosirea unor ilustrații apropiate de copil și de înțeles pentru el (dinozaur, transport cu o imagine a nuanței necesare de emoție). Pentru copiii cu TSA va fi suficient să înțeleagă 4-5 emoții de bază pentru a trece la lucrul la reglarea emoțiilor.

4. Autoreglare.

Pentru aceasta am folosit metoda diagramei vizuale pentru că este clară, specifică și previzibilă. Scala de emoții îi permite copilului să observe că se apropie de galben, ceea ce înseamnă o stare critică. Am observat că, dacă starea de spirit a unui copil este galbenă, atunci trebuie folosite tehnici de calmare. Sarcina minimă este să rămâi la același nivel, sarcina maximă este să te calmezi și să cobori pe scară.

În același timp, am folosit toate acestea într-o echipă interdisciplinară. Am încercat să-i pregătim pe părinți ca și ei să lucreze la reglarea emoțiilor pe o perioadă lungă de timp și ca rezultatele să vină mai târziu.

Am încercat întotdeauna să evităm situațiile stresante: mediul senzorial neprietenos, întreruperea rutinei zilnice obișnuite, repornirea de la multitasking. Am explicat sistematic starea emoțională și am vorbit despre comportament în diverse situații și despre tehnicile corecte de autoreglare.

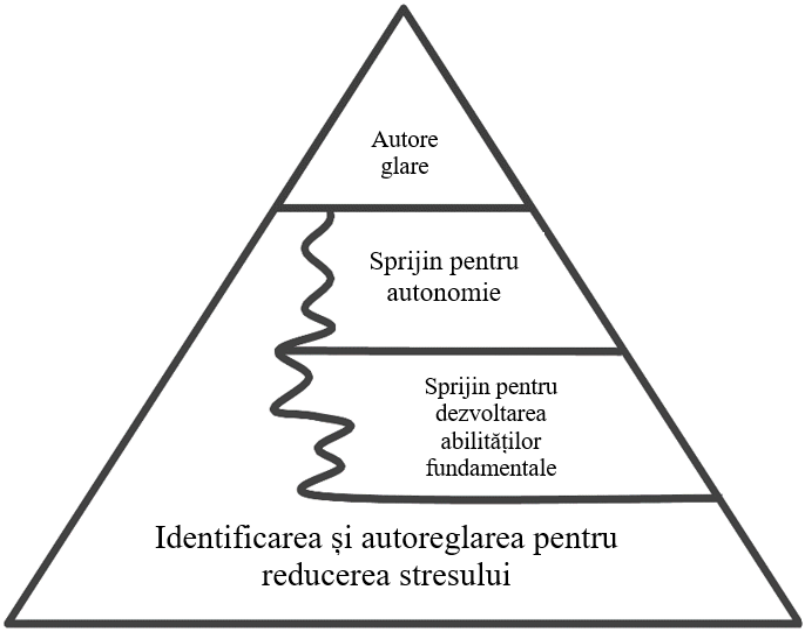
Am încercat să folosim indicii vizuale. Toate tehnicile care ajută la reglarea emoțiilor sunt împărțite în senzoriale, motorii și mentale. Luăm întotdeauna în considerare caracteristicile individuale ale copilului.

De asemenea, în activitatea noastră am urmat modelul de învățare a autoreglării propus de Binns, Hutchison și Oram Cardy (Autism, 2019) [4, p.]. Acest model subliniază importanța identificării factorilor de stres care împiedică reglarea comportamentală a copilului.

Fig. 2. Reprezentare vizuală a etapelor sistemului «Stres, autoreglare, comunicare» (SAC), propus de Binns, Hutchinson și Oram Cardy (2019).”

Exemple de relaxare.

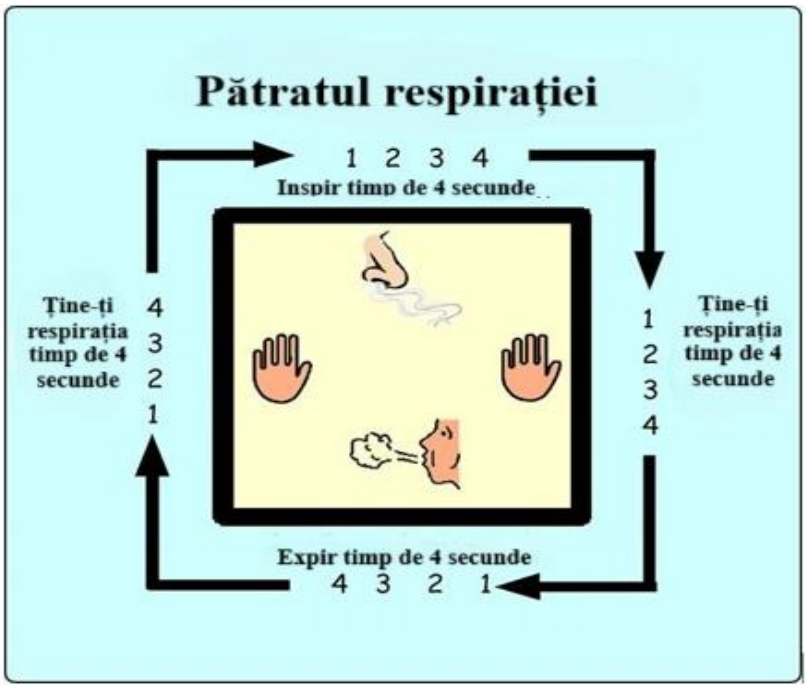
Senzorial-fizic - rotiți o minge peste corp, acoperiți cu o pătură preferată, oferiți ceva gustos, oferiți un pahar cu apă, oferiți posibilitatea de a vă legăna pe un hamac, masați mâinile, stropiți cu apă pe față, mergeți într-o zonă sigură.



Tehnici mentale: spuneți în cuvinte sau arătați imagini cu rutina zilnică, oferiți o carte preferată, uitați-vă la felicitări, puneți căștile și porniți o poveste audio, cântați copilului, porniți un cântec preferat.

Tehnici motrice: propunerea de a cînta la un instrument muzical, efectuarea unor exerciții fizice, joaca cu o mașinuță, o plimbare scurtă sau simpla mișcare prin încăpere.

Exemple de tehnici de respirație sunt prezentate de Fundația „Vîhod” (*Выход*). [11]



1. Așază-te comod. Poți sta întins(ă) sau în șezut, cu spatele drept.
2. Pune o mână pe piept și cealaltă pe abdomen.

3. Inspiră pe nas timp de 4 secunde: 1... 2... 3... 4... În timp ce inspiri, simte cum abdomenul se umflă ca un balon. Mâna de pe abdomen ar trebui să se ridice, iar cea de pe piept să rămână nemișcată.
4. Expiră lent tot pe nas timp de 4 secunde: 1... 2... 3... 4... Simte cum abdomenul se retrage, ca și cum balonul se desumflă.
5. Repetă de câteva ori acest tip de respirație.
6. Cu cât exersezi mai des… cu atât va fi mai ușor!

Am folosit și tehnica de respirație dezvoltată de Леа М. Касперс (Leah M. Kuypers) [6].

1. Pune degetul pe stea.
2. Glisează degetul de-a lungul unei laturi a hexagonului, inspirând adânc. Simte cum ți se ridică umerii pe măsură ce aerul te umple.
3. Continuă pe următoarea latură, menținând respirația.
4. Pe a treia latură, expiră lent.
5. Continuă să urmezi celelalte trei laturi inferioare ale hexagonului, repetând aceiași pași: o inspirație profundă, menținerea respirației, o expirație lentă.
6. Repetă exercițiul până când simți liniște și relaxare.

În unele cazuri, am putut identifica zonele problematice ale copilului și am încercat să creăm o scară comună. Împreună cu copilul, am întocmit un plan de acțiune pentru reglarea stării emoționale, propunând 4-5 pași:

- să învețe să – și identifice starea emoțională (cu ajutorul imaginilor și în baza mimicilor reale);
- Utilizarea tehnicilor de autocalmare în baza scalei.

Exemplu: folosim culoarea galbenă a scaleiCând sunt furios, - strâng braţele, respir după model, - mă aşez, pun mâinile pe genunchi, - închid ochii, - mă gândesc la dinozauri. Este foarte important să purtați o versiune de buzunar în imagini care pot fi folosite în autobuz sau magazin.

De asemenea, am utilizat tehnici care ajuta la revitalizare:

Senzorial-fizic: ascultați muzică sau dansați; jucativă cu apă rece; sărituri pe o minge de fitness; ritirea pe un scaun pivotant; fredonarea de melodii interactive cu mișcare.

Tehnici mentale: includeți lecția în program și amintiți-i copilului de mai multe ori în avans despre activitatea viitoare; motivați copilul spunând «o facem mai întâi...după ce obțineți»; vorbiți despre interesul special al copilului, rezumând logic conversația despre activități ulterioare; limitați spațiul și eliminați stimulii.

Tehnici motorii: plimbare; aruncatul și prinderea unei mingi; exerciții fizice active.

Tehnicile de mai sus pot ajuta, de asemenea, un copil să devină mai receptiv. Dacă un copil este mai conștient de mediul înconjurător și este pregătit pentru acțiune, el reacționează mai adecvat la activități.

Eficacitatea programului dezvoltat a fost testată și a confirmat schimbări pozitive, dar modificările sunt minime.

Concluzii:

1. Dezvoltarea emoțională a copiilor cu TSA este una dintre cele mai actuale probleme de cercetare, deoarece joacă un rol important în comunicare, dezvoltare socială, interacțiune, adaptare la noi condiții de viață și educație, pe de altă parte, aceasta este una dintre cele mai slab studiate domenii ale psihologiei speciale.

2. În studiul teoretic, marcăm insuficiența dezvoltării instrumentelor pentru studierea dezvoltării emoționale a copiilor cu TSA și insuficiența dezvoltării de programe de formare în această direcție.
3. În urma cercetărilor proprii, am descoperit următoarele trăsături ale dezvoltării emoționale a copiilor cu TSA: nivelul scăzut de dezvoltare, adică recunoașterea emoțiilor împiedică stabilirea relațiilor interpersonale; aceasta contribuie la detașarea lor și interferează cu interacțiunea cu lumea exterioară; Deficiențele în recunoașterea emoțiilor la copiii preșcolari cu TSA sunt de natură sistemică, afectând atât recepția, cât și exprimarea expresiilor emoționale faciale. Ele fac copilul să fie izolat de lumea exterioară, împiedicând copiii să perceapă oamenii din jur și să interacționeze cu ei. În general, expresiile faciale, mimicile la copiii cu TSA nu devin un mod de a interacționa cu alte persoane, iar neatenția față de chipul uman, incapacitatea de a „citi" starea emoțională a unei persoane din expresiile faciale și mimici accentuează și maim ult elemnetele TSA.
4. În cadrul cercetării a fost utilizat programul după С. Кудашова, care a fost format din următorii pași: formarea abilității de a distinge emoțiile în cărți și videoclipuri; identificarea emoțiilor pe oameni în situații reale; identificarea și denumirea emoției; capacitatea de a-și exprima starea emoțională; capacitatea de a-și autoregla starea emoțională folosind tehnici și exerițiii de relaxare care te ajută la rreînviorare.
5. Formarea competențelor de primire, exprimare și reglare a emoțiilor la preșcolarii cu TSA este un proces lung și îndelungat cu apariția unor rezultate minime care necesită și participarea directă a părinților.
6. A fost evaluat eficiența programului aplicat.
7.Ipotezele formulate au fot cinfirmate de rezultatele obținute.

Recomandări privind dezvoltarea emoțională a copiilor cu TSA:

- Dezvoltarea emoțională a copiilor cu TSA este un proces lung care necesită sistematizare, aderarea la rutină și munca unei echipe interdisciplinare.
- Dezvoltarea emoțională necesită o abordare individuală și diferențiată a fiecărui copil.
- Formarea abilităților de percepție emoțională, exprimare și reglare necesită aplicarea pas cu pas a unui program formativ folosind tehnici și tehnici de relaxare care te ajută să te înveselești.
- Pentru a înțelege mai bine ce se întâmplă, este nevoie de sprijin vizual, inclusiv purtarea asistenților de buzunar.
- •Părinții sunt principalii participanți la formarea dezvoltării emoționale, până la elaborarea unui plan general cu copilul privind modul de reglare a propriilor emoții.

BIBLIOGRAPHY:

1. Bulimar R.M. Intervenția psihopedagogică în autism. Instrumente de lucru. Ghid pentru profesori, logopezi, cadre didactice alți specialiști în domeniu. Iași: Editura PIM, 2018. 317 p. Dascal C. Metode alternative și augumentative de comunicare adresate copiilor cu tulburări din spectru autist. Rezumat tezei de doctor. Cluj- Napoca, 2012. 95 p. ISBN 978-606-13-4323-2.
2. Martine F. Delfos Descifrând autismul. Introducerea în autism utilizând socioschemă. Brașov: Editura A.P.A.R., 2018. 122 p. ISBN 978-606-94584-1-9.
3. Alonim H.A., Schayngesicht G., Liberman G., Tayar D., Yalin N. Identification of Early Signs of Autism in Fist Year of Life. În: Israeli Journal of Pediatrics, 2011, vol.76, p. 55-77.
4. Binns A. Applying a Self-Regulation and Communication Framework to Autism Intervention. În: Аутизм и нарушения развития 2019. Т. 17. № 2. с. 34-45. ISSN:

2413-4317
5. Hobson P. Autism and development of mind. Psychologe Press, 1995. 256 p. ISBN 9780203765272.
6. Kuypers Leah M. The Zones of Regulation. A Curriculum Designed to Foster Self-regulation and Emotional Control Think Social Publishing, Incorporated, 2011. 186 p. Disponibil https://zonesofregulation.com, accesat accesat [2025-07-04].
7. Кудашова С. Эмоции и регуляция эмоций. Владимир: Издательство АСПИ, 2021. 32 с. ISBN 978-5-6046461-0-6
8. Меснянкина К. К., Сарелайнен А. И., Анищенко С. И., Федоряка К. А. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра распознаванию эмоций по лицевой экспрессии и выражению эмоций с помощью мимики. Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра: сборник материалов I Всероссийской научно-практической конференции, 14–16 декабря 2016 г. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2016, с. 330–334. Disponibil https://autism-frc.ru, accesat [2025-03-04].
9. Симонова Т.Н., Авдеева А.Н., Буряк С.В. Диагностика навыков распознания эмоций детей с расстройствами аутистического спектра. Педагогический журнал, 2021. Disponibil: https://cyberleninka.ru, accesat [2025-01-04].
10. Специальная психология : учебник для академического бакалавриата под ред. Л. М. Шипицыной. М. : Издательство Юрайт, 2016. 287 с. ISBN 978-9916-6802-6.
11. Fundația „Vîhod” (Выход). Disponibil https://autism.help, accesat [2025-01-04].

ALCOHOLISM AND ITS EFFECTS ON THE FAMILY

Camelia Augusta Rosu
Lecturer, PhD, „1 Decembrie 1918" University of Alba Iulia

Abstract: Alcoholism is a pathology that causes mental and physical dependence and that affects not only the person who consumes alcohol, but the entire family. This addiction is increasingly present in contemporary society, and Romania is among the countries that report alarming rates of alcohol abuse. This article provides a psycho-pedagogical perspective on alcoholism, focusing on the impact it has on the entire family. The family plays a difficult role in the issue of a member's alcoholism—both in terms of the possible causes, the resulting consequences, and especially in supporting the person suffering from this addiction. The family can thus play various roles: from that of a victim to that of an important source of help and healing. From community support to professional assistance, alongside the family, there are other resources through which alcoholism can be treated.

Key-words: alcoholism, family, addiction, consequences, resources

Il presente articolo cerca di delineare la dinamica della famiglia dell'alcolista e le interazioni che si stabiliscono in questo tipo di famiglia. La tipologia della famiglia dell'alcolista viene presentata attraverso parole chiave e situazioni varie che si possano riscontrare per la persona alcolica e la sua famiglia.

Introduzione

L'alcol è una sostanza tossica e psicoattiva che crea dipendenza. Nelle società odierne, le bevande alcoliche sono una parte ordinaria del panorama sociale per tante persone, l'alcol accompagnando frequentemente la socializzazione.

Con il termine *"alcolismo"*, s'intende quella condizione patologica che interessa l'organismo a seguito di una prolungata intossicazione da alcool; essa può essere recidivante, oltre che progressiva, irreversibile, mortale.

"L'alcolismo è una malattia primaria, cronica, spesso progressiva e fatale. Le sue manifestazioni e il suo sviluppo sono influenzati da fattori genetici, psicosociali e ambientali. La malattia è caratterizzata da: la perdita di controllo sul consumo di alcol; l'interesse persistente per l'alcol; il consumo di alcol nonostante le conseguenze negative; le distorsioni del pensiero – negazione" (Tudose, Tudose & Dobranici, 2011, p. 485).

"Alcolista è chi, assumendo eccesivamente alcolici per un dato periodo de tempo, diventa dipendente dall'alcol, psichicamente, fisicamente o in ambedue i modi, e presenta per questa ragione disturbi della salute psichica e/o fisica, difficoltà e disagi relazionali e sociali che rientrano negli inquadramenti diagnostici medici e sociali classici. Tali disturbi devono essere verificati e non si può, sulla base di soli dati anamnestici indicativi di consumi eccessivi di alcol, concludere che si tratti di alcolismo" (Hudolin, apud, Hudolin, 2013, p. 46).

Sebbene negli ultimi anni si sia registrato un calo del consumo di alcol in Romania, questo problema rimane grave e rappresenta un peso serio della salute pubblica nazionale. L'Istituto Nazionale di Sanità Pubblica ci mostra dati preoccupanti sul consumo di alcol in Romania.

La proporzione delle persone con un consumo dannoso di alcol è più alta in Romania (4,2%) rispetto all'UE (2,7%), con differenze significative tra gli uomini (7,7%) e le donne (0,9%) in Romania. La prevalenza del consumo dannoso di alcol è superiore di 3 punti percentuali tra le persone con un basso livello di istruzione rispetto a quelle con un alto livello di istruzione, e superiore di 4 punti percentuali tra le persone con redditi bassi rispetto a quelle

con redditi alti. A differenza della media dell'UE, la proporzione di persone con un consumo dannoso di alcol è più alta tra coloro che hanno un'età compresa tra i 15 e i 64 anni rispetto a quelli con più di 65 anni, ed è quasi tre volte più alta tra le persone che vivono in aree rurali rispetto a quelle che vivono in aree urbane (Institutul Național de Sănătate Publică, mai 2025. *Luna națională a informării despre efectele consumului de alcool. Analiză de situație Iunie 2024* https://insp.gov.ro/wp-content/uploads/2024/06/Analiza-de-situatie-alcool-2024.pdf).
"In Romania, le statistiche degli ultimi anni mostrano che circa due milioni di persone della popolazione del paese sono direttamente colpite dall'alcolismo, tanto che, a buon diritto, si può parlare di una vera e propria malattia nazionale" (Robu, 2009, p. 66).

Gli effetti dell'alcool

"Il consumo di alcol raggiunge il picco nell'età adulta emergente; circa il 70% delle persone di età compresa tra i 21 e i 25 anni dichiara di aver consumato alcol nell'ultimo mese e quasi il 48% dei giovani di 21 anni beve impulsivamente in grandi quantità – cinque o più bicchieri di bevanda in una sola occasione" (Samhsa, apud Papalia, Wendkos Olds, Feldman 2009, p. 427).

L'alcolismo può causare numerose complicazioni mediche. Non esiste quasi nessun organo che l'alcol non danneggi. L'alcol influisce sul funzionamento delle cellule in tutto il corpo e nel cervello. Alcuni effetti dell'alcol si manifestano immediatamente, mentre altri si manifestano solo dopo molti anni di consumo eccessivo di alcol (Carson-Dewitt, 2003).

L'alcol è un deprimente del sistema nervoso centrale. Il consumo dell'alcol produce diversi comportamenti, emozioni ed effetti fisici agendo su specifiche aree del cervello e sul corpo intero. Basse quantità di alcol riducono le inibizioni e influenzano il giudizio.

Le conseguenze dei comportamenti di una persona alcolista possono avere una ripercussione negativa sulle relazioni interpersonali dei soggetti, sulle loro attività lavorative e sociali. In alcuni casi si può evidenziare una condotta altamente aggressiva e impulsiva che facilita l'attuazione di comportamenti violenti, in particolar modo nell'ambito familiare. Nei casi più gravi possono insorgere delle psicosi alcoliche che sono vere e proprie malattie mentali. Tra queste si possono sviluppare deliri di gelosia, ossia convincimenti erronei sull'infedeltà del partner, accentuati dalla diminuita efficienza sessuale e dall'impotenza che spesso insorgono negli etilisti. Quando vi è una brusca interruzione dell'assunzione di alcol può invece subentrare il cosiddetto *delirium tremens* in cui si hanno tremori, allucinazioni, alterazione della personalità. Gli alcolisti possono inoltre avere terribili allucinazioni visive e uditive (come, ad esempio, vedere piccoli animali che invadono una stanza). Bisogna aggiungere gli effetti negativi al livello corporeo che l'alcool induce.

Il consumo di alcol è associato a diversi rischi, come: incidenti stradali, reati, infezione da HIV e uso di droghe illegali e tabacco (Papalia, Wendkos Olds, Feldman, 2009).

È necessaria *la distinzione* tra gli alcolisti minori, che sono in grado di smettere con l'aiuto dei familiari e dei medici e gli alcolisti maggiori o alcol – dipendenti, che anche davanti a gravi problemi determinati dall'alcol non riescono a fermarsi dal bere. Risulta da qui quanto è importante la famiglia e la rete di relazioni familiari per la persona dipendente dall'alcol.

Per quanto riguarda *la predisposizione e i fattori di rischio* dell'alcolismo, esiste una complessa interazione tra vulnerabilità, famiglia, ambiente e cultura (Tudose, Tudose & Dobranici, 2011). Possiamo quindi affermare che l'alcolismo è determinato sia da fattori interni, sia da fattori esterni.

"I giovanni adulti hanno maggiori probabilità di fare uso di alcool e droghe illegali rispetto ale persone di qualsiasi altro gruppo d'età, e spesso per questo motivo procurano gravi danni a sé stessi o agli altri" (Berger, 2000, p. 394).
Il consumo eccessivo di alcol è un grave problema di salute. L'effetto principale dell'alcol, nonché una delle ragioni principali per cui le persone amano bere, è il graduale rallentamento

delle reazioni del cervello e del sistema nervoso. Contrariamente a quanto si pensa, l'alcol non è uno stimolante, ma un tranquillante e un fattore rilassante. La perdita di inibizione che ne consegue può portare all'aggressività o all'illusione di una grande creatività. Molte persone scoprono che un po' di alcol le fa sentire insolitamente attente e piene di risorse, anche se chi le circonda non condivide la stessa impressione (Golu, 2015).

L'alcolismo e la famiglia

L'alcolismo è la manifestazione più evidente di un equilibrio familiare "disfunzionale", che provoca sofferenza in tutti i membri della famiglia. I comportamenti dei membri di una famiglia, dov'è presente un alcolista, sono contemporaneamente risposta e causa dell'abuso alcolico. L'alcolismo coinvolge in modo diretto la famiglia di chi è alcol-dipendente; quindi, l'abitudine all'abuso alcolico e le dinamiche che lo sottendono, vanno studiate considerando che l'alcolismo *è una malattia della famiglia*.

"Le famiglie di alcolisti spesso vanno incontro a separazioni e divorzi, certamente dannosi per i figli, ma quando per cultura o per motivi economici non può essere scelta questa soluzione la famiglia va incontro ad una situazione di disagio che si ripercuoterà sulla crescita psicologica dei figli; viene loro a mancare il sostegno che deriva dall'amore familiare e dalla consapevolezza di trovare nei genitori un punto saldo cui credere e appoggiarsi nei momenti di difficoltà" (Ruggenini Moiraghi, A., Gerbi, V., Ceccanti, M. & Barcucci, P., 1997, p. 52).

Il principale *conflitto sottostante al tema dell'alcool* è il conflitto di coppia. Nella famiglia come sistema viene accentuata la funzione di protezione o sacrificio di un membro verso l'altro, e l'alcool ha la funzione positiva di permettere l'espressione delle emozioni.

La patologia nasce quando il comportamento dell'alcolista e dei suoi coniugi, riferito all'alcol, diventa parte integrante e costante del sistema.

Per comprendere il modo in cui l'alcolismo condiziona la famiglia bisogna considerare le caratteristiche strutturali e comportamentali della famiglia.

Nella leterattura si utilizza il termine *codipendenza* per riferirsi all'insieme della sofferenza e dei cambiamenti psico-emozionali e sociali determinati dall'uso eccessivo di alcol e l'influenza dell'alcolismo sui familiari dell'alcolista e sulle altre persone (amici, colleghi, ecc.). È importante sapere che la negazione della realtà dell'alcolismo è presente in una grande misura anche per i codipendenti. Il compagno di vita di un'alcolizzato tende a negare la sofferenza della famiglia verso le persone esterne (Robu, 2009, p. 65).

L'alcolismo dei genitori influenza in modo significativo lo sviluppo dei bambini e può condizionare il loro futuro di adulti. Un modello paterno o materno coerente e positivo e molto importante per il bambino, e nelle famiglie in cui i genitori sono alcolici mancano questi riferimenti di cui il bambino ha bisogno per una crescita sana e normale.

Nelle famiglie afflitte dall'alcolismo esistono dei *comportamenti specifici dei partner:*

- L'alcolista e il partner non riescono a mantenere il loro ruolo di marito/moglie e di genitori.
- Il partner non potendo contare sull'alcolista è "costretto" ad assumere la maggior parte delle responsabilità familiari, diventando sempre più efficiente e responsabile.
- L'alcolista sente di essere inutile, di non essere capace di fare nulla, di non valere: ha bisogno di bere per sopportare il dolore di sentirsi una nullità.
- I partner si sentono pieni di rabbia e rancore, litigano anche violentemente: non riescono a soddisfare i loro bisogni affettivi; si sentono soli e incompresi.
- I due partner riescono a comunicare solo attraverso l'alcol: la bottiglia diventa l'unico argomento di cui parlano. Le comunicazioni tra i due coniugi si strutturano in un circolo vizioso che si mantiene per anni: il partner critica l'alcolista perché non smette di bere, l'alcolista beve per non sentire la disistima e il disprezzo del coniuge.

- ❖ Il partner diventa frequentemente l'unico genitore a cui i figli fanno riferimento: si crea un legame molto intenso con i figli che isola sempre più l'alcolista dal resto della famiglia.

Quando il familiare alcolista è il genitore, quasi sempre sono presenti situazioni disagiate, soprattutto per i figli, il loro accudimento, la loro protezione. Un disagio che s'interseca non soltanto per la difficile convivenza con il genitore alcolista, ma anche per una serie di fattori pratici come quello: economico, occupazionale, educativo, etc. Da sottolineare anche la possibile presenza di deficit psico/fisici nei figli nati da genitore che hanno fatto abuso di alcolici. Spesso l'alcolista è a sua volta figlio di alcolista, che ha convissuto da sempre con un genitore alcolizzato, facendo propria quest'abitudine all'alcool.

I comportamenti dei figli nelle famiglie colpite dall'alcolismo hanno delle caratteristiche particolari*:*

- I figli vivono in un contesto familiare caratterizzato da relazioni disturbate, che non permettono loro di crescere serenamente: a volte sono chiamati a ricoprire i ruoli che l'alcolista non riesce a sostenere, assumendo delle responsabilità inadeguate per la loro età ("bambini maturi").
- Frequentemente i bambini esprimono con i comportamenti il disagio che vivono in famiglia: sono irrequieti, manifestano comportamenti inadeguati a casa o a scuola, appaiono tristi e depressi.
- I figli di alcolisti faticano a trovare un equilibrio interiore che renda loro possibile fare scelte "sane"; anch'essi possono tentare di superare le loro difficoltà con l'aiuto di una sostanza (alcol o droghe illegali), diventando dipendenti da adulti. Le figlie di alcolisti frequentemente si sposano con partner alcoldipendenti o con partner problematici.

"Il bere modifica non solo il comportamento dell'alcolista ma anche quello complessivo della sua famiglia e oggi si presta giustamente molta attenzione non solo all'alcolista, ma anche al suo ambiente familiare e lavorativo" (Hudolin, 2013, p. 201).

L'alcolista manifesta una serie di comportamenti dissonanti che si diversificano tra: il dichiararsi astinente e, nello stesso tempo, accettare di bere il primo bicchiere, riattivando così vecchie condotte.

La famiglia ha un ruolo difficile nel problema dell'alcolismo, sia nelle possibili cause, che nelle conseguenze e, soprattutto, nell'aiuto e nell'importanza che riveste nella terapia e nell'aiuto nei confronti di chi soffre di questa dipendenza. La famiglia può quindi rivestire vari ruoli: sia di vittima che di giustiziere, ma nello stesso tempo essere un'importante risorsa di aiuto e guarigione.

Spesso i primi ad accorgersi del problema sono i familiari del bevitore che vedono cambiare l'aspetto, il comportamento e l'umore della persona cara. La vedono magari preoccupata senza che ci siano dei motivi evidenti o in modo sproporzionato rispetto alla realtà. La vedono spesso distratta, assente: trascura i figli, i parenti, gli amici, mette da parte le sue attività, i suoi divertimenti e interessi, diventa apatica, non esce più, si isola.

Molto importante per la persona alcolica è l'ambiente in cui vive, il cerchio di amici e conoscenze. La più potente comunicazione a bere di più non è quella che avviene per esortazione o istigazione diretta da parte degli amici, ma quella che si verifica in modo indiretto attraverso l'esempio. Infatti, frequentare un gruppo di persone che bevono può condurre a un'escalation verso l'abuso.

Lo stato di ebbrezza rende il soggetto spesso vittima della propria *aggressività*, e questo comportamento è visto dalla società come una minaccia incontrollabile, un qualcosa da isolare.

Le ricerche ci mostrano che circa la metà dei delitti di aggressività (omicidi, lesioni personali, delitti sessuali) e autoaggressività sono imputabili ad abuso alcolico e determinati dalla capacità della sostanza di rendere manifeste pulsioni latenti. (Ruggenini Moiraghi, Gerbi, Ceccanti & Barcucci, 1997).

All'interno della stessa famiglia possono coesistere due diverse forme di violenza: quella esercitata dall'alcolista, aggressiva e brutale, spesso aggravata da atteggiamenti costrittivi verso i propri familiari, e quella che la persona ubriaca interpreta nel ruolo di vittima, perché il soggetto che beve si sente a sua volta ostaggio, sia della sostanza, sia della tirannia familiare.

Il ruolo, i compiti diversi e la nuova immagine femminile dei nostri giorni, espone *la donna nei confronti dell'alcol* esattamente come l'uomo. Il rapporto tra alcol e gravidanza è estremamente importante per le gravi conseguenze che l'alcol causa al nascituro. Si ritiene che l'alcol sia tra le cause più frequenti di deficit mentale. Non è stata definita nessuna dose tossica, ma già moderate quantità di alcol possono avere effetti dannosi.

L'alcolismo ha anche *la peculiarità di essere recidivante*, soprattutto nei primi tre mesi dall'inizio dell'astinenza. I concetti di dipendenza e dominanza sembrano essere fondamentali in questo senso. Buona parte degli alcolisti sperimenta l'episodio della ricaduta, da correlarsi a reazioni intense di tipo emozionali, spesso alimentate da pressioni fatte da "amici di bevute". Conflitti interpersonali rendono ancor più difficile il reinserimento nella vita sociale e lavorativa, a questo va aggiunta la possibile disgregazione familiare e l'errata convinzione sulle proprie potenzialità sul proprio self-control, mettendo a dura prova le proprie capacità a rimanere sobrio. Gli episodi della ricaduta non investono solo la vita dell'alcolista, ma anche quella dei suoi familiari; le loro ricadute di tipo emozionali, non vanno correlate solo al fatto che l'alcolista è tornato a bere, ma soprattutto al fatto che non si riesce a metabolizzare soprattutto nell'immediato, il comportamento ormai sobrio di chi ha smesso di bere. In alcuni casi si preferisce il proprio congiunto ubriaco perché facile da dominare e mortificare, alimentando in questi i sensi di colpa, che ridimensionano il concetto di malattia quale l'alcolismo in realtà è.

Una risorsa importante – la terapia

Una risorsa molto importante per il trattamento dell'alcolismo è il processo terapeutico. "Il progetto terapeutico per un alcolista non può essere codificato. Consiste nel proporre a ciascun soggetto, con la massima flessibilità possibile, un'ampia gamma di metodi il cui utilizzo dipende da: la personalità del soggetto, il tipo di rapporto con l'alcol, il grado di motivazione, il momento evolutivo del comportamento alcolico, la presenza/assenza di disturbi mentali associati" (Tudose, Tudose & Dobranici, 2011, p. 489).

Gli stati del recupero riguardano tutti i membri della famiglia alcolista, i quali devono effettuare un vero distacco dai comportamenti, le credenze e le abitudini di un tempo. Il ricovero sembra essere nella maggior parte dei casi un momento di accordo per la coppia.

Il percorso terapeutico deve essere finalizzato ad offrire un aiuto all'alcolista e ai familiari, per "rompere" un equilibrio patologico e ricostruire un nuovo tessuto familiare. È preferibile un intervento familiare - sistemico, più che individuale, specialmente per i casi dove i problemi psicopatologici sono rilevanti. (Anche se un trattamento individuale è eccellente, la famiglia può essere impreparata a rispondere in modo costruttivo). L'intervento si chiama sistemico quando si interessa della famiglia piuttosto che dell'alcoolista.

Il successo terapeutico è condizionato dal rafforzamento dei benefici dell'astinenza e dal completamento delle fasi della strategia terapeutica: pretrattamento (periodo preparatorio in cui si instaura il rapporto di fiducia, si effettua la valutazione psicologica e somatica del comportamento alcolico e si costruisce la psicoterapia esplicativa); trattamento di astinenza (strategia terapeutica e chiaro progetto di astinenza) e assistenza post-trattamento (assistenza a lungo termine) (Tudose, Tudose & Dobranici, 2011, p. 489-491).

La terapia familiare strutturale focalizza sopra le modalità di interazione e comunicazione entro la seduta e influisce su queste modalità in modo diretto e attivo. Gli interventi cercano di rinforzare i vari sottosistemi (la coppia, i genitori, i figli, i parenti).

Il vero inizio della terapia è riconoscere il bisogno che l'acoolista ha degli altri, e per questo l'esperienza di gruppo e fondamentale, lasciarsi andare, esporsi così come si è. La modalità di trattamento segue, a livello di famiglia, l'orientamento strutturale, identificando conflitti, alleanze; a livello di gruppo si promuovono le difese di gruppo verso l'alcool, e la identificazione tra le varie famiglie presenti.

L'atteggiamento del terapeuta è un elemento centrale, oltre ad essere formato alle tecniche di approccio sistemico deve essere orientato verso la specificità delle problematiche dell'alcool - dipendenza.

Le componenti del processo terapeutico sono:

- il tempo di inizio del trattamento;
- gli obiettivi terapeutici;
- il focus della terapia;
- le possibili fasi della terapia (Brown, 2013).

Il processo terapeutico è stato diviso dagli specialisti in due tappe. Nella prima tappa il terapeuta deve permettere una certa tranquillità nella famiglia; deve diminuire la vicinanza emotiva tra i membri della famiglia dell'alcoolista. In questa fase si deve raggiungere un certo controllo sull'alcool. Nella seconda fase la terapia diventa una terapia familiare con coppia conflittuale in cui l'alcool non è più il problema principale (Brown, 2013).

L'intervento familiare sull'alcoolismo si può sviluppare anche come una terapia della vergogna. Il problema dell'alcoolista è la negazione della realtà. Ammettere significa ammetterlo a sé stessi, alla famiglia, al medico, al mondo, ciò equivale con la vergogna.

"L'alcolismo, data la molteplicità di fattori che intervengono nella sua eziopatogenesi, richiede un approccio terapeutico complesso, globale e a lungo termine, che deve includere gli interventi della famiglia, dello psichiatra, dello psicologo, dell'assistente sociale. La terapia dell'alcolismo come malattia sarà efficace solo se si terrà conto dell'individualità del caso, delle relazioni interpersonali instaurate all'interno della famiglia e nell'ambiente sociale, dei meccanismi di difesa, del background premorboso della persona e dei fattori situazionali" (Tudose, Tudose & Dobranici, 2011, p 492).

Altre risorse

"Molte istituzioni e molti programmi si occupano del trattamento degli alcolisti, sopratutto in presenta di complicanze organiche o psichiche" (Hudolin, 2013, p. 225). Partendo dalla complessità del fenomeno dell'alcolismo, si comprende che le risorse che si possono introdurre per prevenire e curare questa patologia sono molteplici e diverse.

Un'istituzione che, nel contesto sociale romeno, non è vista come avente un ruolo significativo nella prevenzione o nel trattamento dell'alcolismo è la Chiesa. La chiesa ha un ruolo molto importante nell'offrire valori e modelli validi di comportamenti sia per gli adulti che per i bambini. La chiesa ha quindi un ruolo importante nella prevenzione e perfino nel trattamento dell'alcolismo.

L'uomo e la donna, il marito e la moglie, costituiscono e partecipano, formano insieme la famiglia cristiana, che diventa la scuola delle virtù (Pațulea, 2024). Anche nella Bibbia si sconsiglia il consumo esagerato del vino, specialmente per le donne anziane, in vista dell'equilibro psihofisico sano: „Essere pienamente donna significa essere pienamente moglie e madre; la salute della famiglia è affidata in gran parte alla donna che, di conseguenza, deve essere educata ad amare il marito e i figli; da questi due criteri dipende la stabilità della vita familiare, luogo ideale per la realizzazione della fede cristiana" (Pațulea, 2020, p. 65).

Il sostegno spirituale dell'alcolista e sempre più spesso descritto nella letteratura, in riferimento alle Sacre Scritture. „L'approccio spirituale ai problemi alcolcorrelati dedica maggiore spazio alla riabilitazione degli alcolisti che non all'analisi dell'eziologia dei problemi alcolcorrelati" (Hudolin, 2013, p. 56).

La forza dell'alcol-dipendente non è solo nella lotta che egli compie dentro di sé, ma anche nel coinvolgere coloro che si occupano di lui.

I gruppi di sostegno o le strutture di aiuto reciproco sono un'altra risorsa che può essere utilizzata. "Il trattamento nel Club degli alcolisti costituisce il modello più semplice ed è anche quello che garantisce i risultati migliori" (Hudolin, 2013, p. 233). "L'alcolista entrato nel Club accetta di iniziare un nuovo stile de vita e quando è ben avviato in questa direzione non c'è motivo di cambiare e lasciare un modello così positivo e vantaggioso" (Hudolin, 2013, p. 285).

Conclusione

Perchè l'alcolismo è un disturbo sistemico bisogna aiutare non solo la persona che fa abuso di alcol, ma tutto il sistema con cui la persona è in relazione. La famiglia e il primo sistema che debba essere sostenuto.

L'alcolismo come effetto di un "malessere sociale" non è prerogativa delle classi meno acculturate o di particolari ambienti trasgressivi, come spesso anche i media comunicano. Il bere troppo e male, in situazioni di stress o conviviali; di aggregazione o di profonda solitudine é un'abitudine diffusa in tutti i livelli sociali e si sta allargando in modo allarmante tra i giovani che tendono ad associare le bevande alcoliche ad altre sostanze tossiche (droghe).

"L'alcolismo è una malattia in continua espansione che ha conseguenze negative biologiche, psichiche e sociali, spesso disastrose per l'alcolista, per la sua famiglia e, a lungo termine, per la società" (Robu, 2009, p. 72).

Il fenomeno dell'alcolismo è complesso, con diverse cause e tante conseguenze, è un fenomeno che colpisce la persona in molteplici dimensioni e fasi dello sviluppo, ma l'impatto è visibile anche sugli altri, e in particolar modo sulla famiglia. Ecco perché è fondamentale prendere posizione contro questo fenomeno che oggi appare sempre più frequente e preoccupante.

"L'alcolista non si può considerare guarito, se intendiamo l'alcolismo come un modello di comportamento, come uno stile di vita. Diremo piuttosto che l'alcolista ha trovato una nuova strada, che ha acquisito un atteggiamento più positivo, più accetabile, più creativo nei confronti della vita, senza aver bisogno di ricorrere a sostanze psicoattive, come l'alcol, per sentirsi realizzato" (Hudolin, 2013, p. 222). "Non è tanto il bere il problema principale dell'alcolista e della sua famiglia, quanto piuttosto il suo atteggiamento nei confronti dell'alcol, il suo stile di vita, la qualità della sua vita. Sono i comportamenti, lo stile di vita a provocare sofferenza nella sua famiglia e nella comunità in cui si vive" (Hudolin, 2013, pp. 244-245). Si capisce quindi che chi vuole superare l'alcolismo deve interrompere la dipendenza costruendosi una nuova vita, un nuovo modo di essere.

BIBLIOGRAPHY:

1. Berger, K. S. (2000). *Lo sviluppo della persona*. Bologna: Zanichelli Editore.
2. Brown S. (2013). *Alcolismo.Terapia multidimensionale e recupero*. Trento: Edizioni Erickson.
3. Carson-Dewitt, R. (2003). *Drugs, Alcohol, and Tobacco: Learning About Addictive Behaviour*. New York: Thomson Gale.
4. Golu, F. (2015). *Manual de psihologia dezvoltarii. O abordare psihodinamică*. Iași: Polirom.
5. Hudolin, V. (2013). *Manuale di alcologia*. Trento: Erickson Live.
6. Papalia E. D., Wendkos O. S., Feldman D. R. (2009). *Dezvoltarea umană*. București: Editura Trei.
7. Pațulea, C. D. (2024). *Simfonia umană celebrată de bărbat și femeie într-o realitate unică.* Târgu-Lăpuș: Gutenberg.
8. Pațulea, C. D. (2020). *Un Maestru, un ucenic și o comunitate eclezială. Comentariu biblic la Scrisoarea către Tit.* Cluj-Napoca/București: Argonaut/Eikon.
9. Pierlorenzi C. & Senni, A. (2001). *L'alcolismo. Prospettive di ricerca e di intervento*. Roma: Carocci.
10. Robu, V. (2009). Alcoolismul părinţilor – drama copiilor. câteva sugestii pentru intervenţia psihosocială. *Psihologia. Revistă Ştiinţifico-Practică* (4), 66-77.
11. Ruggenini Moiraghi, A., Gerbi, V., Ceccanti, M. & Barcucci, P. (1997). Alcol e problemi correlati. *Caleidoscopio*. *Medical Systems* 15(114).
12. Tudose, F., Tudose, C. & Dobranici, L. (2011). *Tratat de psihopatologie și psihiatrie pentru psihologi*. București: Editura Trei.
13. https://insp.gov.ro/wp-content/uploads/2024/06/Analiza-de-situatie-alcool-2024.pdf

METHODOLOGICAL ASPECTS REGARDING THE TEACHING AND LEARNING OF READING AND WRITING

Adirana-Elena Geantă
Lecturer, PhD, National University of Science and Technology, „Politehnica" Bucharest, University Center of Pitești

Abstract: In this article, I have attempted to present several aspects of reading and writing as a means of expression and communication, which has a clear cognitive function, among many others. The complexity of reading and writing functions in primary education has led to the development of distinct aspects of this school activity, referring to the stages of their implementation according to the age-specific characteristics of students. These skills are essential across all subjects, as students need to understand instructions, engage with texts, and express their ideas in various formats.

Personally, I believe that the overall development of students, both in school and in life, depends on the extent to which they have mastered reading and writing to the level where it becomes a means of self-education. In this regard, we will focus on the knowledge, skills and attitudes that first-grade students need to develop during the pre-literacy, literacy, and post-literacy periods; we will offer some suggestions regarding the stages of an integrated teaching approach to reading and writing and propose a series of teaching-learning techniques or methods for developing reading and writing skills.

Cultivating a love for reading in primary school encourages lifelong learning and curiosity, can boost children's self-esteem and confidence, especially when they can share their thoughts and stories.

Keywords: reading, writing, methods, self-education, knowledge, skills

1. Introduction

The Romanian language is an important subject in our educational system, playing a particularly significant role in the formation of basic skills, including reading and writing. *"One of the basic skills that make an individual's life easier throughout the entire lifespan is reading and writing."* (Yeniasır, Gökbulut, 2024, p. 290)

Any primary school teacher who has guided multiple generations of students can agree that today's first-grade student profile is quite different from that of 10–20 years ago. Most students entering school today demonstrate communication skills and a desire to express their personal opinions, already knowing printed letters partially or entirely, and some of them can even read or write uppercase print letters. Undoubtedly, *"this phenomenon is due to the technological advancements of recent years and the environment in which today's students live and develop."* (Rus, 2024, p. 145)

2. Theoretical analysis

The connection between reading and writing is unequivocal. According to the new curricular approach, reading and writing—namely, reading comprehension and written expression—continue to hold an important place in the educational process, with communication competence at their background.

According to Alina Pamfil, there is a clear distinction between the terms "reading" and "reading comprehension", as well as "writing" and "composition and drafting." The terms "reading" and "writing" refer to the decoding and transcription of sounds or letters of a syllable, word, or sentence, while the terms "reading comprehension" and "writing" refer to cognitive processes that enable the reception and production of text. In this regard, *"learning to read and write represents the foundation for the development of reading comprehension and writing skills, which require the presence of knowledge and abilities that allow for the rapid and*

accurate reception, as well as the structured and coherent production, of written texts." (Pamfil, 2016, p. 92)

In order to acquire reading and writing skills, students must go through several stages, namely:

- *"familiarization with the vowels and consonants of the Romanian language;"*
- *"distinguishing phonemes from sound clusters such as diphthongs, triphthongs, and hiatus;"*
- *"developing the skills to read correctly, coherently, and expressively;"*
- *"developing correct writing habits: proper seating position, correct notebook placement, correct hand and writing tool positioning, writing various graphic elements/letters, and linking them into syllables, words, and sentences, etc."* (Hobjilă, 2016, p. 70)

Acquiring reading skills is a complex and lengthy process that can be carried out in two stages - learning the technique of reading and learning how to use reading materials - based on two cognitive operations: analysis and synthesis.

Analysis involves breaking down a whole into its component elements, identifying them to study and understand their functional value. For example, an analytical process may include breaking down words into syllables or breaking a sentence into its parts. *"What is achieved in preparatory and first grade is true 'literacy,' familiarizing students with sounds and their corresponding letters, reading syllables, words, sentences, and short, coherent texts."* (Ionescu, Grecu, 2023, p. 119)

3. Methods

Based on analysis and synthesis, two main categories of methods are applied in Romanian education:

1. Synthetic or Phonetic Methods – These progress from smaller to larger units (from sounds and letters to syllables, words, and sentences).

2. Analytical or Global Methods – These begin with entire texts and work backward to identify common letters, syllables, and words.

3. Synthetic or phonetic methods are the first to be applied in the teaching practice of reading acquisition. They are widely used and considered suitable for teachers. These methods rely on the principle that learning should progress from easy to difficult, from simple to complex—starting with letters and advancing to syllables, words, sentences, and phrases. Using these methods, students will learn *"how to share their ideas, become more confident, become responsible for their ideas and actions; they can handle real situations and express their point of view freely. "* (Lazăr, 2019, p. 1897)

However, a major criticism of synthetic methods is their disregard for the fact that isolated graphic symbols have no inherent meaning for children; they are empty of content. The isolated graphic signs, when later assembled in a particular way, are abstract and meaningless to the child, similar to the elements of an algebric formula.

In Romanian education, the process of learning to read and write is based on the phonetic-analytic-synthetic method.

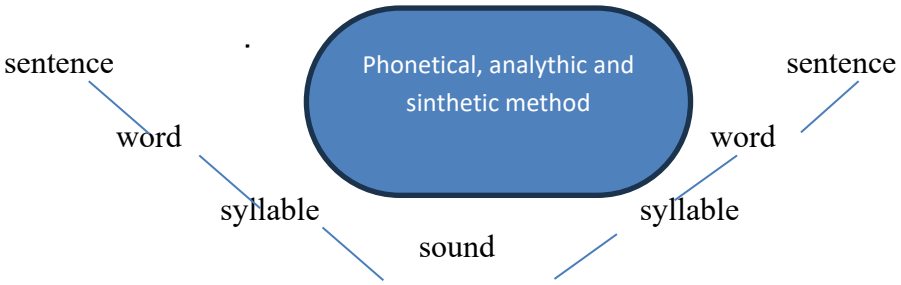
"The essence of this method is evident in its very name: phonetic, because it relates to the spoken language (pronunciation), analytical, because it involves breaking down words into syllables and sounds, isolating a sound from a word, and synthetic, because the process of analysis is necessarily followed by synthesis, in which the sounds represented by letters are combined into syllables and words and subsequently read." (Bălan, 2015, p. 42)

This method takes into account two key aspects:

1. The phonetic nature of the Romanian language, where pronunciation corresponds closely to spelling, making a phonetic approach appropriate.

2. The analytical-synthetic learning process, which starts with breaking down spoken sentences into words, syllables, and sounds, followed by recombining them in reverse order to form meaningful units.

This method takes into account, on the one hand, the fact that "writing in the Romanian language corresponds to pronunciation, thus the method must be phonetic, and on the other hand, that the process should start with isolating a sentence from speech, breaking it down into words, then dividing each word into syllables, and finally each syllable into sounds. Afterward, the reverse process should be followed—from sound to syllable, word, and sentence—which indicates that the method must also be analytical-synthetic." (Rus, 2024, p. 151)



Ion Berca (1994, p. 60) states that in the process of students acquiring a new sound and its corresponding letter, the following steps are undertaken:

- Separating the sentence from speech;
- Dividing the sentence into words and isolating the word that contains the new sound;
- Analyzing the word: breaking it down into syllables;
- Isolating and studying the new sound;
- Studying the printed letter;
- Forming words using cut-out letters from the alphabet;
- Reading new words from the workbook/primer;
- Reading sentences from the workbook/primer;
- Introducing the cursive letter and practicing its graphic elements;
- Writing the letter in its entirety;
- Writing words that contain the letter;
- Writing corresponding sentences.

The phonetic-analytic-synthetic method applies to both reading and writing processes. The relationship between them is very close and can have significant educational implications.

During students' preparation for writing, they form words using cut-out letters—an activity similar to actual writing. The fundamental difference between the two operations lies in the fact that when composing words with cut-out alphabet letters, students work with pre-prepared materials, whereas in writing, they independently create the content (with varying degrees of effort).

During the period when students can work with the workbook/primer, the order of learning printed letters does not follow genetic principles or a sequence based on difficulty. Instead, the letters are arranged in a way that allows their combination to form words. In the teaching of reading using the phonetic method, three stages can be distinguished:

1. The pre-primer stage (preparatory stage for reading);
2. The primer stage;
3. The post-primer stage.

Improving efficiency in any learning activity, including reading, largely depends on how actively and effectively students participate in the process. In the case of learning to read, this participation involves the correct and systematic practice of all actions that contribute to

developing reading skills, which in turn requires a certain degree of independence from each student.

The ability to independently perform correct reading exercises also implies a certain level of self-regulation. It can be stated that *"the success of correctly learning reading techniques in preparatory and first grade is determined by the extent to which each student possesses specific self-regulation tools and the ability to self-monitor their reading practice to prevent errors and develop correct habits from the beginning."* (Bălan, 2015, p. 44)

In practice, familiarizing students with these rules is achieved through a set of measures, with phonetic analysis and synthesis exercises playing a crucial role. These exercises are justified by the phonetic nature of Romanian writing and the necessity of providing students with tools that allow them to self-monitor and prevent mistakes.

Observing young students while they read or compose words using movable letters frequently reveals errors such as omissions, inversions, substitutions, or additions of letters, sometimes even entire syllables. The primary cause of such mistakes lies in the difficulty students experience in accurately representing the phonetic structure of words.

A student who has developed the ability to perform phonetic analysis and synthesis exercises can easily identify the phonetic structure they are about to read, whether using printed or cursive letters. Conducting phonetic analysis down to the sound level requires thorough study, indicating the correct approach through comparison with similar sounds or their combinations in different words.

Along with studying sounds, it is necessary to detect any pronunciation errors students might have and determine their causes. Some errors may have congenital origins, while others may arise from the students' social environment. Generally, articulatory habits formed in early childhood, as well as the pronunciation of words in the child's ambient environment, have a strong influence on correct pronunciation and, consequently, on the accurate identification of the phonetic structure of words.

In such situations, in addition to intuitive methods, orthoepic rules should be applied to pronunciation. Teaching proper pronunciation is both possible and necessary in cases of semi-cultured or careless speech. A new term becomes a genuine acquisition only when it is learned together with its correct pronunciation and spelling. Common mispronunciations such as *"subect," "conjucție," "conrupt," "tranversa," "petagog,"* and *"escursie"* must be corrected through auditory training and pronunciation exercises.

During phonetic analysis and synthesis exercises, it is essential to perform both operations. There is a tendency to focus on analysis down to the sound level while neglecting or even omitting synthesis, which is entirely unjustified. Neglecting synthesis has negative consequences, both in terms of students' intellectual development and their correct mastery of reading techniques.

Although phonetic analysis down to the sound level allows for thorough study, this process is not an end in itself. Only through synthesis can the conscious mastery of reading techniques be ensured, transitioning from syllables to words and then to sentences, ultimately leading to comprehension. The pronunciation of sounds and syllables is conducted solely to facilitate reading comprehension. The word is the basic meaningful unit of speech, and to fully understand the meaning of words and sentences, both analysis and synthesis must be employed.

Over time, specialized didactic studies (Corniță 1993, Pamfil 2016, Molan 2014) have highlighted the importance of following a specific order in letter writing instruction. Practice shows that adhering to a structured sequence is crucial for students to gain clarity and achieve conscious learning of letter formation.

According to Violeta Ioana Rus (2024, p. 172-173), the letter learning process in first grade during the primer stage involves the following steps:

1. Ensuring the correct seating position and proper arrangement of writing materials (notebook, writing instruments);

2. Introducing the cursive letter (on the board, a chart, or screen), identifying and explaining its components;

3. Teacher demonstration of the correct letter formation, emphasizing the rules that must be followed;

4. Reinforcing the writing rules through discussion;

5. Preparing students for writing through motor skill exercises for the hands and fingers;

6. Practicing letter formation in the air, on the desk, palm, unlined paper, flour, sand, playdough, or on a classmate's back;

7. Writing the new letter in the notebook: initially two or three letters reviewed by the teacher, followed by repeated practice with constant feedback to correct any mistakes;

8. Integrating the new letter into words, with an explanation of how it connects to previously learned letters.

Reinforcing learned letters and achieving mastery requires systematic exercises following a logical sequence, such as copying, transcription, or dictation.

Due to the slow pace at which young students associate the sound with the corresponding letter, or how they perceive the transition from syllables to words, even after phonetic analysis and synthesis exercises, the most frequent mistakes include omissions, inversions, and letter substitutions.

Such errors can be prevented by accompanying reading and word-building activities with articulated expression, ensuring the clear and distinct pronunciation of syllables and sounds in their correct order within words.

These operations serve as a means of simultaneously exercising the visual and verbal-motor analyzers, thus becoming an effective tool for self-monitoring. There is a close correlation between the correct pronunciation of words and their auditory perception on one hand, and the visual representation of symbols and signs (letters, graphic elements) on the other. Ensuring correct pronunciation leads to a perfect correlation between these two aspects of sounds and words.

4. Limits and discussions

The activity of language development begins by helping students identify words in speech and differentiate sounds. Therefore, in oral language development and familiarization with reading techniques, it is essential to practice phonemic awareness, develop the functions of the speech apparatus, observe correct pauses in speech, and place proper emphasis on words. These elements will help students express themselves and read correctly.

Careful and comprehensive cultivation of spoken language is particularly important because it directly influences written language. The quality of spoken language is, ultimately, one of the most effective tools for preventing writing errors and fostering self-regulation. A student who expresses themselves correctly and clearly can use this skill to monitor their reading actions. Articulated expression of words during reading is a decisive factor in the formation of correct reading habits and the prevention of errors.

Linguistic studies emphasize the idea that *"everything that is confused in pronunciation can also be confused in writing."* (Bălan, 2015, p. 47) Therefore, correct pronunciation exercises are a fundamental approach to helping young students accurately internalize the phonetic structure of words and avoid reading mistakes. These exercises are especially necessary for preparatory and first-grade students who, although they may express themselves fluently and coherently, have not been specifically guided to focus on the sound composition of the words they articulate and understand perfectly.

Additionally, young students face difficulties in pronouncing diphthongs. It is common for them to struggle with differentiating sounds that have similar acoustic properties, such as ș-j, s-z, d-t, p-b, etc. Moreover, both in pronunciation and writing, they frequently omit final consonants in words, especially the definite article "l".

Furthermore, it should be noted that many sounds, when pronounced in isolation, are heard differently than when they appear within words. Therefore, an increased emphasis on phonetic analysis and synthesis exercises is necessary, particularly those aimed at the careful study of sounds.

Correct pronunciation exercises in preparatory and first grade are conducted across all school subjects, particularly during speech development lessons and, naturally, during reading classes. Pronunciation defects have unfavorable consequences for students' intellectual development. Therefore, from the very first days of school in preparatory and first grade, it is essential to identify the causes of speech deficiencies through daily observation of students, engaging them in speech exercises, and organizing systematic pronunciation correction activities. The author Cristina Loredana Bloju (2018, p. 45) said that "*students participate much more dynamic in interplay conducted lessons, being more motivated to participate in the educational process*."

Emphasizing the idea that reading is learned through each student's personal effort, and that the first attempts to decipher a text from the workbook/primer should ideally be made by the students themselves, the teacher's model reading should not be neglected in any way. The teacher should provide students with a reading model only after they have made initial contact with the text and following the necessary verification of their reading performance.

"Correct pronunciation of sounds, the development of phonemic awareness, and familiarizing students with the concepts of sound, letter, syllable, word, and sentence are fundamental activities in preparing students for their role as readers." (Rus, 2024, p. 161)

5. Conclusions

In conclusion, reading and writing are vital components of a child's development in primary education. They serve as the building blocks for academic success and personal growth. The process of acquiring reading techniques does not end with learning the alphabet or completing the entire workbook/primer. Therefore, it is natural that even in the second grade, and in more challenging cases, even in the third grade, some specific methodological tools used in preparatory and first grade reading instruction should still be employed—albeit to a lesser extent. However, once students have largely mastered reading techniques, the focus shifts to learning how to work with books, navigate texts, and fully understand their messages. Overall, prioritizing reading and writing in primary education not only enhances academic performance, but also positively impacts children's overall development and future opportunities.

BIBLIOGRPAHY:

1. Bălan, Ovidiu. (2015). *Strategiile învățării citirii la clasa pregătitoare și clasa I* [Strategies for Learning to Read in Preparatory and First Grade]. Bacău: Editura Cadrelor Didactice.
2. Berca, Ion. (1994). *Metodica predării limbii române* [Methodology of Teaching Romanian Language]. Bucharest: Editura Didactică și Pedagogică.
3. Bloju, Cristina-Loredana. (2018). *The Role of Active-Participative Methods in the Teaching and Learning of Morphology in Primary School*, 15th Edition of the International Conference on Sciences of Education, Studies and Current Trends in Science of Education, ICSED 2017, LUMEN Proceedings, Suceava, Romania, DOI: 10.18662/lumproc.icsed2017.5
4. Hobjilă, Angelica. (2016). *Limbă și comunicare – perspective didactice: aplicații pentru învățământul primar* [Language and Communication – Didactic Perspectives: Applications for Primary Education]. Iași: Editura Universității Al.I. Cuza.
5. Ionescu, Ancuța, Grecu, Marius Valeriu. (2023). *Aspecte metodico-științifice ale predării, învățării și evaluării scris-cititului la clasa pregătitoare și clasa I* [Methodical-Scientific Aspects of Teaching, Learning and Assessment of Writing-Reading in Preparatory Class and Class I]. *Annals of the University of Craiova, Philological Sciences Series, Applied Foreign Languages*, DOI: 10.52744/AUCSFLSA.2022.01.11.
6. Lazăr, Adriana Nicoleta. (2019). *How Can Integrated Activities In Primary School Increase Vocabulary Knowledge,* The 8th International Conference EDU WORLD Pitești, The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS, ISSN: 2357-1330, DOI: 10.15405/epsbs.2019.08.03.233
7. Pamfil, Alina. (2016). *Limba și literatura română în școala primară* [Romanian Language and Literature in Primary School], 2nd edition. Bucharest: Editura ART.
8. Rus, Violeta Ioana. (2024). *Elemente de didactica limbii și literaturii române pentru învățământul primar*, Vol. 1 [Elements of Didactics of Romanian Language and Literature for Primary Education]. Brașov: Editura Universității Transilvania.
9. Yeniasır, Mustafa, Gökbulut, Burak. (2024). *The Primary Reading/Writing Education Process in Light of the Views of Mothers, Who Learn Reading/Writing in Turkish, and Their Children. QUBAHAN ACADEMIC JOURNAL*, Vol. 4, No. 1, DOI: 10.58429/qaj.v4n1a501.

INTERPERSONAL COMMUNICATION: CULTURAL ANCHOR IN PUPILS' EDUCATION FOR LIFE

Nelu Vicol
Lecturer, PhD, „Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: The text focuses on the levels towards which interpersonal communication is oriented (sociological, anthropological, semiotic and axiological). Thus, based on the behaviors and close relationships between the rules that govern them, the author visualizes interpersonal communication as signifying the set of physical and psychological processes through which the approach/context of putting one or more people in relationship is carried out in order to achieve certain objectives. Therefore, in the process of interpersonal communication, the transaction of cultural messages takes place between participants, within communication sequences - conversation, lesson, letter, etc. The text values interpersonal communication as one of the responses of education regarding the requirements of the development of the contemporary world: pursuing such an approach, interpersonal communication enriches the content of education for life of students. In the context, communication signifies a means, or perhaps an essential factor for education.

Keywords: interpersonal communication, message transaction, culture of education, education for life, efficiency norms, moral norms of interpersonal communication.

Textul nostru se referă la ființa umană, care, prin definirea originii sale, este una culturală și conștientă într-un ansamblu de fenomene în același timp succesive și identice, sau chiar analoge, deci tradiționale, permițându-i să re-gândească dispersia istoriei sale sub forma lui „același" timp/principiu organizator. Însă o atare re-gândire este focalizată de anumite *tranzacții culturale de comunicare* ce autorizează ființa umană să reducă diferența inerentă oricărui început pentru a putea să urce fără discontinuitate în determinarea inerentă a originii prin continuitate. Și această autorizare conduce spre comunicare interpersonală ce stabilește anumite *reguli de formare culturală* în condiții de existență într-o repartiție discursivă: „judecata (formă generală și normativă a oricărei fraze), subiectul și atributul reunite sub categoria mai generală a numelui, verbul utilizat ca echivalent al copulei logice și cuvântul definit ca semn al reprezentării, ordinea sintactică, puterea complementului" [11].

Educarea/formarea personalităţii omului prin cultură nu se reduce doar la respectarea unei serii de norme şi cerinţe, ci este o pregătire pentru viaţa socială în concordanţă cu un şir de norme. Sarcina Antichităţii, de exemplu, era să trezească în om priceperea de a judeca logic sentimentul frumosului, fapt care i-ar permite să însuşească o măsură a dreptăţii în activitatea civilă şi particulară [20].

Educaţia în spiritul culturii, al umanismului ştiinţific, tehnic, artistic, pentru cultură, are ca perspectivă devenirea omului ca receptor şi creator de cultură. Prin educaţie, cu ofertele ei culturale, ne creăm un mod cultural personalizat de viaţă, un mod propriu de raportare la lume şi la noi înşine, ne construim propria identitate. Prin educaţie dobândim trebuinţa de a trăi cultural, de a beneficia de avantajele culturii şi civilizaţiei. Prin educaţie învăţăm şi ne alimentăm convingerea că „o cultură nu se moşteneşte, ci se cucereşte" (André Malraux).

Instituirea culturii educaţiei în sistemul de învăţământ implică un şir de întrebări legate de:

Informare: în ce constă cultura educaţiei?; de ce este nevoie de cultura educaţiei?; ce nu este bine în felul în care stau actualmente lucrurile?;

Persoană: ce impact poate avea instituirea culturii educaţiei asupra mea personal?; ce beneficii îmi poate aduce?;

Acţiune: ce trebuie să fac eu personal în acest sens?; ce trebuie să fac în primul rând?; dar în al doilea rând?; cine mă poate ajuta?;

Impact: oare implicarea în acest proces de instituire a culturii educaţiei merită efortul meu?; acţiunea respectivă are vreo relevanţă?;

Colaborare: cu cine pot colabora pentru a asigura o reuşită a instituirii culturii educaţiei?; cum putem promova ideile noastre?.

Răspunsurile la aceste întrebări conduc la realitatea că suntem chemaţi să vieţuim într-o lume a culturii exprimării şi, deci, trebuie să cunoaştem, să percepem, să adoptăm o metodă a cunoaşterii, *să existăm pentru cultura expresiei.* Ni se cere să facem pasul de la existenţă la vitalitatea progresivă - tot mai mult şi mai mult expresivă şi vie. Din fiinţa care trăieşte propria sa vitalitate inconştientă, undeva între viaţă şi moarte, devenim o fiinţă care elaborează şi amplifică propria-i vitalitate. Ajungem să trăim pentru exprimare [20].

Fiinţa umană nu are cum să nu se exprime, întrucât omul este om, tot ceea ce face este interpretat sau este interpretabil ca expresie. Drept urmare nu are decât o speranţă pe calea aspiraţiei sale vitale, aceea *de a se exprima adecvat, de a nu se dezice de sine, de a nu fi confundat, nici compromis printr-o exprimare* care să nu fie întru nimic a sa şi care totuşi să treacă prin sine.

Neputând să scape de exprimare, omul nu poate scăpa de cunoaştere, în indiferent care dintre variantele acesteia. Doar proporţiile implicării într-o modalitate sau alta a cunoaşterii mai pot fi întrucâtva controlate. Practic, omul își începe expimarea cu lucrurile, cu o conștientizare a lucrurilor îndreptându-se astfel spre conștiența gândurilor, ea fiind de fapt „minele psihologic", o conștiență a gânditorului. În context, Anthony de Mello [15] reflectează astfel: lucruri, gânduri, gânditor: ceea ce căutăm noi cu adevărat este gânditorul; gânditorul se poate cunoaște pe sine însuși?; pot să știu eu ce este „eu"?; sunt eu același cu gândurile mele, cu gândurile pe care le gândesc?. „Eu" este altceva și mai mult decât trupul meu, este o parte schimbătoare și continuă să se miște, continuă să se schimbe; îl numim mereu cu același nume, dar el se schimbă în permanență; noi folosim același nume pentru o realitate mereu schimbătoare; acela care se schimbă constant este „mine"; prin acest „*mine psihologic*" omul se identifică pe sine, se identifică în exprimare, deci în comunicare.

Ca esenţă a relaţiilor umane şi a codurilor psihice, *comunicarea* reprezintă ansamblul proceselor fizice şi psihice prin care se efectuează operaţia de punere în relaţie cu una sau mai multe persoane în vederea atingerii unor anumite obiective. Codul verbal, având posibilităţi interne tot mai mari, a devenit mai util omului, a favorizat *variante de comunicare între oameni tot mai eficace*, chiar *extinderea spaţiului de comunicare*. Avansul acesta edifică transparenţa semnului verbal (lingvistic) la semnificaţie prin *triada semn-sens-semnificaţie*, fiind astfel mai mari şi posibilităţile combinatorii ale limbajului, ce decurg din caracteristicile şi însuşirile semnelor sau elementelor incluse în repertoriul/actul de comunicare [Vicol, Funcții Limbajul]. În sens restrâns, *comunicarea interpersonală* [2] implică schimbul de mesaje orale, scrise ori de altă natură, sub forma cărora informaţia trece de la emiţător la receptor în cadrul unor secvenţe de comunicare (convorbire, lecţie, scrisoare etc.).

Comunicarea interpersonală, menționează Adrian Lesenciuc [13], presupune, în perspectivă procesuală, transmiterea de mesaje între două persoane, urmărindu-se un anumit scop şi existând posibilitatea de feed-back imediat. În context, comunicarea interpersonală se fundamentează pe soclul de relaţii interpersonale, iar aceste relaţii presupun procese continue de transformare a partenerilor comunicării şi de acordare a înţelesurilor la plaja comună de valori şi de interese. Ritmul de schimbare/de îmbogățire a bagajului individual lingvistic şi cultural diferă, însă relaţia interpersonală se menţine în contrast cu aceste discrepanţe. În cadrul comunicării interpersonale, actorii comunicării sunt puşi cel mai adesea faţă în faţă, pentru a discuta; aceasta presupune comportament comunicaţional, în care sunt angajate valori culturale şi de grup (fie prin conversație, fie prin corespondență).

Sensul sociologic se produce prin procedee verbale şi nonverbale: datorită comunicării interpersonale, finalităţile explicative ale acestui sens au deschidere prin *conştiinţa de sine critică* a Emițătorului-Receptorului (E-R). Astfel, comunicarea interpersonală este valorificată prin *anumite funcţii*, cum ar fi: înţelegerea şi cunoaşterea, socializarea persoanei, influenţa şi persuasiunea. Aceste funcţii trezesc atât pentru Emițător, cât şi pentru Receptor *gândirea reflexivă*; în procesul comunicării interpersonale gândirea reflexivă îi conduce pe E-R spre *maniera de a cunoaşte şi de a se cunoaşte* prin regulile evidenţei, analizei, sintezei şi enumerării (aceasta din urmă fundează valoarea practică şi obiectivă a vieţii) [22]. De la experienţa sa internă şi transcendentală, omul este cuprins în intersubiectivitatea sa transcendentală [Ibidem] lumea fiind intersubiectivă, şi omul îşi justifică socializarea şi relaţionarea sa prin comunicarea interpersonală. Atare manieră semnifică *o abordare psihopedagogică, un context pedagogic al repertoriului comun/mesajului* pe care îl acceptă şi pe care îl percep actanţii comunicării, adică E-R, şi care „se deschid" prin *psihismul* lor *uman* unul spre altul şi unul pentru altul. Astfel se fundează *psihopedagogia sensului sociologic*. Gaston Bachelard punctează că psihismul uman are de realizat o sarcină esenţială de invenţie, care semnifică activitatea de deschidere: "experienţa deschiderii reclamă personalizare şi dialog, este metafora învăţătorului şi elevului activ din fiecare om" [Ibidem]. Prin sensul sociologic se proiectează organizarea cognitivă a lumii şi se defăşoară acţiunea socială cu sens: nu există nimic în spatele cuvântului "societate", ci doar indivizi şi grupuri care intră în relaţii sociale unii cu alţii [8] şi prin intermediul comunicării interpersonale. Obiectivarea comunicării interpersonale potenţează constituirea sensului (simţului) comun al acţiunii în/prin limbaj, acesta fiind înţeles ca sens (simţ) practic. În atare context, un rol esenţial şi important îl au abilităţile [7] intelectuale de care uzează individul în activitatea cotidiană.

Comunicarea interpersonală, fiind o *tensiune esenţială a limbajului*, ridică şi problema ce vizează *contextul competiţiei* celor doi actanţi în practicarea limbajului, care, finalmente, viabilizează funcţiile comunicării. Iată de ce una dintre cele mai importante funcţii ale actului de exprimare este *competenţa* [7] *de comunicare*; ea se realizează la indivizii izolaţi, la grupuri, la organizaţii văzute ca entităţi distincte [18]. Competenţa de comunicare (competenţa comunicativă [9] interpersonală semnifică referirea la propriile cunoştinţe asupra mai multor aspecte sociale ale comunicării în sensul general, şi anume: modalităţi de asemănare, de observaţie, de instrucţiuni explicite, de încercare şi de eroare [6]. Atare cunoştinţe proprii indică asupra relaţionalizărilor consistente ce se stabilesc între indivizi sau între persoane şi între grup sau organizaţie. Modalităţile numite prefigurează *un anumit tip de model sau anumite tipuri de modele lingvistice utilizate ca material constructór al comunicării*, care, finalmente, îl reprezintă limbajul. Cu cât modelul lingvistic este mai elevat, cu atât şi *competenţa de comunicare interpersonală este consistentă şi calitativă*. Modelul lingvistic în sensul acesta poate fi calificat ca un anumit tip de *gimnastică lingvistică* (termenul ne aparţine – N.V.), iar competenţa de comunicare interpersonală reclamă practicarea acestei gimnastici în rândul indivizilor [21].

Conceptualizarea noastră privind competenţa de comunicare interpersonală se concentrează asupra abilităţii indivizilor de a manifesta *comportamente de comunicare potrivite în situaţiile potrivite prin potrivirea cuvintelor în ele însele*. Astfel, sugerează Spitzberg şi Cupach (citaţi de Jablin F.M. şi Putnam L.L., vezi [18]), competenţa de comunicare se referă la abilitatea de a demonstra comunicarea potrivită într-un context anumit. În atare situaţie, pentru "contextul anumit" este certă identificarea elementelor componente ale "comunicării potrivite". Aceasta vine din *valorile etnolingvistice şi sociolingvistice* utilizate de către indivizi, deoarece codul lingvistic al comunicării interpersonale nu poate fi exclus din cadrul etnic şi social. Aşadar, pe de o parte, fiecare act de comunicare interpersonală trimite către (a) prezentarea unei exprimări care să poată fi înţeleasă („gimnastica lingvistică") [19], către (b) afirmarea unor propoziţii de cunoaştere, către (c) stabilirea unor relaţii sociale corecte,

către (d) relevarea experienţei vorbitorului. Pe de altă parte, McCroskey et. alţii (citați de Pânişoară Ion-Ovidiu), văd competenţa de comunicare ca fiind distinctă de comportament sau de performanţă, punctând că în mod cert competenţa de comunicare necesită nu doar abilitatea de a performa în mod adecvat comportamente corecte de comunicare; ea necesită, în acelaşi timp, înţelegerea acestor comportamente şi abilităţi cognitive ce face posibilă alegerea între comportamente.

Nu se poate să nu comunici, susţine demonstrând acest adevăr Şcoala Palo Alto-Santa Cruz. Comunicarea poate fi realizată intenţional de către locutor şi emiţător, dar poate să se desfăşoare spontan şi întâmplător din iniţiativa receptorului. Drept consecinţă, nu poate exista comunicare fără E-R; ea reprezentă o anumită *interrelaţionare*, *o imagine tranzacţională* (Laurenţiu Şoitu).

Sub aspect educaţional, punctează Laurenţiu Şoitu, efectul extinderii sau restrângerii comunicării poartă măsura celui căruia mesajul i-a fost adresat. În afara contextului educaţional se află comunicarea cu realitatea fizică, socială şi spirituală.

Atât în cadrul educaţional, cât şi în afara acestuia, *comunicarea acţionează prin unul şi acelaşi efect şi anume structurarea şi restructurarea continuă şi neîntreruptă a relaţiilor interpersonale*. Când luăm în discuţie noţiunea de „relaţii interpersonale", trebuie să fim conştienţi că aceste relaţii presupun şi comunicarea interpersonală ce se realizează la nivel lingvistic şi psihologic. Însă aici este necesară şi o deosebire, fiindcă lingvistica nu este o carte de "psihologie" (Ferdinand Bruno, La pensée et la langue. Méthode, principes et plan d'une théorie nouvelle du langage appliquée au francais", Paris, 1926). În perspectivă psihopedagogică, aspectul lingvistic al comunicării interpersonale îl constituie evitarea unei *educaţii lingvistice* [5] unilaterale prin acordarea locului cuvenit privind rolul deosebit al comunicării interpersonale ca factor de distincţie a personalităţii umane. Neavând *securitatea limbajului*, locutorul nu poate avea şi *securitatea comunicării*, aceasta reprezentând finalitatea limbajului.

Una dintre provocările esențiale ale comunicării interpersonale o semnifică și modul în care chestiunile legate de *raporturile interumane* modelează și sunt remodelate de condițiile sociale, economice, educaționale și culturale în care apar.

În studiul său „Maeștri și discipoli" George Steiner [16], argumentând și consolidând tezele de teoria culturii, definește misterul legăturii dintre maeștri și discipoli pe care o plasează pe ideea de „*transmitere*" ce include istoria culturală a umanității într-o formă de *putere reprezentativă de cunoaștere*. În context apare întrebarea: această putere degradează raporturile maestrului cu ucenicul, cu discipolul?; acestea, raporturile, ieșind de sub spiritul tutelar al maestrului, re-configurează un traseu intelectual individual?. Este evident, și toată lumea înțelege, că fiecare om nu acționează în mod obligatoriu după un model, însă deseori modelele există în subconștient pe care omul le urmează involuntar și care îl influențează (aidoma unei cărți pe care a citit-o cu mult timp în urmă, al cărei personaj se află înăuntrul omului).

Trebuie menționat că astfel se construiește parcursul de *transmitere culturală* dat fiind că *vasta construcție intelectuală și culturală a omului, a umanității, a secolelor, se ridică pe umerii maeștrilor, autorități supreme, identificabile, în toate punctele de interferență* [20]. Or, în procesul educativ sunt responsabili atât actorul însuși, cât și ceilalți din jurul său, dat fiind că educarea și înnobilarea spiritului, menționează Constantin Cucoș, nu reprezintă un moft sau un accesoriu gratuit în evoluția omului la scară istorică: „nevoile înalte probează, într-un fel, gradul și natura aspirațiilor la care au ajuns indivizii și societățile la un moment dat; trebuințele noastre se rafinează, depășindu-le pe cele bazale (de hrană, de adăpostire), dând expresie idealurilor de libertate și bucurii înalte" [16]. Or, cu cât omul și societatea conștientizează aceste apetențe și le dezvoltă, cu atât avansează nivelul evoluției lor în timp, iar ambianța, circumstanțele, provocările, relieful, esența și profunzimea spirituală definesc omul, aviditatea,

setea și posibilitatea, dar și *potențele sale de transcendere o obișnuitului, a necesarului, a obligatoriului, a idealului*.

Fenomenul de *transmitere/*de *transcendere culturală şi intelectuală* se justifică de prezența filosofiei în interiorul acestuia, el fiind reper al metamorfozei culturii și intelectului. Or, această prezență a filosofiei (să ne amintim: din greacă *filo-,* iubire, atașament, predilecție, și *sophia-,* înțelepciune) se configurează în *multiplele fațete ale crizei de identitate a omului*, reflectate sub influența fluxului de idei, a construcțiilopr teoretice articulate praxiologic pe locul (pe viața) și pe statutul omului, care se intersectează cu *provocările societale trecut-prezent și prezent-viitor*, deci *omul condiționează relațiile sale cu lumea ca fiind pretext pentru afirmarea propriilor concepții și valori în paradigma culturală a epocilor, a existenței sale culturale trecute, prezente și viitoare*: trecutul semnifică fundamentul și fundamentarea vieții prezente și viitoare a generațiilor umane. În acest context, atunci când omul nu se intersectează cu această transmitere/transcendere, el are senzația de exilat, de înstrăinat, în propria sa interioritate, în limitele sale societale, culturale și intelectuale.

Numai în interrelaţie cu omul creator, cultura continuă să fie cultură, în caz contrar, ea moare. La fel şi în aspectul ei subiectiv. Dacă se închide în subiect, ea de asemenea moare, dacă nu are partener, adresat, interlocutor. *Dezvoltarea culturii întotdeauna solicită schimbul de valori*.

Sociologii definesc cultura, de exemplu, ca ansamblul convingerilor, valorilor şi mijloacelor expresive, care sunt unice pentru un grup şi servesc la ordonarea experienţei şi reglarea membrilor acestui grup sau un ansamblu de norme, valori, standarde de conduită. Cultura este un regulator al faptelor oamenilor şi al relaţiilor lor unul cu altul, cu societatea şi cu natura. Cultura cuprinde valorile create de grupuri aparte de oameni, normele pe care ei le respectă în viaţă şi obiectele materiale, pe care le produc [4, p. 9].

Aşadar, cultura:

- este un principiu al legăturii omului cu lucrurile, mijloc de includere a lui în viaţa socială, mecanism de autoconştientizare, înţelegere a legăturii lui cu alţii şi a unicităţii, autonomiei sale;
- este o caracteristică a mentalităţii (condiţionare a mentalităţii, orientarea ei în exterior, la lume, şi în interior, la adâncurile personale ale spiritului);
- este ceea ce permite de a aduce în lume şi în personalitate un anumit sens, o valoare umană. Ea include modalitatea de a folosi ceea ce a fost acumulat în procesul dezvoltării omenirii. *A fi cultural* înseamnă a putea utiliza numeroase lucruri, a reprezenta în sine şi prin sine ceea ce a fost creat secole şi ceea ce este actual azi [4].

Rolul de influențare pe care îl are educația este acela prin care se urmărește *dezvoltarea continuă a unor calităţi umane specifice și explorarea de noi orizonturi de cunoaștere pentru individ*. Prin acest rol este exploatată întocmai *atitudinea activă a omului față de propria împlinire*, dar și *simțul responsabilității pentru generațiile viitoare, exprimat prin intenția și preocuparea permanentă de a transmite urmașilor idealul educației, acela de „a fi” și de „a deveni”*; prin aceasta se manifestă și frumisețea umană!, ea fiind vizualizată ca atare drept asumare spirituală și ca un demers „*eu pot să fac!*” al școlii contemporane, care este principala instanţă de culturalizare, fiind antrenată în materializarea acestor strategii de ideal: școala nu poate rămâne neutră la marile incitări sau presiuni ale vremii, fiind implicată în aria schimbărilor lumii contemporane. *În perimetrul şcolar se re-produce cultura, unde se pun bazele creaţiei de noi expresii culturale*. Or, în școală se produce învățarea prin selectarea diferitelor conţinuturi, prin modalităţile de decupare a evenimentelor metodologice, prin fixarea unor accente în ceea ce priveşte valorizarea şi semnificarea educativă/formativă, prin dozările sau ajustările de ordin didactic. Aceste elemente de principiu ale modernizării curricula disciplinare şi a întregului cadru metodologic ajută şi conduc elevii să intre în *configuraţia competenţelor funcţionale și pentru cultură democratică*. Dispozitivul didactic,

metodologic, de predare şi de evaluare (manuale, ghiduri, strategii, teste etc.), de care dispune cadrul didactic, favorizează cultivarea valorilor educaţionale şi sociale, a structurării axiologice a lumii reale în care elevul este martor şi actant. Or, *şcoala formează intelectualul societăţii*.

În sens restrâns, acest ideal educaţional reprezintă „tipul de personalitate pe care o anumită societate, într-o anumită etapă istorică, îl proiectează, şi la care aspiră sau pe care îl impune ca modelul cel mai general de referinţă pentru valorile împărtăşite de societatea respectivă, în orizontul de timp care îi este accesibil" [17]. În sens larg, idealul educaţional este „expresia idealului sau modelului cultural de personalitate, care sintetizează valorile supreme ale unei societăţi, ale unei culturi şi ale unei civilizaţii circumscrise unui anumit spaţiu geografic, sociocultural, economic, politic, precum şi unei anumite perioade de timp care, prin caracteristicile şi sensurile esenţiale ale evoluţiei sale interne, se detaşează ca o epocă istorică" [17]. Cu atât mai mult, *orizontul formativ ține de anumite poziționări personale și interpersonale* în raport cu fenomenul vizat, dar și de ceea ce ego-ul are în cale, în familie, în școală, în mediul proxim, unde cunoştinţele de cultură generală sunt necesare, însă acestea, astăzi, se găsesc într-o poziţie deseori ingrată, deşi această componentă constituie pe termen lung baza resurselor utilizate în formarea competenţelor.

Așadar, atare reguli de formare culturală și de tranzacții de comunicare se încadrează în categoria noțiunii de educație autentică și de competențe de viață, deci educația în bază de competențe, „recunoscută astăzi sun denumirea de „pedagogia instruirii sau „pedagogia competențelor"[12].

Comunicarea, semnificând un fenomen complex şi persuasiv, este identificată în baza unor descriptori de eficienţă ce determină, la rândul lor, anumite norme morale, acestea conturând forme de comunicare cât mai dezirabile în perspectivă socială [10]. Complexitatea şi persuasiunea comunicării derivă din ceea ce întrevăd

a) psihologii - ca tip aparte de comportament,
b) sociologii - ca factor decisiv de socializare,
c) antropologii - ca *instrument de constituire şi răspândire a culturii*,
d) semioticienii - ca proces de configurare şi reconfigurare a semnificaţiilor semnelor etc.

Abordarea noastră este orientată pe două paliere:

1. *perspectiva antropologică a comunicării*, şi anume valoarea ei ca instrument de constituire şi de răspândire a culturii;
2. *perspectiva semiotică* a ei, şi anume valoarea comunicării ca *modus facienti signa*.

Valorificarea acestor două tipuri de valori, ca norme de eficienţă şi ca norme morale, se desfăşoară în mod principial pe axa *comunicării interpersonale*.

Interacţiunea reciprocă este tranzacţională dacă persoanele-sursă se corelează cu *ansamblul conştient şi complet al normelor de eficienţă şi al celor morale ale actului de comunicare*. În cadrul comunicării interpersonale ansamblul acestor norme relevă anumite interacţiuni aferente care fondează şi potenţializează tranzacţia de mesaje între participanţii la comunicare. Astfel, interacţiunile aferente le impun participanţilor la comunicarea interpersonală respectarea normelor de eficienţă şi morale care avansează tranzacţia mesajelor la *nivelul valorilor culturale şi interculturale*. Aceste valori, acceptate reciproc de persoanele-sursă, sunt conştientizate şi valorificate de următoarele *interacţiuni aferente*: a) autorevelare-discernere; b) influenţare-răspuns; c) emitere-receptare; d) informare sintactică-înţelegere sintactică; e) referire-coreferire, f) relaţionare-corelaţionare.

Comunicarea interpersonală potenţează comunicarea culturală şi interculturală în dependenţă de factorii ce alcătuiesc mediul social [14], aceştia relevând, în contextul abordării noastre, *condiţii socio-economice, condiţii socio-profesionale, condiţii socio-igienice, condiţii socio-culturale, condiţii socio-comunicative şi socio-afective*.

Concluzii

Condiţiile socio-culturale *evocă atmosfera culturală* în care individul îşi dezvoltă personalitatea, iar condiţiile socio-comunicatve şi socio-afective cuprind *climatul afectiv* în care trăieşte individul, diversitatea relaţiilor pe care le angajează cu cei din jur.

Fiind educat în mediul grupului etnic de referinţă, copilului îi sunt furnizate *sensul identităţii sale şi suportul psihologic necesar*. Astfel, grupul etnic de referinţă avansează funcţiile sale în socializarea copilului şi responsabilităţile membrilor săi de a-şi salvgarda propriile sale valori culturale [3]. Într-o astfel de perspectivă, *educaţia culturală* se referă la valorile materiale şi spirituale, la mijloacele comunicaţiilor de masă (teatru, cinematografie, televiziune, presă, bibliotecă), instituţii culturale şi relaţiile dintre acestea [1], create istoric pentru afirmarea omului ca om.

BIBLIOGRAPHY:

1. BÂTLAN I. *Introducere în istoria şi filosofia culturii*. Bucureşti: EDP R.A., 1995, p. 22. ISBN 973-30-2338-8
2. CHIRU I. *Comunicarea interpersonală*. Bucureşti: Editura Tritonic, 2003, p. 5. ISBN 973-8051-96-7
3. COZMA Teodor (coordonator). *O nouă provocare pentru educaţie: interculturalitate*. Iaşi: Polirom, 2001, p. 30-49. ISBN 973-683-799-8
4. CUCOȘ Constantin. *Educație estetică*. Iași: Polirom, 2014, p. 9. ISBN 978-973-46-4978-5
5. CURRICULUMUL disciplinar de limba şi literatura română. Clasele V-IX". Coordonatori: Vl. Pâslaru, Al. Crişan. – Chişinău, Ştiinţa, 1997; CURRICULUM şcolar. Limba şi literatura română pentru clasele V-IX. Autori: Vl. Pâslaru et. alţii. – Iaşi, Editura Dosoftei, 2000
6. DEVITO J. *Human Communication*. The Basic Cours. Harper & Row, Inc., New Jork, 1988
7. DICTIONAR de psihologie, sub redacţia lui R. Doron şi F. Parot. Bucureşti, Humanitas, 1999, p. 15-16. ISBN: 973-28-0821-7
8. DICTIONAR de sociologie. Bucureşti, Univers enciclopedic, 2003
9. DICTIONAR general de ştiinţe. Ştiinţe ale limbii. Bucureşti, Editura Ştiinţifică, 1997, p. 115-116. ISBN 973-44-0299-3
10. FÂRTE Gh.-I. *Comunicarea. O abordare praxiologică*. Iaşi: Casa Editorială „Demiurg," 2004, p. 7. ISBN 973-8076-59-5
11. FOUCAULT Michel. *Arheologia cunoașterii*. București: Univers, 1999. ISBN 973-34-0615-5
12. HADÎRCĂ Maria. *Competența de comunicare*. Conceptualizare. Formare. Evaluare. Chișinău: Garamont-studio, 2023. ISBN 978-9975-162-54-8
13. LESENCIUC Adrian. *Teorii ale comunicării*. Ed. A 20, reviz. Brașov: Editura Academiei Forțelor Aeriene „Henri Coandă", 2017. ISBN 978-606-8356-46-4, p. 56-58
14. MARCU Vasile, FILIMON Letiția (coordonatori). *Psihopedagogie pentru formarea profesorilor*. Oradea: Editura Universităţii, 2003, p. 25-26. ISBN 973-6132-266-8
15. MELLO Anthony de. *Conștiența*. București: Paperback, 2018, p. 37-42. ISBN 978-606-63-9177-1
16. MILEA Doinița. *Spațiul cultural și forme literare în secolul al XX-lea*. Reconfigurări. București: EDP, 2005, p. 4

17. NICOLA Ioan. *Pedagogie*. Ediţia a II-a. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1994. ISBN 973-30-3125-9
18. PÂNIȘOARĂ I.-O. *Comunicarea eficientă*. Iași: Polirom, 2004. ISBN973-681-606-0
19. VICOL Nelu. *Aspecte psihopedagogice și valori lingvistice ale comunicării interpersonale*. Chișinău: CEP USM, 2005. ISBN 9975-70-567-7
20. VICOL Nelu. *Educația corectivă. O metaforă societală, culturală și psihopedagogică*. Chișinău: Tipografia „Totex-Lux", 2020, p. 159. ISBN 978-9975-48-169-4
21. VIOREL Ionel. *Pedagogia situaţiilor educative*. Iaşi, Polirom, 2002. ISBN 973-683-948-6

TRAINING INTERCULTURAL COMPETENCES IN EARLY EDUCATION

Ileana Gurlui
Lecturer, PhD, National University of Science and Technology, „Politehnica" Bucharest

Abstract: The development of intercultural competencies in early childhood education is essential in building a solid foundation for children's development, preparing them to live and learn in an increasingly *diverse cultural world. In an era of globalization, interactions between cultures are becoming more frequent, and children need to learn to appreciate and understand cultural differences from an early age. Intercultural competencies are not just about knowing other cultures, but also about developing an open and respectful behavior towards human diversity.*

Keywords: intercultural competencies, early childhood education, cultural diversity, empathy and respect, intercultural education, globalization, intercultural communication skills, educational inclusion, tolerance and acceptance

Educația timpurie constituie una dintre cele mai influente etape în formarea individului, având un impact profund asupra dezvoltării cognitive, afective și sociale a copiilor. În primii ani de viață, copilul absoarbe informații și modele comportamentale care vor influența modul său de a relaționa cu lumea înconjurătoare. Acest interval de timp este esențial nu doar pentru achiziția unor cunoștințe de bază, ci și pentru construirea unui set de valori și atitudini durabile (Potolea, 2010, p. 46).

Într-un context social și educațional tot mai marcat de diversitate etnică, lingvistică și religioasă, devine imperativ ca sistemul educațional să contribuie la formarea unor cetățeni capabili să interacționeze armonios într-un mediu multicultural. Globalizarea, migrația internațională, mobilitatea sporită și accesul facil la alte culturi transformă contactul intercultural dintr-o excepție într-o regulă a cotidianului (Banks, 2008, p. 12).

În acest sens, educația interculturală nu mai este un subiect periferic, ci o componentă integrată și necesară a curriculumului, în special în învățământul preșcolar.

Competențele interculturale — înțelese ca abilitatea de a comunica și interacționa eficient și adecvat cu persoane din alte culturi, într-un mod care demonstrează respect, empatie și înțelegere (Deardorff, 2006, p. 242) — nu apar spontan. Acestea trebuie dezvoltate intenționat, prin activități educaționale structurate, adaptate vârstei copiilor și sensibile la contextul cultural al acestora. Grădinița devine, astfel, un spațiu privilegiat pentru modelarea unor astfel de competențe, oferind oportunități multiple de socializare și expunere la diversitate.

În România, discuțiile privind educația interculturală sunt relativ recente, dar din ce în ce mai prezente în politicile educaționale și în literatura de specialitate. Autori precum Cucoș (2000) și Joița (2006) subliniază necesitatea introducerii sistematice a dimensiunii interculturale în învățământ, începând de la nivel preșcolar. În acest context, formarea competențelor interculturale nu este doar o misiune pedagogică, ci și una socială, contribuind la prevenirea discriminării, la consolidarea coeziunii sociale și la formarea unui climat educațional echitabil și incluziv.

Ce sunt competențele interculturale?

Competențele interculturale reprezintă ansamblul de cunoștințe, abilități, atitudini și dispoziții care permit individului să interacționeze eficient și adecvat în contexte culturale diverse. Aceste competențe nu se reduc la simple informații despre alte culturi, ci implică o abordare holistică, ce integrează dimensiuni cognitive, afective și comportamentale. În

viziunea lui Michael Byram (1997, pp. 34–36), competențele interculturale se construiesc în jurul a cinci dimensiuni esențiale: cunoștințe (despre cultura proprie și alte culturi), abilități de interpretare și relaționare, abilități de descoperire și interacțiune, atitudini de curiozitate și deschidere, precum și angajamentul critic și reflexiv în raport cu valorile culturale.

Interculturalitatea nu presupune doar toleranță pasivă, ci angajare activă în înțelegerea celuilalt. În acest sens, Deardorff (2006, p. 242) argumentează că dezvoltarea competențelor interculturale implică nu doar cunoaștere intelectuală, ci și formarea empatiei, adaptabilității și a unei atitudini de respect autentic față de diferențele culturale.

În spațiul educațional românesc, Potolea (2010, p. 47) atrage atenția că dimensiunea interculturală trebuie să fie o preocupare concretă și aplicată în grădinițe, prin integrarea unor activități care promovează cunoașterea și acceptarea diversității. Educatoarele sunt chemate să creeze un mediu educațional care susține dialogul intercultural, prin strategii didactice ce valorifică diferențele culturale ca resurse educaționale și nu ca bariere.

În concluzie, competențele interculturale nu pot fi considerate un set de aptitudini opționale, ci esențiale pentru formarea unor indivizi adaptați realităților sociale contemporane. Începerea acestui proces în educația timpurie contribuie decisiv la modelarea unui comportament tolerant, reflexiv și empatic în relațiile interumane.

Importanța educației interculturale în copilăria timpurie

Educația interculturală joacă un rol esențial în modelarea timpurie a percepțiilor și comportamentelor sociale ale copilului. Copiii încep să își construiască imaginea despre sine și despre ceilalți încă din primii ani de viață, iar influențele din mediul educațional contribuie semnificativ la formarea atitudinilor față de diversitate. James A. Banks (2008, p. 56) subliniază că primele experiențe sociale ale copilului au un impact profund asupra modului în care acesta va percepe diferențele culturale și va interacționa cu persoane din alte grupuri.
Grădinița oferă un context favorabil pentru integrarea valorilor precum respectul reciproc, toleranța, solidaritatea și cooperarea. Aceste valori pot fi promovate prin activități care stimulează dialogul, jocurile de rol, poveștile din culturi diverse sau parteneriate educaționale între copii de etnii diferite. Astfel de inițiative permit copiilor să înțeleagă și să aprecieze diversitatea culturală ca parte a normalității cotidiene.

În context românesc, cercetătoarea Mariana Lupu (2015, p. 89) evidențiază faptul că activitățile interculturale în educația timpurie contribuie nu doar la reducerea stereotipurilor, ci și la dezvoltarea empatiei, gândirii critice și a abilităților de comunicare. Aceste abilități sunt esențiale într-o societate democratică, în care incluziunea și dialogul intercultural devin condiții ale unei conviețuiri pașnice și echitabile.

Mai mult decât atât, educația interculturală în copilăria timpurie are un potențial preventiv în ceea ce privește discriminarea și excluderea socială. Copiii învață să recunoască diferențele nu ca obstacole, ci ca oportunități de învățare și îmbogățire personală. Prin urmare, integrarea acestei dimensiuni în curriculumul preșcolar trebuie să fie o prioritate a politicilor educaționale și a formării cadrelor didactice.

Strategii de formare a competențelor interculturale în grădiniță

Formarea competențelor interculturale în grădiniță presupune implementarea unor metode și activități educaționale care să încurajeze acceptarea diversității, dezvoltarea empatiei și cooperarea între copii. Aceste strategii trebuie să fie adaptate nivelului de înțelegere specific vârstei preșcolare și să se desfășoare într-un climat educațional sigur, incluziv și stimulativ.

Una dintre cele mai eficiente metode este utilizarea poveștilor din diferite culturi. Povestirea este o unealtă didactică puternică ce facilitează învățarea indirectă a valorilor și normelor culturale, contribuind totodată la dezvoltarea limbajului și a empatiei. Prin lecturi și

discuții ghidate, educatorii pot introduce teme precum respectul față de diferențe, cooperarea și înțelegerea emoțiilor celuilalt (Joița, 2006, p. 115).

Jocurile de rol și activitățile de dramă oferă, de asemenea, oportunități valoroase de experimentare a diversității prin acțiune. Acestea permit copiilor să-și asume perspective diferite, să exerseze comportamente prosociale și să-și dezvolte capacitatea de a coopera cu persoane din medii culturale variate.

Un alt instrument important este învățarea prin proiecte. Activitățile tematice care includ elemente culturale diverse (muzică, arte plastice, gastronomie, sărbători tradiționale) permit copiilor să exploreze lumea într-un mod activ și personalizat. Implicarea părinților și a comunității în astfel de proiecte consolidează legăturile între educația formală și mediul social, extinzând experiențele interculturale dincolo de sala de clasă.

Pentru a implementa cu succes aceste strategii, cadrele didactice trebuie să beneficieze de formare continuă în domeniul educației interculturale. Cucoș (2000, p. 142) atrage atenția asupra necesității ca educatorii să fie ei înșiși conștienți de propriile atitudini și prejudecăți culturale și să adopte o abordare reflexivă și deschisă în activitatea lor.

Strategiile de formare a competențelor interculturale în grădiniță trebuie să fie variate, interactive și integrate în viața de zi cu zi a copiilor. Numai astfel putem cultiva, încă de la cele mai fragede vârste, valori și atitudini care susțin conviețuirea armonioasă într-o societate multiculturală.

Concluzii

Într-o societate caracterizată de diversitate culturală și mobilitate crescută, dezvoltarea competențelor interculturale devine o necesitate încă din copilăria timpurie. Grădinița reprezintă un cadru privilegiat pentru a construi fundamentele acceptării, înțelegerii și cooperării între indivizi aparținând unor culturi diferite.

Studiile internaționale și cercetările din spațiul românesc confirmă că educația interculturală contribuie la formarea unor copii empatici, deschiși și capabili să gestioneze pozitiv diferențele. Prin povești, jocuri de rol, proiecte tematice și implicarea comunității, educatorii pot stimula nu doar cunoașterea altor culturi, ci și reflecția critică și dezvoltarea de atitudini etice.

Pentru a asigura succesul acestor demersuri, este esențial ca formarea inițială și continuă a cadrelor didactice să includă dimensiunea interculturală. Numai astfel vom putea construi o educație timpurie echitabilă, orientată spre incluziune și dialog, capabilă să pregătească copiii pentru o lume interdependentă și pluralistă.

BIBLIOGRAPHY:

1. Banks, J. A. (2008). An Introduction to Multicultural Education (4th ed.). Boston: Pearson Education.
2. Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters.
3. Cucoș, C. (2000). Educația. Dimensiuni culturale și interculturale. Iași: Editura Polirom.
4. Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. Journal of Studies in International Education, 10(3), 241–266.
5. Joița, E. (2006). Formarea gândirii reflexive și strategice la elevi. Fundamente teoretico-metodologice. București: Editura Didactică și Pedagogică.
6. Lupu, M. (2015). Activitățile interculturale în educația timpurie. În M. Ionescu & L. Chiș (Eds.), Abordări contemporane în educația timpurie (pp. 88–94). Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană.
7. Potolea, D. (2010). Dimensiunea interculturală în educația timpurie. Revista de Științe ale Educației, 1(13), 45–50.

ADVENTURE TOURISM IN ROMANIA, CURRENT TRENDS AND PERSPECTIVES

Lia-Maria Cioanca
Lecturer, PhD, "Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca, Faculty of Geography, The University Extension Bistrița

Abstract: Adventure tourism has become increasingly popular in recent years, both globally and in Romania, and travelers are looking for unique and challenging experiences in their destinations. There are specific activities that are gaining more and more popularity in this field. This article aims to inventory them, but also to reveal the trends in adventure tourism and how travelers' preferences are changing in this regard. I used as a study method the observation of how these trends evolve and the perspectives that these adventure activities outline, through the sudden increase in interest in this direction.

Keywords: adventure tourism, trends, interest, evolution, perspectives.

1. Preliminary considerations

Adventure tourism has gained significant ground in Romania over the past two decades, becoming an increasingly sought-after segment among tourists who desire intense, nature-based experiences far from crowded urban areas. The Carpathian Mountains, the Danube Delta, and the country's rural regions provide an ideal natural setting for activities such as hiking, climbing, rafting, or mountain biking.

This growing segment is shaped by a rising interest in authentic experiences, nature, and physically engaging activities with an adrenaline component. In this context, it is essential to analyze the current trends and future development prospects of this tourism type in Romania.

2. Current Trends

2.1. Increased demand for outdoor activities

Nature-based activities have become increasingly popular, with a significant rise in interest for mountain hiking (in the Carpathians, Apuseni Mountains, Retezat, Făgăraș, and Subcarpathian areas with diverse, scenic trails), rock climbing (Turda Gorge, Bicaz Gorge), via ferrata (in Apuseni or Bicaz), canyoning, rafting, and kayaking on rivers such as the Jiu, Crișul Repede, and Bistrița, as well as camping, guided bike tours, and mountain cycling. These activities have seen exponential growth, especially post-COVID-19, as people sought outdoor experiences.

2.2. Development of alternative winter sports

In addition to classic skiing, there is growing interest in ski touring, off-piste snowboarding, and snowshoeing in less crowded areas such as the Bucegi, Piatra Craiului, and Ceahlău Mountains.

2.3. Integration with local culture and exploration of lesser-known areas

Adventure tourism is often blended with cultural and gastronomic tourism: trips to Maramureș or Bucovina may include mountain trails, zip lines, and visits to wooden churches, traditional sheepfolds, and craft activities or horse-drawn sleigh rides.

2.4. Ecological and sustainable tourism

Both international and domestic tourists increasingly seek "green" experiences, in harmony with nature. Eco-camping, glamping, and slow travel are gaining popularity.

2.5. Digitalization and online promotion

Mobile apps for trails and navigation (e.g., the "Munții Noștri" app), online booking platforms, vlogs, and digital guides help promote adventure trails. Social media plays a major role in promotion, especially among youth and influencers documenting their journeys.

3. Development Perspectives

3.1. Infrastructure investment

For sustainable development, professional trail signage, maintenance, well-equipped mountain shelters, gear rental centers, and properly equipped mountain rescue posts are essential, along with more certified guides.

3.2. Education and service professionalization

Training and certification of mountain guides and adventure tourism operators are vital, along with first-aid courses to ensure safe, high-quality experiences. Promoting ecotourism education among tourists is also critical.

3.3. Opportunity to attract foreign tourists

Romania's untouched landscapes, biodiversity, and lower costs compared to other European countries make it a promising destination for adventure tourists from Western Europe. This requires improved service quality and international promotion.

3.4. Integration with cultural and gastronomic tourism

Combining adventure with traditional experiences enhances tourism appeal (e.g., hiking and visiting sheepfolds, tasting local foods).

4. Current Challenges

- Poor road infrastructure in mountainous and remote areas;
- Lack of clear regulations for adventure activities in protected areas, environmental issues, illegal logging;
- Need for increased ecological awareness among tourists and operators;
- Absence of an integrated national strategy for adventure tourism promotion.

5. SWOT Analysis of the conditions for practicing adventure tourism in Romania

It is interesting to consider a SWOT analysis (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) of the conditions for practicing adventure tourism in Romania.

Strengths

- ✅ Remarkable geographic diversity: Carpathians, Danube Delta, caves, rivers for rafting, vast forests.
- ✅ Relatively wild and uncrowded nature – appealing for tourists seeking authenticity and tranquility.
- ✅ Lower costs compared to destinations like Austria, Switzerland, or France.
- ✅ Complementary cultural heritage: adventure can be combined with local traditions, gastronomy, and customs.
- ✅ Growing domestic interest in active tourism – especially post-pandemic.

- ✅ Existing marked hiking and cycling routes, some part of European networks (e.g., Via Transilvanica, EuroVelo 6).

Weaknesses

- ❌ Poor infrastructure: poorly marked trails, lack of eco-toilets, few organized camping spots.
- ❌ Insufficient number of certified guides and qualified personnel.
- ❌ Difficult access to many locations due to bad roads or lack of public transport.
- ❌ Weak national-level promotion – low international visibility.
- ❌ Safety issues (weak mobile signal in the mountains, insufficient shelters, under-equipped mountain rescue teams).
- ❌ Poor environmental education among tourists – littering and rule violations in natural parks.

Opportunities

- 🌎 Growing global demand for sustainable and adventure tourism.
- 💼 Access to EU funds for tourism and environmental infrastructure development.
- 🤝 Partnerships between authorities, NGOs, and private sector for nature conservation and promotion.
- 📈 Attracting foreign tourists with thematic packages (e.g., rafting + culture, via ferrata + local gastronomy).
- 📱 Digitalization (apps, virtual guides, booking platforms) enhancing accessibility and visibility.
- 🧠 Outdoor education in schools – nurturing responsible, passionate future tourists.

Threats

- ⚠️ Unregulated or illegal activities (e.g., ATVs on hiking trails, unauthorized camping).
- 🌲 Deforestation and human interventions impacting biodiversity and trails.
- 🧯 Lack of a coherent government strategy for adventure tourism.
- ❗ Accidents and tourist irresponsibility potentially damaging destination reputation.
- ⛔ Overcrowding in unmanaged destinations (e.g., Bicaz Gorge, Piatra Craiului).
- 🌎 International competition – neighboring countries like Slovakia, Bulgaria, or Ukraine offer well-promoted alternatives.

The SWOT analysis highlights that Romania has significant potential for the development of adventure tourism, due to its natural diversity, affordable costs and growing interest in authentic experiences. However, progress is hampered by poor infrastructure, lack of qualified guides and poor promotion. On the other hand, European funding opportunities, digitalization and growing global demand create a favorable context for development. However, threats such as illegal activities, lack of regulations and environmental degradation need to be carefully managed for adventure tourism to develop sustainably in Romania.

A strategic conclusion and recommended direction for the development of adventure tourism in Romania could be:

Strategic Conclusion:

Romania is at a key point where it can capitalize on its natural and cultural advantages to become a major destination on the European adventure tourism map. However, achieving this potential depends on the ability of authorities and tourism stakeholders to act in a coordinated, sustainable, and professional manner.

Recommended Direction: It is recommended to develop and implement an integrated national strategy for adventure tourism focused on:

- investments in mountain infrastructure and safety equipment,
- training of specialized guides and operators,
- digitalization of trails and tourism services,
- public-private partnerships for promotion and conservation,
- and sustained ecological education.

This approach could position Romania as a top destination for active tourists passionate about nature and authentic experiences.

Action Plan – Concrete Steps for Sustainable Adventure Tourism Development in Romania

🔷 1. Develop a Coherent National Strategy (0–12 months)

- Establish an inter-ministerial working group (Tourism, Environment, Education, Regional Development).
- Conduct a national audit of adventure tourism resources (trails, equipment, operators, protected areas).
- Define safety, sustainability, and professionalism standards in adventure tourism.
- Set a clear legal framework for various activities (e.g., rafting, via ferrata, MTB, paragliding).

🔷 2. Invest in Tourism Infrastructure (1–3 years)

- Mark, rehabilitate, and digitalize tourist trails (QR codes, GPS, bilingual info).
- Build mountain shelters, observation points, and eco-camping areas in partnership with NGOs.
- Create regional centers for equipment rental (ski touring, bikes, harnesses, etc.).
- Expand and modernize the mountain rescue network.

🔷 3. Develop Human Capital (1–4 years)

- Support training and certification programs for mountain guides, outdoor instructors, and rescue teams.
- Introduce ecotourism and outdoor education in schools and high schools.
- Organize experience exchanges and training with advanced European countries in mountain tourism (Austria, France, Slovenia).

🔷 4. Digitalization and Smart Promotion (starting immediately, ongoing)

- Create a national online platform (maps, reviews, guides, tourist packages).
- Use social media and collaborate with travel and outdoor sports influencers.
- Participate in international tourism fairs and promote through embassies, cultural institutes, and tourist info centers.
- Develop mobile apps for navigation, safety, and booking experiences.

🔷 5. Stimulate Entrepreneurship and Partnerships (ongoing)

- Provide grants and microloans for guesthouses, local guides, and outdoor operators, especially in rural areas.
- Encourage public-private partnerships for promotion and sustainable management.
- Develop regional active ecotourism brands (e.g., “Adventure in Țara Dornelor”, “Apuseni Mountains – Natural Adventure”).

🔷 6. Monitoring, Sustainability, and Feedback (permanent)

• Implement a system to assess the ecological and tourism impact on targeted areas.
•Collect feedback from tourists, operators, and local communities.
• Continuously adapt the strategy based on data and international trends.
This plan can be adapted at local level (county/communal) and aligned with EU funding programs for 2021–2027.

Conclusion

Adventure tourism in Romania is in a transitional stage, with major development potential. With investments in infrastructure, education, and promotion, Romania can become a competitive European destination in this niche. The future belongs to sustainable tourism, rooted in respect for nature, authenticity, and memorable experiences.

BIBLIOGRAPHY:

1. Buckley, R. (2006). Adventure Tourism. Wallingford, UK.
2. Oltean, F., Gabor, R. M. (2010). Turismul de aventură-oportunitate de afaceri pentru antreprenori, în Studia Universitatis Petru Maior, Series Oeconomica, Fasciculus 1.
3. Swarbrooke J., Beard C., Leckie S., Pomfret C. (2003). Adventure Tourism-the new frontier, Burlington MA: Elsevier Science, Linacre House, SUA.
4. https://en.wikipedia.org/wiki/Adventure_travel, accessed on May 9, 2025.
5. https://www.rri.ro/panoramice/radio-tour/turism-de-aventura-in-romania-3-id587181.html, accessed on May 9, 2025.
6. https://jurnalul.ro/timp-liber/calatorii/romania-in-topul-tarilor-unde-se-face-turism-de-aventura-742662.html, accessed on May 9, 2025.
7. https://www.finantare.ro/turismul-de-aventura.html, accessed on May 9, 2025.

THE INTEGRATIVE PSYCHO-PEDAGOGY OF JESUS, SOURCE OF ESSENTIAL ELEMENTS FOR A CONTEMPORARY ECCLESIAL PSYCHO-PEDAGOGY

Călin-Daniel Paţulea
Lecturer, PhD, "Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca

Abstract: The psycho-pedagogical dynamism of Jesus in the encounter with the Samaritan woman (cf. Jn 4:1-42) shows us the double convergent line, that is, that the evangelical teaching is a divine initiative of salvation, addressed in a universal way to humanity in their state of sinners; the same evangelical teaching constitutes the initiative of grace for all those who are called to welcome and accept it with faith. Precisely on this double line we have the possibility of understanding the importance of the educational psychology of the Master of Nazareth. This educational process introduces us to the essential dynamism of apostolic preaching, a dynamism that manifests the faith and the great love of God for humanity. The thought and the educational method of the Master of Nazareth leads us towards the grace-faith binomial. The evangelical call and invitation leads us towards that amen of faith, as an act and a disposition according to the good pleasure of God. Through grace, which represents the substance of God's saving action in the person of Jesus the Master, the process of salvation develops for the believer; through faith the believer manifests his willingness to accept the teaching of salvation. Under this double direction, grace-faith, and according to divine revelation and wisdom, today's men and women discover the need for education, at the social, cultural, psychological, epedagic and religious levels. In this way we understand the normative dimension of faith, the existential change of one's life, the recognition of the moment of God offered by Jesus, that favorable moment that leads us to salvation.

Keywords: deepening, teaching, knowledge, dignity, identity, educational dynamism, freedom, teacher, psycho-pedagogy.

Introduzione

Il Maestro di Nazaret nell'incontro con la persona umana, costruisce degli itinerari psico-pedagogici, un'azione divina specifica che si deve inserire ed accogliere nel dinamismo psico-pedagogico di ciascuno. Per affrontare tale dinamismo ci vuole un momento caratteristico di rottura, che determina la converisone, cioè una svolta completa e definitiva, tappa senza la quale evoluzione psicologica e pedagogica non raggiungono la loro mèta. Il risultato di un tale dinamismo psico-pedagogico è stato toccato dalla donna Samaritana (cf. Gv 4, 1-42) che, "vittima" della psicologia educazionale di Gesù è arrivata alla libertà vera e autentica. Tale dinamismo psico-pedagogico ha determinato un tipo di discernimento per la donna, aiutandola a fare ordine nella sua vita, creando quell'armonia di Cristo, che deve dominare nella vita del credente. Discernere vuol dire capire come ci troviamo di fronte a Dio, e come saremo capaci di rispondere al suo messaggio, garante assoluto della nostra libertà, identità e personalità. Allo stesso tempo il dinamismo psico-pedagogico di Gesù crea e determina lo statuto del maestro come un buon educatore e testimone del Vangelo. Il maestro deve essere competente, sempre fedele all'integrità del messaggio di salvezza, sempre aperto alle nuove provocazioni e capace di adottare i nuovi mezzi creativi per comunicare la verità. Deve essere un buon educatore dell'uomo d'oggi, non soltanto un trasmettitore delle conoscenze e nozioni, ma inanzittutto un uomo della fede che sviluppa l'opera educatrice sotto l'azione dello Spirito santo.

La necessità della psico-pedagogia cristiana e il senso voluto da Gesù

Il processo psico-pedagogico sviluppato da Gesù nell'incontro con la donna Samaritana presuppone anche diverse regole che caratterizza la tecnica dell'apprendimento/insegnamento evangelico.

Innanzittutto troviamo *il rafforzamento*[1]*,* come forma psicologica del comportamento e dell'apprendimento/insegnamento che richiama, sia nel campo del pensiero sia in quello dell'azione, una disponibilità attiva, una collaborazione da parte della persona umana inserita nel processo educativo. Il Maestro sa esattamente ciò che vuole inculcare alla donna durante l'incontro e dialogo, delle idee precise per arrivare allo scopo dell'insegnamento, inculcando, dal punto di vista psicologico dei rafforzamenti efficaci. Gesù con il rafforzamento verbale consolida il cammino spirituale e psico-pedagogico della donna[2]. Si costituisce così una forma di comportamento e atteggiamento nuovo, che prima non era comparso, probabilmente neanche pensabile, collegati con il desiderio di andare avanti volentieri su questa nuova strada dell'apprendimento/insegnamento. Commenta W. Correll: «La psico-pedagogia insegna inoltre che l'esperienza del rafforzamento agisce come incitamento e stabilizzazione anche nello sviluppo globale della personalità, innalzando il livello delle aspirazioni e la volontà di studiare (motivazione)»[3], cioè guardando con maggior attenzione allo scopo che determina la formazione del comportamento, nel nostro caso la conversione, l'abbracciarsi delle nuove regole di vita in base ai nuovi valori evangelici presentati da Gesù. In questo senso accogliamo l'insegnamento di PAPA FRANCESCO che affermava: «La gioia del Vangelo riempie il cuore e la vita intera di coloro che si incontrano con Gesù. Coloro che si lasciano salvare da Lui sono liberati dal peccato, dalla tristezza, dal vuoto interiore, dall'isolamento. Con Gesù Cristo sempre nasce e rinasce la gioia»[4].

Un altra regola che caraterizza il dinamismo psico-pedagogico nel brano in studio è *l'intuizione*. La donna s'incontra con una realtà che non corrisponde alle sue aspettative, che non è in grado di abbracciare di primo acchito né interiormente né esteriormente. In questo caso il Maestro apre una nuova breccia nel processo dell'apprendimento partendo da una intuizione che pone la donna di fronte ad una realtà nuova. Si tratta di intuizione sensoria o intellettuale, cioè l'oggetto da intuire – acqua – può essere percepito con i sensi oppure essere espresso simbolicamente a parole. Il Maestro sta motivando nella mente della donna un'elaborazione mentale, preparando la sua intuizione della realtà. Il soggetto umano dapprima deve strutturare e ordinare la nuova situazione, che li può sembrare confusa ancora, cercando delle connessioni con le realtà già conosciute. Il lavoro mentale la porterà alla comprensione del tema, come conseguenza «dell'applicazione del pensiero intuitivo, dove l'intuizione è prima esperienza non-strutturata della realtà, poi conoscenza strutturata e capita della situazione del problema, di cui si è "preso possesso", pensando e imparando»[5].

---

[1] Dal punto di vista psicologico, *il rafforzamento* è quel processo che determina l'apparizione di una forma di comportamento o reazione che determina una data risposta da parte dell'ambiente circostante. Il rafforzamento è un elemento essenziale del processo dell'apprendimento e della modificazione del comportamento. Assistiamo ad un rafforzamento positivo costituito di lode e approvazione - «hai detto bene» (Gv 4, 17), che determina la modificazione del comportamento e produce una nuova forma di comportamento, frutto dello strumento del rafforzamento e l'apprendimento del pensiero di fronte alla nuova rappresentazione della situazione e l'insegnamento morale; cf. W. CORRELL, *Introduzione alla psicopedagogia,* EP/SAIE, Roma 1973[2], 34; G. F. D'ARCAIS, *Insegnare/Apprendere,* in NDP, Paoline, Roma 1982, 600-601.

[2] Il cammino psico-pedagogico di Gesù comporta una rottura col passato (l'uscita dal paese per prendere l'acqua alla fontana, cf. Gv 4, 7), che si compie attraverso una crescità progressiva, grazie all'attenzione e la cura psico-pedagogica di Gesù, che la educa con amore, la eleva profondamente dal di dentro, nella sua scienza, esigendo una fiducia assoluta e incondizionata, perchè il Signore la guida da solo fino al riconoscimento del Messia e la proclamazione della sua presenza presso i suoi compatrioti; cf. anche C. M. MARTINI, *Un cammino educativo*, Gribaudi, Milano 2000, 9.

[3] W. CORRELL, *Introduzione alla psicopedagogia,* 128.

[4] Esort. Apost. *Evangelii gaudium,* in: http://w2.www.vatican.va/content/francesco/it/apost_exhortations/documents/papa-francesco-esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html, n. 1.

[5] W. CORRELL, *Introduzione alla psicopedagogia,* 130.

L'attivazione rappresenta un'altra regola che riguarda lo sviluppo psicologico della donna collegato con le attività specifiche del suo cammino. Il Maestro ha creato una situazione d'insegnamento che la sollecita ad agire con lo scopo di chiarire e ordinare la situazione creata, e che all'inizio e per un tratto ancora del processo psico-pedagogico, appariva oscura e confusa. Al primo posto del procedimento dello studio e durante l'elaborazione spontanea è l'attività e l'atteggiamento della donna, che deve accogliere nel corso del processo d'apprendimento l'occasione di agire interiormente e esternamente[6]. Una psico-pedagogia del genere ci spinge a ripartire sempre da Dio per ispirarci continuamente dalla Sua lettera di salvezza, con spirito di fede e di preghiera, per superare le nostre attese e sconcertezze, e scoprire le ragioni autentiche del nostro vissuto e «riconoscere di essere nel cuore di Dio per un'esperienza di fede e di amore vissuti: riconoscere di essere nato per imparare ad amare di più, a osare di più, ad andare oltre i limiti delle nostre comodità e dei nostri piccoli traguardi»[7].

Al quarto posto, come regola del processo educativo, scopriamo *l'esercitazione*. Durante il processo psico-pedagogico sono stati proposti diversi argomenti da imparare. Per poter essere resi abituali, è necessario l'esercitazione attraverso diversi rafforzamenti in modo che la nuova forma di comportamento è stata imparata/accettata è diventa un fondamento per il prossimo argomento da accogliere nel processo dell'apprendimento. Non dobbiamo dimenticare che l'esercitazione non guarda ad una forma automatica ma coinvolge il ragionamento: «Solo l'esercitazione che risolve, via via, situazioni nuove è pedagogicamente razionale, perché in questo modo il medesimo comportamento può esser applicato ogni volta per altri scopi e cosi continuamente rafforzato»[8].

La quinta regola può essere *la facilitazione del transfert*[9]. La donna, in ben determinate circostanze, deve ricordarsi ciò che ha imparato fino a un dato momento dell'incontro e dialogo. Il transfert diventa uno degli elementi centrali dell'organizzazione dell'apprendimento. Il Maestro fa uso di quei provvedimenti che rendono possibile ed intensificano il transfert, esercitando un nuovo rafforzamento e motivazione in vista della nuova situazione nella quale si troverà il soggetto umano. Di fronte alle nuove situazioni ed applicazioni, la donna farà uso delle nozioni apprese prima nelle situazioni diverse nelle quali si troverà, determinando così una transferenza maggiore. Affermava BENEDETTO XVI: «All'inizio dell'essere cristiano non c'è una decisione etica o una grande idea, bensì l'incontro con un avvenimento, con una Persona, che da alla vita un nuovo orizzonte e, con ciò, la direzione decisiva»[10].

Il fondamento offerto da Gesù e il suo metodo

La psico-pedagogia non è altro che un espressione e un processo specifico del ministero di Cristo e della tradizione cristiana, mettendo l'accento sulla persona di Gesù considerato come *il psico-pedagogo*, Colui che illumina la persona umana con il Suo insegnamento[11],

[6] Il ruolo del maestro interiore è fondamentale, ed ha la forza di muovere ogni persona umana, quella forza interiore che è in essa e che la determina alla autotrascendenza morale, intellettuale e religiosa, per scoprire il proprio e il vero "io"; cf. C. M. MARTINI, *Un cammino educativo*, 11.

[7] C. M. MARTINI, *Ripartiamo da Dio!,* Centro Ambrosiano, Milano 1995, 28.

[8] W. CORRELL, *Introduzione alla psicopedagogia,* 131.

[9] «Il transfert è l'influsso di una forma di comportamento già imparata, sull'apprendimento e la situazione di un'altra», W. CORRELL, *Introduzione alla psicopedagogia,* 131-132.

[10] Lett. enc. *Deus caritas est,* in: http://www.vatican.va/.../benedict_XVI/encyclicals/documents/hf_ben-XVI_enc_20051225_deus-caritas-est_it.html, n. 1.

[11] Il centro dell'interesse della psicologia di Freud era costituito dagli aspetti "malati", dell'uomo. Abraham Maslow – interessava l'uomo in quanto psicologicamente sano e maturo. Freud – metà malata della psicologia. Maslow – metà sana della psicologia. Il compito di Gesù riguarda l'intero essere umano, insegnando l'uomo di vivere in modo autentico e di essere soddisfatto esistenzialmente.

un'intera opera di salvezza portata da Cristo, la vera luce per ogni uomo che viene in questo mondo[12].

La persona umana riceve, tramite l'illuminazione cristologica la conoscenza[13], che non è una qualsiasi, ma una conoscenza apportratrice di vita, di luce, del desiderio di mettere in atto una conversione morale e religiosa, «per renderci integralmente sani e inondarci con la luce della verità, che ci libera da tutte le nostre infermità, compresa l'ignoranza esistenziale»[14].

Cristo, Parola stessa di Dio fatta carne, con la Sua parola definitiva e duratura, con il Suo insegnamento e i valori evangelici, rivela il mistero della propria persona con lo scopo di irradiare le persone che incontra, perché ciascun cristano ha bisogno della luce del Suo insegnamento[15]. Ci mostra la via della verità che fa possibile giungere alla vita eterna. «Io sono la via, la verità e la vita» (Gv 14, 6), la via che porti la salvezza, la luce che fa disperdere le tenebre e ci fa vivere come figli della luce e la vita, la vera vita vissuta nell'armonioso progetto divino. In tutto questo processo psico-pedagogico un posto importante occupa la grazia elevante e trasformante. Durante l'incontro la donna passa dall'ignorare il suo stato di vita e i suoi sentimenti, al riconoscimento, prendendo coscenza del suo stato di vita e accrescendo la capacità di conoscersi, di comprendere e la volontà di correggersi[16]. La capacità di comprendere le direttive e le chiamate che Dio impartisce – il discernimento esistenziale della volontà positiva di Dio – San Paolo parlerà di scoprie la volontà di Dio, sapere e capire «ciò che è buono, a lui gradito e perfetto» (Rm 12, 2)[17].

L'incontro tra il Maestro Gesù e la Samaritana mette in risalto anche la necessità della conversione religiosa come forma o via dell'illuminazione cristiana: conversione significa un cambiamento della mente e del cuore, un allontanarsi dal peccato, dagli idoli, dalla cattiva strada. Elemento chiave nel processo di conversione è il pentimento col quale si esprime il dolore dei peccati; vi è il ripudio di falsi valori, di falsi atteggiamenti e di false abitudini e un impegno personale d'amore e di fedeltà a Dio. La conversione è opera di Dio. Lui manifesta il primato su ogni iniziativa o attività umana[18]. Dio solo cancella le nostre trasgressioni e ci fa

[12] Il metodo propposto da Gesù è uno maggiore e attivo, quello di trasmettere le conoscenze verso la sua interlocutrice; allo stesso tempo determina l'implicazione della donna nel processo del'apprendimento e dello sviluppo delle capacità di imparare, l'assimilazione delle conoscenze e l'acquisto del pensiero critico. Gesù sta abbinando, in un mod stupendo, il compito dle Maestro che è la fonte principale dell'informazione e la facilitazione del processo educativo; ha coordonato l'intera attività del processo psico-pedagogico, creando delle regole (che cosa; quando e come); ha facilitato la crescità delle strutture del pensiero che hanno fatto possibile per la donna apprendimento delle nuove conoscenze. Sembrava un Maestro solitario, però si trova allo stesso tempo come membro della comunità educativa. Il suo metodo non è stato uno informazionale, ma uno attivo, stimolando la produttività della sua interlocutrice, preprandola per una nuova vita. Non ha escluso l'esperienza passata della donna, avendo promosso l'apprendimento attraverso la colaborazione e lo sviluppo del pensiero. Ha stimolato la crescità di sé, della persona che si trovava di fronte a Lui, la fiducia della donna nelle sue proprie forze. Dall'altra parte la donna non è stata soltanto un ricettore passivo, ma una partecipamte attiva al processo dell'insegnamento, un permanenete ricercatore delle novità.

[13] «In qualunque forma di evangelizzazione il primato è sempre di Dio [...] Questa convinzione ci permette di conservare la gioia in mezzo a un compito tanto esigente e sfidante che prende la nostra vita per intero», PAPA FRANCESCO, Esort. Apost. *Evangelii gaudium,* n. 12.

[14] J. B. TYRRELL, *Gesù, luce che guarisce. Cristoterapia,* San Paolo, Cinisello Balsamo (MI), 1988, 20; nel pensiero dello stesso autore l'ignoranza esistenziale viene considerata come il principale effetto del peccato originale e dei peccati attuali della persona umana, essendo nella stesso tempo un'ostacolo insormontabile per progredire sulla via dell'integrità morale e spirituale

[15] Cf. PAPA FRANCESCO, Esort. Apost. *Evangelii gaudium,* n. 20.

[16] Cf. B., LONERGAN, *Il metodo in teologia,* Queriniana, Brescia, 1975, 55.

[17] Possiamo afferrare uno scopo più lontano, previsto da Gesù nell'incontro con la Samaritana, cioè lo sviluppo, il perfezionamento psico-pedagogico e la maturità della comunità di riferimento della donna, perchè la maturità della persona umana, cioè della donna e di tutti noi, si attua nella comunità ecclesiale di appartenenza, la pienezza del singolo viene raggiunta nella comunità. Afferma C. M. MARTINI: «La singolo persone sono educate, amate e rispettate nella loro individualità; a ognuna di esse si attribuisce un valore assoluto: ma il termine della educazione non è semplicemente lo sviluppo o il perfezionamento del singolo, è la maturità dell'intera collettività [...] il processo educativo di cui parla la Scrittura è quello di una persona nell'ambito del suo gruppo, e quello di una comunità chiamata a una maturazione globale mediante la maturazione di tutti i suoi membri», *Un cammino educativo*, 11-12.

[18] Affermava C. M. MARTINI: «Il primato di Dio su ogni iniziativa umana. Dio è il Padre che ama per primo, che comunica se stesso e si dona in Gesù prima ancora di ogni attesa umana, il primo nel perdonare gratuitamente, Colui da cui tutto viene,

dono di una mente e di un cuore nuovi, pieni di rettitudine, d'amore e di verità»[19]. Il dono dell'amore divino di un «cuore nuovo» è stato celebrato anticipatamente dai profeti, quell'azione di infondere in noi un nuovo amore e una nuova conoscenza (cf. Ger 24, 7; Ez 11, 19; 18, 31; 36, 26). Quando la persona umana ascolta Cristo[20], autenticamente, assistiamo ad una ricetività dinamica, attiva. Il cristiano scopre la necessità dell'educazione, processo che li aiuta a pensare criticamente e gli offre la possibilità di accogliere «un percorso di maturazione nei valori»[21]. Il modello per eccellenza e la vergine Maria, il prototipo dell'autentico uditore della parola di Dio (cf. Lc 1, 31). Diventa anche per noi una vocazione, quella di essere attivamente ricettivi alle parole di Dio, che ci illuminano e ci trasformano secondo l'immagine di Cristo. Dio Padre è l'autore principale della psicologia educativa, che attraverso l'impegno del Figlio e la donazione dello Spirito Santo, tocca il cuore della persona umana, la dirige verso una scelta decisiva, L'uomo educato diventa un uomo che educa nell'insieme dell'economia di salvezza di Dio, che si svolge nella Chiesa, come «la prima e la fondamentale educatrice del cristiano. La Chiesa è madre: essa genera alla fede ed educa nella fede. Nel suo seno si muove ed opera ogni altro soggetto educativo cristiano»[22]. L'esito positivo del processo psicologico educativo si può cogliere quando c'è da una parte la manifestazione di Gesù di fronte alla persona incontrata e dall'altra parte la disponibilità di accoglienza del cammino psico-pedagogico. Si pretende un'esigenza dell'incontro e del cammino da percorrere, arrivare in profondità della persona umana per creare una rivoluzione dei valori. Anche se l'incontro poteva apparire occasionale, aspetto in contrasto con il «doveva» teologico del v. 4, il metodo di Gesù è uno sistematico. Con pazienza invita la Samaritana ad un cammino di purificazione spirituale e mentale[23], affidandogli indirettamente la responsabilità – più che come una conseguenza dell'incontro e non come un compito diretto da parte del Maestro -, portare la novità della salvezza, il compito di essere missionaria.

La personalità psico-pedagogica di Gesù nell'incontro con la persona umana

La psico-pedagogia di Gesù è un educare continuo all'apertura ai valori evangelici, etici e morali. Non si deve rimanere soltanto al livello della curiosità intellettuale, ma si deve tendere ad una concoscenza profonda e sistematica in vista della crescità umana e spirituale della nuova personalità rivelata da Gesù. La persona umana, come individuo inserito nella comunità ecclesiale, e anche sociale, trascende se stesso, cioè si orienta verso Qualcuno che sta al di sopra, con la capacità di perdere le sue sicurezze per acquistare i doni e l'insegnamento dello "Sconosciuto". Tramite i mezzi e gli strumenti accreditati da Gesù, il cristiano deve

tutto dipende, a cui tutto tende e tutto ritorna […] Il primato di Gesù Cristo, figlio del Padre, immagine perfetta di Dio e figura dell'uomo perfetto, riferimento di ogni crescita umana autentica […] Il primato della grazia, cioè dello Spirito Santo, dono del Padre all'uomo in Gesù, per farci vivere come Gesù Cristo e farci amare come Gesù ha amato. Questa grazia è, per l'uomo afflitto dal male, benevolenza e misericordia del Padre, liberazione dalla colpa, vittoria del bene sul male, azione divina che trae il bene anche dal male. È l'amore del Padre effuso nei nostri cuori per mezzo dello Spirito che permette di agire moralmente seguendo gli esempi di Gesù Cristo, uomo perfetto, giusto, onesto, verace, mite, saggio e coraggioso, che dà la vita per i suoi nemici. Qui sta la radice do ogni vera moralità», *Ripartiamo da Dio!,* 16-17.

[19] J. B. TYRRELL, *Gesù, luce che guarisce. Cristoterapia,* 33-34.

[20] L'ascolto diventa un elemento importante nel processo psicologico educativo, come un'esigenza fondamentale per l'educazione umana. La disponibilità dell'ascolto crea e aumenta i raporti interpersonali, perché «la religione cristiana è la religione dell'ascolto, della comunicazione di Dio, della proclamazione della Parola divina. Il cristiano è una persona in ascolto», I. MONTICELLI, *L'ascolto, un aspetto fondamentale della comunicazione,* in AUS XI (6/1996), 541-542. Attraverso l'ascolto il cristiano si trova di fornte alla Parola di Dio come rivelazione divina, che guida la sua vita e si lascia educato al livello dell'intelligenza, volontà e sensibilità. Ascoltando, il cristiano impara a poter parlare, trasmettere l'esperirenza già vissuta soto la guida del Mastero do Nazaret, similmente come la donna Samaritana, che ascoltando Gesù ha imparato i nuovi modi di espriemersi e di comunicare con i suoi. Un'esperienza efficace e proficua che ha superato ogni complesso d'inferiorità.

[21] PAPA FRANCESCO, Esort. Apost. *Evangelii gaudium,* n. 65.

[22] C. M. MARTINI, *Un cammino educativo*, 30.

[23] «Il risanamento del cuore e il conseguente cambio delle strutture di peccato in cui sono accumulati e come solidificati gli errori e i peccati dell'umanità è un atto che manifesta la forza di quel Vangelo che ci insegna a rendere bene per male, a trarre il bene dal male, a vincere il male col bene», C. M. MARTINI, *Ripartiamo da Dio!,* 101.

raggiungere i valori evangelici che gli offrono la direzione e l'orientamento della nuova personalità nella sua vita, frutto anche dalla capacità di vivere in modo interiorizzato i valori proposti dal Maestro di Nazaret. La sua psico-pedagogia non è stata destinata a fallire perché ha avuto e ne ha come obiettivo principale inanzittutto la persona umana, la sua personalità e in un secondo momento le strutture. L'individuo, perseverante nel processo educativo, già passato attraverso di questo, può ritornare alle strutture per cambiarle e renderli efficiente nella realtà esistenziale, dare un contenuto e una direzione alla vita della fede. Usare le energie psico-pedagogice al servizio dei valori evangelici, metodo che aiuta il cristiano alla transcendenza di sè, di tutte le sue potenzialità, realizza se stesso ascoltando il messaggio del Vangelo, sviluppando il contenuto delle strutture psico-pedagogice già esistente nella natura e l'essere umano. La Parola di Dio rivelata deve fecondare questo processo psico-pedagogico e rafforzzare la trasmissione della fede[24]. Realizzare se stesso, la sua personalità, vuol dire crescere dall'interno, perché l'uomo ha in sè questa capacità di crescità, che viene guidata e mossa dagli impulsi dello Spirito Santo, di modo che questa realizzazione di sè diventa l'effetto collaterale della transcendenza di sè, cioè l'agire secondo i valori che sono al di sopra di lui.

Conclusione

Il modello psico-pedagogico di Gesù e il suo dinamismo nell'incontro con la persona umana ci offre gli elementi essenziali per una psico-pedagogia moderna nel contesto ecclesiale odierno. La persona umana riscopre la centralità, il ruolo e l'importanza della fiducia, apertura all'altro, il dialogo, la capacità dell'aprendimento in vista della formazione integrale dell'uomo con tutte le sue facoltà. Cristo è l'unica soluzione a tutti i nostri problemi di educazione e formazione religiosa e cristiana, è l'unico intermediario tra Dio Padre e noi, è l'unico Maestro per eccellenza e Salvatore del mondo. Il Suo dinamismo psico-pedagogico guida gli uomini nel mondo dello Spirito Santo, saranno conquistati in pienezza e diventano gli operai che svolgeranno l'opera della nuova evangelizzazione nel mondo odierno.

Illuminati dallo Spirito di Cristo Risorto e Glorioso, ricevono la vocazione e la missione per diventare apostoli e maestri, mettendo in mostra le ricchezza della grazia di Cristo, per la crescità e lo sviluppo della loro fede, edificando il Corpo Mistico di Cristo che è la Chiesa.

L'intero processo educativo ha come scopo principale la crescità e il rafforzamento in Cristo, promuovere così l'autenticità del battesimo, la penitenza e l'eucaristia, i sacramenti pasquali per antonomasia, sia al livello individuale che comunitario. L'opera di educare e formazione aiuta i fedeli a camminare sulla via della perfezione e compimento, metodo che si svolge sull'azione di grazia, in modo che Cristo possa abitare nelle anime dei figli liberi e redenti. La parola di Cristo Maestro e il suo esempio, avendo come fondamento la fede, accredità l'individuo e la comunità ecclesiale all'insegnamento, cioè la spiegazione chiaramente e la manifestazione della dottrina cristiana necessaria per la conoscenza.

Il cristiano, sotto l'impulso dello Spirito Santo, annuncia e spiega l'insegnamento evangelico in base al carisma della scienza, espone ed insegna la continuità dell'itinerario della fede, avendo come fondamento la parola di Dio. Il processo educativo è mosso dallo Spirito Santo, e viene svolto con l'altruismo e la donazione totale, sull'esempio del Maestro di Nazaret, per il rafforzamento e l'edificazione della comunità ecclesiale, metodo che continua l'efficacità dei doni di Dio al loro vero valore, arrivando al loro scopo, cioè la salvezza di tutti coloro che credono e vivono la loro fede. Agisce nel cuore umano e nella vita del credente in vista della conversione e lo spinge verso la santità. Lo Spirito Santo accompagna l'uomo, questo deve essere sensibile ai suoi doni, acquistare la capacità di discernimento di fronte a tale processo. Tale discernimento ci rende capaci di essere anche noi degli educatori ispirati sia dalla

[24] Cf. *Dei Verbum,* 21-22.

Scrittura, ma soprattutto dallo Spirito Santo; e Lui il maestro interiore che ci aiuta a capire il valore normativo della Parola di Dio nella nostra vita.

Sull'esempio di Gesù la catechesi viene indirizzata sia all'intelligenza che alla volontà, destinata ad illuminare la mente e muovere il cuore. La parola di Gesù non è stata soltanto una parola di un maestro qualsiasi, che si limitasse alla spiegazione dei concetti e della nuova dottrina, ma è un discorso psico-pedagogico che cerca di convingere e acquistare attraverso la predicazione della verità evangelica, sia con l'affettività e il calore paterno e materna, sia con la partecipazione e sollecitazione, ammonendo e incoraggiando in vista dell'edificazione. Ciò che Cristo ha voluto dalla donna Samaritana, come norma o regola, coincide in modo oggettivo con ciò che Gesù Cristo vuole per noi, che restassimo inseriti nel suo progetto di grazia. Questa norma/grazia di Dio in Gesù Cristo favorisce lo sviluppo psico-pedagogico delle coscienze dei fedeli attraverso il linguaggio convincente e stimolativo della esortazione.

Il contenuto dell'attività psico-pedagogica riguarda l'edificazione della comunità cristiana, la formazione dell'individuo e della comunità, l'approfondimento della coesione all'interno di questa. La perfezione rivelata determina il rinnovamento della vita, lasciandoci guidati dallo Spirito Santo. La condizione necessaria per questa situazione è la disponibilità di essere guidati, esortati nella qualità di fedeli, cercando sempre di essere graditi al Signore, vivendo la pienezza della vocazione cristiana. La famiglia è sempre stata un punto di riferimento importante e fondamentale per l'essere umano, rappresentando uno dei valori più significativi della società. I cambiamenti nella società, le trasformazioni di natura economica, politica e sociale hanno modificato la famiglia sia nella struttura che nei suoi ruoli. Oggi la famiglia vive una situazione di crisi a causa della perdita di alcuni valori importanti e dei compiti che condizionano la vita quotidiana. Questi cambiamenti hanno portato a un crescente interesse per il significato della famiglia nei campi psicologico, sociale e demografico[25]. Il bambino, per esempio, è preparato fin dalla nascita a entrare in relazione con coloro che si prendono cura di lui; la sua sopravvivenza dipende da come viene accudito. Lo sviluppo del bambino è intrinsecamente legato al rapporto che costruisce con i genitori durante i primi anni di vita. Lo sviluppo equilibrato della personalità del bambino si realizza all'interno della famiglia, dove da un lato il bambino si sente amato e apprezzato, e dall'altro sperimenta confini chiari che gli permettono di distinguere il mondo esterno da quello interno e lo aiutano a tollerare le tensioni e a gestire impulsi ed emozioni[26].

Il processo educativo presuppone un impegno continuo, però anche una risposta alla chiamata divina che indirizza il fedele verso il regno dei cieli. Presuppone anche una catechesi profonda per capire sempre di più l'evento Cristo, cioè che Dio Padre vuole in Cristo per loro, rendendo visibile il rinnovo della vita in Cristo. La manifestazione di Cristo nella vita dei fedeli come la linea direttiva dell'autenticità cristiana. Nella luce dell'amore vengono proposti i valori educativi per realizzare quell'armonia con la mente di Dio, il riconoscimento della volontà di Dio, cio che è buono e perfetto come l'ideale supremo per la santità.

Il ministero psico-pedagogico ne ha di mira la predicazione di Cristo, Risorto e Signore, la sua conoscenza essendo il vero scopo, la conoscenza della forza della risurrezione e la comunione con le sua passione. La predicazione viene realizzata attraverso le parola della croce, che penetra e produce dei cambiamenti, in tutti coloro che credono, nelle loro menti e cuori, perché il Vangelo predicato e insegnato è la rivelazione del grande amore divino, della grazia redentrice e il dono della salvezza. Il Vangelo di Cristo è la forza che agisce attraverso la parola della predicazione, dà vita e prosperità nelle anime e nei cuori di coloro che credono. Tale esperienza psico-pedagogica ci trasforma, ci contrassegna con il dinamismo straordinario come il risultato dell'esigenza del nuovo messaggio. Questo dinamismo ci rende disponibili

[25] Cf. C. A. ROȘU, *Familia – resursă prețioasă. Educația din perspectiva valorilor*, Eikon, București, 2019, 174-178.
[26] Cf. C. A. ROȘU, *Integrative Psychotherapy - An Important Resource For The Psychophysical Wellbeing Of The Person In The 21st Century Society*, Educatia 21 Jurnal, (23) 2022, 105-120.

per sempre all'ascolto della voce del Maestro Gesù, ci rende disponibili al servizio della semina della parola per la crescità e la maturità di tutti coloro che si lasciano inseriti nel dinamismo psico-pedagogico di Gesù.

BIBLIOGRAPHY:

1. ABRIC, J.-C., *Psihologia comunicării. Teorii şi metode,* Polirom, Bucureşti 2002.
2. ARNOLD, W.,-EYSENCH, H.J.,-MEILI, R., *Dizionario di Psicologia,* Paoline, Roma 1982, 926-927.
3. ALBERIONE, G., *Per un rinnovamento spirituale. Predicazione alle comunità paoline in Roma (1952-1954),* San Paolo, Roma 2005.
4. ALCAMO, G., (a cura di), *Il compito educativo della catechesi. Il contributo del Documento base,* Paoline, Milano 2011.
5. ANOLLI, L., LEGRENZI, P., *Psicologia generale,* Il Mulino, Bologna 2001.
6. D'ARCAIS, G. F., *Antropologia pedagogica,* in NDP, Paoline, Roma 1982.
7. ----------, *Educazione,* in NDP, Paoline, Roma 1982.
8. ----------, *Insegnare/Apprendere,* in NDP, Paoline, Roma 1982.
9. ----------, *Metodologia pedagogica*, in NDP, Paoline, Roma 1982.
10. D'ARCAIS, G. F., (a cura di), *Nuovo Dizionario di Pedagogia,* Paoline, Roma 1982, 378-403; 805-815; 884-911.
11. ----------, *Pedagogia,* in NDP, Paoline, Roma 1982.
12. BARSOTTI, D., *La parole de Dieu dans le Mystère chrétien*, Cerf, Paris 1954.
13. BARUCQ, A., - GRELOT, P., *Insegnare,* in DTB, Marietti, Casale Monferrato (AL) 1976[5].
14. BECATTINI, C., *Psicologia e vita spirituale,* in DES/3, Città Nuova, Roma 1990.
15. BOLLONE, P. B., *La psicologia di Gesù,* Mondadori, Milano 2003.
16. BROWNING, D. S., *Introduction to Pastoral* Counseling, in WICKS, R. J., PARSONS R. S., CAPPS D. E., (a cura di), *Clinical Handbook of Pastoral Counseling,* Paulist Press, New York 1985.
17. CAPPELLETTI, A., *Discernimento degli spiriti,* in DES, I, Città Nuova, Roma 1990.
18. CORRELL, W., *Introduzione alla psicopedagogia,* EP/SAIE, Roma 1973[2].
19. COSTANTINI, E., *«Dammi da bere» (Gv 4, 1-26),* in AUS XXVI (4/2011), 301-312.
20. LONERGAN, B., *Il metodo in teologia,* Queriniana, Brescia 1975.
21. MARTINI, C. M., *Ripartiamo da Dio!,* Centro Ambrosiano, Milano 1995.
22. ----------, *Un cammino educativo*, Gribaudi, Milano 2000.
23. MONTICELLI, I., *L'ascolto, un aspetto fondamentale della comunicazione,* in AUS XI (6/1996), 539-549.
24. ROȘU, C. A., *Integrative Psychotherapy - An Important Resource For The Psychophysical Wellbeing Of The Person In The 21st Century Society*, Educatia 21 Jurnal, (23) 2022. doi: 10.24193/ed21.2022.23.11
25. ----------, *Familia – resursă prețioasă*. *Educaţia din perspectiva valorilor*, Eikon, București 2019.
26. TYRRELL, B. J., *Gesù luce che guarisce. Cristoterapia,* San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 1988[6].
27. BENEDETTO XVI, Lett. enc. *Deus caritas est,* in:

http://www.vatican.va/.../benedict_XVI/encyclicals/documents/hf_ben-XVI_enc_20051225_deus-caritas-est_it.html.
28. PAPA FRANCESCO, Esort. apost. *Evangelii gaudium,* http://w2.www.vatican.va/content/francesco/it/apost_exhortations/documents/papa-francesco-esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html.

THE INFLUENCE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE ON DIGITAL ADVERTISING

Alexandra Georgiana Salcianu
Lecturer, PhD, National University of Science and Technology „Politehnica" Bucharest
Alina Ciobotaru
Assist. Prof., PhD, National University of Science and Technology „Politehnica" Bucharest

Abstract: This paper is concerned with the way companies interact with their target audience, a manner that is being revolutionized by Artificial Intelligence nowadays. The first part of the study focuses on how AI is changing, in real time, the field of digital advertising, and also on defining concepts like ad personalization and ad content creation. Technologies such as natural language processing and machine learning enable Artificial Intelligence tools to analyze consumer behavior at supernatural levels and this can render irresistible advertising messages. Moreover, Artificial Intelligence has reduced the need for human involvement in the process of creating ad content (the text, video and audio parts of an ad) because, due to recent technological developments, it can generate a huge percentage of it without human intervention. The second part of this paper looks at 4 recent advertisements that were created with AI tools, in order to ascertain how successful they were in generating brand awareness or new leads. Unfortunately, despite the efficiency of using AI in digital publicity, this process also implies the possibility of ethical issues arising, especially in important areas, such as transparency or authenticity. Consequently, the study also examines both types of impact (positive and negative) AI can have on current digital advertising and on the need of a new approach that balances technological power with important social values.

Keywords: AI-generated advertising, digital advertising, ad content creation, brand awareness, ethical issues in AI-generated advertising

1. Introduction: AI and digital advertising

In recent years, digital advertising has been redefining itself due to the advent of Artificial Intelligence (AI), especially Generative Artificial Intelligence (GAI). AI refers to a set of computer technologies that were designed to mimic human intelligence by using, among other things, Natural Language Processing (NLP) and Machine Learning techniques[1]. Many people may be under the false impression that AI is a recent phenomenon, but the idea of "machine intelligence" was initially proposed in the 1940's by British computer scientist Alan Turing, who gave lectures on it in London. He also came up with the famous "Turing Test" in 1950 to verify whether a computer has gained true intelligence or not[2]. In the following years, researchers at many computer science departments worked on developing AI programs, but it's only in the early 21st century that AI became widespread in the regular world, primarily due to "faster processing power and larger datasets", as well as to developments in "deep learning"[3].

Currently, AI is the main topic of discussion and analysis among researchers in the industry of digital advertising. It is a disruptive element due to its potential to outlandishly outperform humans and maximize the Return on Investment (ROI) for companies. According to a study by Abid Haleem et. all (2022), using AI to infer people's desires also benefits customers because, as marketing companies "gain deeper consumer insights" through the use of AI tools, they "can also avoid wasting time on mind-numbing advertising that irritates

[1] Abid Haleem et all. 2022, "Artificial intelligence (AI) applications for marketing: A literature-based study", *International Journal of Intelligent Networks,* no. 3 (2022): 120.
[2] B.J. Copeland, "history of artificial intelligence (AI)", *Encyclopedia Britannica*, 19 Apr. 2025, https://www.britannica.com/science/history-of-artificial-intelligence. Accessed 8 May 2025.
[3] B.J. Copeland, "artificial intelligence". *Encyclopedia Britannica*, 5 May. 2025, https://www.britannica.com/technology/artificial-intelligence. Accessed 8 May 2025.

clients"[4]. However, in this paper we will focus only on the monetary benefits of AI for multinationals, but also on issues that have to do with the immoral aspect of some of its negative tendencies regarding the handling of private data. We will briefly touch on other ethical concerns as well.

2. Background and Methodology

Our methodology blends a framework focusing on how AI has improved key parts of digital advertising, such as Ad Targeting, Ad Personalization and Ad Content Creation, and on some ethical concerns that have been highlighted in recent articles and studies. After this section which delves into theoretical aspects, there is a section that focuses on a practical analysis of a number of 4 types of ads which were created with AI tools: Mint Mobile's new ad for their wireless products that stars the actor Rayn Reynolds, Cybercom Group's ad for their IT services, Nike's 2024 advertising campaign "Never done evolving" with tennis player Serena Williams and Coca-Cola's ad in the form of an AI contest, "Create Real Magic", from 2023, when the company announced they would start collaborating with OpenAI.

2.1. Background on key terms in digital advertising

During the 21st century, AI has been a game-changer in the digital advertising industry, revolutionizing the way ads are created and then promoted to potential clients. Not only can it generate content automatically because of its embedded technologies, but it can also optimize how users of social media are targeted because it can predict their behavior and desires very accurately [5]. Machine Learning helps computers analyze data on their own, without being programmed for something specifically, and the more data they have access to, the more precise their predictions can be[6]. According to Biao Gao et all., there are four concepts that constitute "the four key pillars of AI advertising": Targeting, Personalization, Content Creation and Optimization[7]. For the purposes of this article, we will focus more on the first 3 ones.

Machine learning, a subset of AI, has been used in recent years to analyze consumer behavior, and this helps marketers narrow down easier which strategies for Ad Targeting to use[8]. Predictability is the key term here: AI tools analyze data in real-time to make an educated guess as to what the most suitable product and channel would be to market to a specific group of people. AI programs gather all kind of information about a person from their last purchases, to reviews they may have written, or even how the weather is at a specific time in order to create customer profiles[9].

From this point of view, choosing to target the right client for the right product has just become easier because these AI tools can use algorithms at a superintelligent level to make their own decision, without human input. Not only can AI infer desires, but it can also predict actions: "It can use ML to distinguish between buying, actual conversion, and exploratory behavior and retarget prospects with a higher chance of converting them"[10].

Another tendency has been for big corporations and up and coming companies to rely more and more on AI technologies such as "Recommendation Systems and Virtual Assistants"

---

[4] Haleem et. all, 120.
[5] Biao Gao et all, "Artificial Intelligence in Advertising: Advancements, Challenges, and Ethical Considerations in Targeting, Personalization, Content Creation, and Ad Optimization", *SAGE Open,* vol. 13, issue 4 (October-December 2023): pg.1-2.
[6] Haleem et all, 119.
[7] Ibid, 2.
[8] Ibid, 1-2.
[9] See Haleem et all, 119-120 and Gao et all, 2. According to Haleem et all, segmenting the market is a very complex task that marketing companies engage in and they don't rely only on tools that track clients. They pair this with extensive market research. Nonetheless, the fact remains that it is very difficult to sift through these large quantities of data that companies and social media networks seem to be gathering constantly about hundreds of millions of people.
[10] Haleem et all, 121.

that enhance *Ad Personalization* [11]. A good example here is Netflix's implementation of algorithms that recommend movies to subscription owners based on their perceived interests. It is not a new project; Netflix started working on it in the early 2000s. In an interview for the newspaper *Wired* from the 1st of December 2002, the CEO of Netflix, Reed Hastings, revealed that his company was implementing a recommendation engine called "CineMatch" which relied on customers' ratings of movies they had seen previously[12]. Since then, Netflix has invested tremendously in its AI research program and after 2010 breakthroughs in "deep learning" completely changed the recommender system from Netflix. While some argue it is not as useful as they make it out to be, a recent article published by researchers working at Netflix offers us a glimpse on the process taking place behind the scenes[13]. Whereas targeting is primarily interested in bringing in new clients, personalization's purpose is to gain customer loyalty. Netflix's constant experimentation with newer, more improved forms of AI bore fruits since "more complex models, including deep-learning algorithms" gain superintelligence when paired with "additional heterogenous features", extra information such as "user attributes, item attributes or contextual information regarding the user-item interaction", and they succeed in attaining customer retention[14].

Ad Personalization is usually paired with Ad Targeting and focuses primarily on the user's interests based on their online activity, especially "online reviews and ratings"[15]. AI algorithms are the central element in this area of digital advertising and "effectiveness" in gaining and keeping long-term clients is the end-game[16]. Other important technologies AI uses are Image Recognition, Speech Recognition, Natural Language Generation, and image and speech generation, which are also very important in the process of content creation, not just for personalization [17]. One important aspect refers to automating the creation of ad content. Marketing companies now use Generative AI and NLP technology to create content for their advertising, from producing scripts that mimic human language to generating new images based on existing ones[18]. According to Biao Gao et all, "AI's specific applications in advertising content creation mainly encompass three modules: image/video creation, copywriting, and content planning"[19].

3. AI and digital advertising – an analysis of various advertisements

In the following section, the focus is on applying the above mentioned concepts on a number of ads, looking at the way AI has improved the ROI (Return on Investment) for different companies.

(i) **Mint Mobile,** a 5G network previously owned by Ryan Reynolds, was one of the first companies to embrace the use of AI in their advertising. To top it all, Mint Mobile made use of ChatGPT in the humorous way it has accustomed its viewers to. In one of the advertisements, Reynolds shows how he prompted the program to create a commercial for his company, in his own voice. Also, he asked Artificial Intelligence to spice everything up with a curse word and a joke, while announcing customers that the holiday promo for Mint Mobile is

[11] Gao et all, 9.
[12] O'Brien, Jeffrey M. "The Netflix Effect". *Wired.* 1st of December, 2002, 12:00 p.m., https://www.wired.com/2002/12/netflix-6/. Accessed 9th of May, 2025.
[13] See Harald Steck et all, "Deep learning for recommender systems: A Netflix case study", *AI Magazine,* vol. 42, no. 3 (2021): 7-18. https://doi.org/10.1609/aimag.v42i3.18140.
[14] Ibid, 9.
[15] Gao et all, 9.
[16] Ibid.
[17] John Ford et all. "AI advertising: An overview and guidelines", *Journal of Business Research*, 166 (November 2023): 114124. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2023.114124
[18] Gao et all, 10.
[19] Ibid.

still available. To his surprise, ChatGPT did not disappoint and the result, although still in need of polishing, exceeded Ryan's expectations.[20]

Fig. 1. - *One of Ryan Reynolds' Mint Mobile ad generated with Chat GPT*[21]

Therefore, in the making of the commercial, the program followed Reynolds' instructions and used his persona ("Hey, it's Ryan Reynolds here"), a curse word ("First of all, let me just say Mint Mobile is the s**t"), announced the holiday promo ("All the big wireless companies are ending their holiday promo, but not Mint Mobile") and used a joke ("And hey, as an added bonus, if you sign up now, you'll get to hear my voice every time you call customer service. Just kidding, that's not really a thing")[22].

Although the owner finds the result to be "mildly terrifying"[23], this commercial represents one of the first steps in *AI-generated Content Creation*, and, despite the quite unskilful manner in which the advertisement was made, it broke the ice and opened a new world of possibilities, where marketers can produce cost-saving ads. The financial and time cost spent on an advertiser, who needs time to garner ideas and create attractive and innovative messages, might now be replaced with a more effective way of producing compelling content. Given the fact that the quality of the *AI-generated text* depends on its data, prompts and constraints, it is possible we see more and more AI footprints in the advertising domain soon. In the commercial, Reynolds states that using AI will help his company (Mint Mobile) keep prices down and hence compete with big names in the industry. This strategy seems to have helped. Paul Hiebert, deputy editor of special projects at Adweek, a leading magazine in the marketing industry, conducted research on brand awareness in 2024 and discovered that Mint Mobile's advertising strategies were very fruitful: in July, August and September (Q3) its brand

[20] Webb Wright."Ryan Reynolds enlists AI-powered ChatGPT in 'mildly terrifying' new Mint Mobile ad". The Drum, 2023. https://www.thedrum.com/news/2023/01/10/ryan-reynolds-enlists-ai-powered-chatgpt-mildly-terrifying-new-mint-mobile-ad. Accessed on 8th of May, 2025

[21] Idem. See also: Rayn Reynolds. "ChatGPT Writes a Mint Mobile Ad". Youtube. 10 Jan, 2023, Ad. 01:01 min. https://www.youtube.com/watch?v=_eHjifELI-k

[22] Idem.

[23] Rayn Reynolds, min. 0:55-0:56

awareness increased by 4.7% compared to the previous 3 months of 2024 (Q2), which was "larger" than any other brand tracked in YouGov's database" [24].

(ii) Continuing with another example of AI-generated *Ad Content Creation*, the next commercial analysed in this paper comes from **Cybercom.** In 2019 this Swedish company that offers services in the IT sector put out an ad, with 100% AI generated shots, to attract new employees. Their purpose was also to display their new Generative AI tools, since these were the services they were providing[25]. In the commercial the advertisers mention that, while working for the IT company, they tried to brainstorm ideas on how to prove to the public, in a sarcastic way, that working here can be "fun" and "fresh", and to attract more possible candidates[26]. Throughout the ad, they mention that because the brainstorming process did not go as smoothly as they expected, they decided to use AI to create a video encompassing all of the elements that are usually found in IT advertising: the use of a deep male voice, cyberspace, the presence of nature visuals, images depicting people smiling and practicing sports, emotion, and the presence of other elements, completely unrelated to the IT field, but mostly present in tech ads, such as pets, timelapse and skyscrapers.[27]

On the other hand, AI also suggested the use of tech-related images in the advertisement, such as computers, VR goggles and a hypothetic image of future technology, to complement the video promotion.[28] All of these Artificial Intelligence suggestions were made after feeding it with real brand ads but, although these elements put together resulted in an interesting and eye-catching video, Cybercom concluded that there still are more useful things AI can be used for.[29]

Another element worth naming and analyzing within the Cybercom public announcement is the use of humor. First of all, the *infantile manner* in which the deep male voice ("Hello, I'm a deep male voice") showcases the elements present in the commercial ("Cybercom provides innovative IT-solutions on a global scale, that's why this globe shoots out data") makes it a sympathetic and eye-catching announcement[30]. Secondly, the blunt honesty this AI-generated product uses ("We hope this beautiful forest makes you associate beautiful Nordic nature with our company… *this forest is actually in Ukraine*")[31] demonstrates *ingenuity* and *authenticity,* characteristics that might have the potential to increase brand engagement as they represent familiar characters that marketers use to create a brand image and personality that aligns with client's good and genuine wishes[32].

Beverland et all. specify in their article "Projecting Authenticity Through Advertising: Consumer Judgments of Advertisers' Claims" that consumers seek *authenticity* in an ad because it is a trait that has a positive effect on them[33]. Another instance of authenticity and humour found in the Cybercom commercial can be depicted in the phrase "Here at Cybercom we like to keep our employees happy. That's why all the paid actors in this video will be smiling"[34]. By admitting the otherwise popular use of paid actors, who are smiling on command, the IT company exhibits sincerity in a humorous manner. The way Cybercom used Artificial Intelligence to generate laugh and sympathy, by turning the humorous mismatch

[24] Paul Hiebert. "Mint Mobile Tops List of Brands Seeing a Boost in Ad Awareness", *Adweek*, October 15, 2024. https://www.adweek.com/brand-marketing/mint-mobile-boost-ad-awareness-aron-north-yougov/
[25] Anton Marchenko. "10 Best AI Advertising Examples", *BrightBid*, May 7, 2024. https://brightbid.com/blog/best-ai-advertising-examples/. Accessed on 8th of May, 2025. See section 10 about Cybercom, which has embedded the ad itself.
[26] Idem.
[27] Idem.
[28] Idem.
[29] Idem.
[30] Idem.
[31] Idem.
[32] Beverland, M., Lindgreen, A., Vink, M., 2008, "Projecting Authenticity Through Advertising: Consumer Judgments of Advertisers' Claims", *Journal of Advertising*, Vol. 37, no.1 (2008): 5-15.
[33] Idem
[34] Marchenko. See the ad from Cybercom imbedded in section 10, min. 0:35-0:43.

between the images and the written and vocal messages used in the promotional video to their advantage is striking and unique.

(iii) Nike's "Never Done Evolving" promotional video also represents a sample of AI-generated content that is worth analysing. While studying, for a year, Serena William's playing style and real footage from over her active years, Nike used machine learning to create a commercial showcasing two "versions" of her - her 17-year-old younger self (portrayed in her glorious moment, when she firstly won a Grand Slam) and her 35-year-old self (the moment she won her 23 Grand Slam) – playing a virtual tennis match together. The purpose of the advertisement was to showcase Serena's journey, from a teenager at the beginning of her career, to a well-known personality in the sports industry and her continuous determination in exceeding her limits throughout her career.[35]

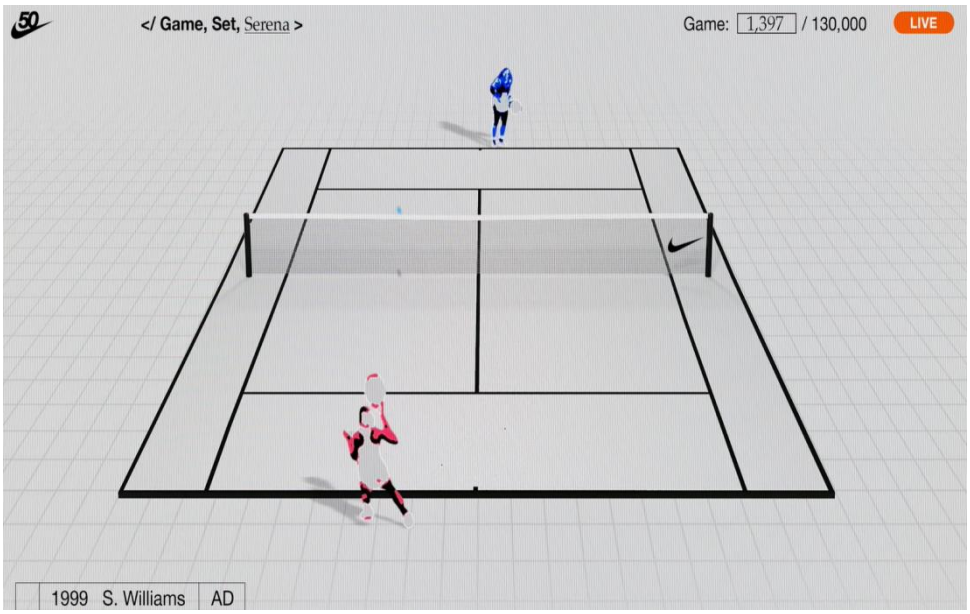


Fig. 2. - *Clip from "Never done evolving"*, min. 05:02[36]

What is even more important, is the fact that the results generated by the Artificial Intelligence after studying Serena's moves, decisions or agility might help in creating better sporting items and in educating sports players. Overall, this advertisement managed to bring Nike a lot of organic views on YouTube and the list does not stop here. The reenactment of Serena Williams' matches brought Nike 1.69 million subscribers, an increase of 1082% in organic views (in comparison with other Nike advertisements) [37]and important awards, such as:

- Cannes Lions 2023
- Digital Craft Grand Prix
- 1 Silver in Digital Craft
- 1 Bronze in Creative Data
- 1 Bronze in Social & Influencer [38]

[35] AKQA, "Nike 50th Anniversary. Never Done Evolving. The greatness of Serena Williams". 2022. Advertising campaign, 08:36 min. Available at: https://www.akqa.com/work/nike/nike-50th-anniversary/never-done-evolving/. Accessed on 11th of May, 2025

[36] Idem.

[37] AKQA/Nike. "Nike 50th Anniversary - Never Done Evolving" [Description of ad]. *The website of the Victorian Premier's Design. Awards. Best in Category- Digital Design 2023. https://premiersdesignawards.vic.gov.au/entries/2023/digital-design/nike-50th-anniversary-never-done-evolving*

[38] AKQA.

After the success that the promotional video broadcasted by Nike had, one can admit that, in terms of *Ad Targeting*, the commercial "touched the hearts" of many viewers, given the impressive number of new subscribers and organic views the ad reached. On a different note, Nike's *Ad Content Creation* process might have been difficult, but worth the effort. Not only did the video win multiple awards, but it can be classified as an important pillar in the process of improving the performance of sportsmen. Overall, in this case, the help of Artificial Intelligence proved to lead to success in the advertising industry.

(iv) The list would not be complete without an example of an initiative that, in our opinion, sets a trend: Coca-Cola's alliance with OpenAI and its AI-generated ads contest. For the first time, in 2023, the mogul soft drinks company invited digital creatives from everywhere around the world to use Artificial Intelligence to produce Coca-Cola influenced artwork, under the umbrella of a platform named "Create Real Magic"[39]. The platform utilizes a mixture between the human-like text producer - GPT-4 and DALL-E, an image-based-on-text generator.

Moreover, digital creatives who are willing to work on promotional products for Coca-Cola get access to branded elements, such as the contour bottle or the popular Santa Claus, that they can use as showpieces for their Artificial Intelligence experiments. Needless to mention, the prizes that the company offers represent any artist's dream: being showcased on billboards in Time Square, New York and in Piccadilly Circus, London.[40]

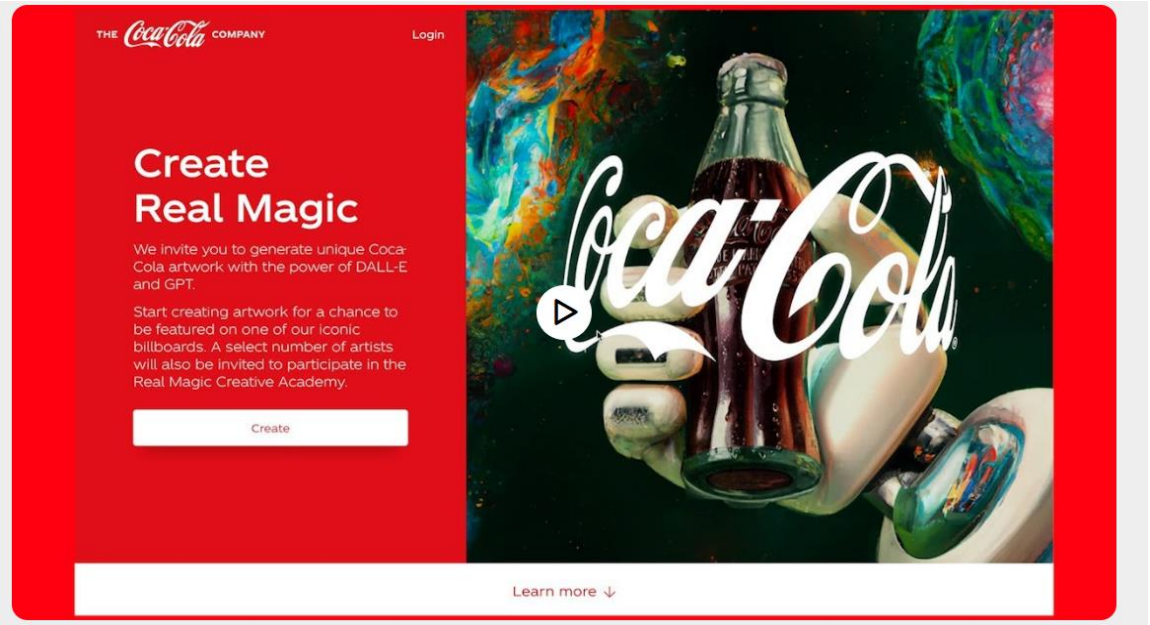


Fig. 3. Clip from - *"Coca Cola Invites Digital Artists to 'Create Real Magic' Using New AI Platform". Advertising campaign*[41]

As Manolo Arroyo, the Global Chief Marketing Officer at Coca-Cola stated: "We're just scratching the surface of what we believe will help create the industry's most effective and efficient end-to-end marketing model. We will begin to leverage OpenAI's technology in our marketing function to re-imagine how we produce creative content, increasing the *velocity* from weeks to days. We see many applications of AI – including *content creation* and rapid iteration,

[39] Coca-Cola company. "Coca Cola Invites Digital Artists to 'Create Real Magic' Using New AI Platform". Advertising campaign. 20th of March, 2023. Available at: https://www.coca-colacompany.com/media-center/coca-cola-invites-digital-artists-to-create-real-magic-using-new-ai-platform. Accessed on 11th of May, 2025.
[40] Idem.
[41] Idem

hyper-*personalizing content* and *messaging* for consumers and customers, and driving *two-way conversations* with consumers"[42]. In his own words, he admitted the potency of AI to amend and improve the four pillars of advertising: Ad Targeting, AD Personalization, Ad Content Creation, and Ad Optimization.

According to Ioan Matei Purcărea, the use of AI tools (such as text and image generating ones) has nowadays become a *trend*[43]. Mastering ChatGPT and DALL-E has completely transformed how advertisers work, perform and do research, helping them in *saving time* and *costs*. From *description* of products to *virtual photo sessions* and *personalized marketing content*, artificial instruments are nowadays a helping hand in advertisement production. Since e-commerce became a big part of the commerce sphere, marketers have been gaining more and more interest in technological new tools (such as AI) and how they can reshape and improve marketing and advertising. Therefore, the relationship between e-commerce and artificial tools is in an upward tendency, with advertisers diving into a limitless ocean of artificial possibilities. [44]

4. An ethical approach to the use of AI in digital advertising

Artificial Intelligence has infiltrated many areas, such as advertising, customer service or learning platforms, but, despite its growing popularity, in most cases, it still lacks copyright protection. Unfortunately, the intellectual property rights of third parties are often disrespected, with AI output being of low quality[45]. As an example, in 2023, Stability AI was sued by Getty Images under the statement that it copied 12 million copyrighted images and associated text, along with detailed captions from their website and used them to train their model[46].

As it happened in this situation with Getty Images, Artificial Intelligence platforms can use pictures and videos from all over the Internet to train and improve their database. Consequently, these "stolen" products can further be used in promotional videos or posters, staining the image of the advertising industry with copywriting infringements[47]. Furthermore, besides reputational impairment, these mistakes can lead to legal liabilities and/or decrease in consumer trust and business value. Because of this, new businesses have appeared which seek to help companies prevent this, one such example being Neural Trust, a company that seeks to help organizations adopt AI tools responsibly. According to Rodrigo Fernández, Growth Marketing Manager at Neural Trust, businesses can foster a responsible and clean Artificial Intelligence involvement if they have the correct framework.[48] Although a regulatory framework regarding AI-based text and images in advertising can be implemented, the copywriting in the artificial world remains an issue.

Besides the *copywriting* facet, *data protection* and *privacy* are ethical sides that also put pressure on marketers. It is important to mention that a proper functioning of AI systems is based on access to customer data, such as browsing history or user location. Unfortunately, this easy accessibility generates concerns about user consent, incorrect use of personal information and data ownership[49], as consumer data should be collected and used in an ethical manner. For instance, a few years ago, Google was criticized for its AI-generated advertising, as it utilized

[42] Idem.
[43] Ioan Matei Purcărea, *Impactul tehnologiilor disruptive asupra e-commerce,* Institutul Național de Cercetări Economice „Costin C. Kirițescu. (București: Editura Centrul de Informare și Documentare Economică, 2024), p. 83- 87.
[44] Idem, p. 87.
[45] Garon, Jon M, "A Practical Introduction to Generative AI, Synthetic Media, and the Messages Found in the Latest Medium". *SSRN* (March, 2023):10.
[46] Idem, p. 32
[47] Rodrigo Fernández. *Neural Trus*t blog. 14th of April, 2025. "Navigating AI Ethics: Balancing Innovation and Responsibility." https://neuraltrust.ai/blog/ai-ethics-balancing-innovation-responsibility. Accessed on 11th of May, 2025.
[48] Idem.
[49] Alice Eriksson. "AI-Driven Advertising: Ethical Challenges, Frameworks, and Future Directions" . *OSFPREPRINTS.* November 2022. doi:10.31219/osf.io/s8wbc.

consumer location data, without asking for clear consent.[50]Although it represents an important issue, there are ways in which consumers' data can be protected, by implementing mechanisms that offer clients the possibility to avoid leaking their data or to change their data-related preferences[51], just how cookies were implemented years ago to avoid the sharing of consumer data.

Spreading a biased approach during the process of customer targeting also became concerning for researchers, because it can generate and increase social inequalities. When the algorithm of an Artificial Intelligence-driven advertising platform only targets certain groups, based on demography or, for example, gender, unwanted results are not out of reach. [52] This discriminatory approach can lead to both unfruitful results, where a company does not manage to target the right consumers to increase its sales, and to a discriminatory approach, in which case the company may face accusations of racism or sexism.

However, the questions that AI-generated advertising raises do not stop here. Because of the tendency of AI to follow certain models[53], the emotion or humanity of commercials can also become subdued by predictable, robotic-like patterns. Consequently, keeping human creativity "in the game" is essential, for the connection between the consumer and the advertisement to remain genuine and strong. Having a team of human artists who work with Artificial Intelligence platforms and tools could be the much-needed balance advertising nowadays craves for.

5. Conclusions and directions

Artificial Intelligence in advertising can take upon multiple roles: a helping hand that offers unlimited opportunities in terms of text and image generation or an unwanted tool that subdues marketers' creativity and raises ethical questions. The tendency of AI use in publicity is growing, due to its noticeable advantages, such as time and cost efficiency.

While AI instruments can lead to an increased customer engagement and number or organic views, however, privacy issues, lack of human creativity, a biased approach and an unethical use of intellectual property are important points of discussion. For a fruitful use of tools such as ChatGPT or DALL-E, people should focus on researching, developing, and implementing frameworks that enable an ethical use of AI in promotional products. Also, a mix between human and artificial creativity is mandatory nowadays, as both present strengths and weaknesses and could benefit of each other's input.

BIBLIOGRAPHY:

1. AKQA/Nike. "Nike 50th Anniversary - Never Done Evolving" [Description of ad]. The website of the Victorian Premier's Design. Awards. Best in Category- Digital Design 2023. https://premiersdesignawards.vic.gov.au/entries/2023/digital-design/nike-50th-anniversary-never-done-evolving.
2. AKQA, "Nike 50th Anniversary. Never Done Evolving. The greatness of Serena Williams". 2022. Advertising campaign, 08:36 min. Available at: https://www.akqa.com/work/nike/nike-50th-anniversary/never-done-evolving/. Accessed on 11th of May, 2025.

[50] Idem
[51] Idem
[52] Idem
[53] Idem.

3. Beverland, M., Lindgreen, A., Vink, M., 2008, “Projecting Authenticity Through Advertising: Consumer Judgments of Advertisers' Claims”, *Journal of Advertising*, Vol. 37, no.1 (2008): 5-15.
4. Coca-Cola company. “Coca Cola Invites Digital Artists to ‘Create Real Magic’ Using New AI Platform”. Advertising campaign. 20th of March, 2023. Available at: https://www.coca-colacompany.com/media-center/coca-cola-invites-digital-artists-to-create-real-magic-using-new-ai-platform. Accessed on 11th of May, 2025.
5. Copeland, B.J. "history of artificial intelligence (AI)". *Encyclopedia Britannica.* 19 Apr. 2025. https://www.britannica.com/science/history-of-artificial-intelligence. Accessed 8 May 2025.
6. Copeland, B.J. "artificial intelligence". *Encyclopedia Britannica.* 5 May. 2025. https://www.britannica.com/technology/artificial-intelligence. Accessed 8 May 2025.
7. Eriksson, Alice. “AI-Driven Advertising: Ethical Challenges, Frameworks, and Future Directions” . *OSFPREPRINTS.* November 2022. doi:10.31219/osf.io/s8wbc.
8. Fernández, Rodrigo. “Navigating AI Ethics: Balancing Innovation and Responsibility.” *Neural Trust blog*. 14th of April, 2025. https://neuraltrust.ai/blog/ai-ethics-balancing-innovation-responsibility. Accessed on 11th of May, 2025.
9. Ford, John, Varsha Jain, Ketan Wadhwani, and Damini Goyal Gupta. “AI advertising: An overview and guidelines”. *Journal of Business Research* 166 (November 2023): 114124. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2023.114124
10. Haleem, Abid, Mohd Javaid, Mohd Asim Qadri, Ravi Pratap Singh, and Rajiv Suman. “Artificial intelligence (AI) applications for marketing: A literature-based study”. *International Journal of Intelligent Networks,* no. 3 (2022): 119-132.
11. Hiebert, Paul. “Mint Mobile Tops List of Brands Seeing a Boost in Ad Awareness”, Adweek, October 15, 2024. https://www.adweek.com/brand-marketing/mint-mobile-boost-ad-awareness-aron-north-yougov/
12. Gao, Biao, Yiming Wang, Huiqin Xie, Yi Hu, and Yi Hu. “Artificial Intelligence in Advertising: Advancements, Challenges, and Ethical Considerations in Targeting, Personalization, Content Creation, and Ad Optimization”. *SAGE Open* 13, no. 4 (October-December 2023): 1-20.
13. Garon, Jon M, “A Practical Introduction to Generative AI, Synthetic Media, and the Messages Found in the Latest Medium”. *SSRN* (March, 2023). https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4388437
14. Marchenko, Anton. “10 Best AI Advertising Examples”. *BrightBid blog*, May 7, 2024. https://brightbid.com/blog/best-ai-advertising-examples/. Accessed on 8th of May, 2025
15. Purcărea, Ioan Matei. *Impactul tehnologiilor disruptive asupra e-commerce.* Institutul Național de Cercetări Economice „Costin C. Kirițescu. (Bucureşti: Editura Centrul de Informare şi Documentare Economică, 2024).
16. Rayn Reynolds. “ChatGPT Writes a Mint Mobile Ad”. Youtube. 10 Jan, 2023, Ad. 01:01 min. https://www.youtube.com/watch?v=_eHjifELI-k
17. Steck, Harald, Linas Baltrunas, Ehtsham Elahi, Dawen Liang, Yves Raimond, and Justin Basilico. “Deep Learning for Recommender Systems: A Netflix Case Study”. *AI Magazine* 42, no. 3 (2021): 7-18. https://doi.org/10.1609/aimag.v42i3.18140.
18. Wright, Webb. “Ryan Reynolds enlists AI-powered ChatGPT in ‘mildly terrifying’ new Mint Mobile ad”. *The Drum,* 2023. https://www.thedrum.com/news/2023/01/10/ryan-reynolds-enlists-ai-powered-chatgpt-mildly-terrifying-new-mint-mobile-ad. Accessed on 8th of May, 2025

STRATEGIES TO MOTIVATE AND INVOLVE TRAINEES DURING THE MENTORING PROCESS

Valeria Peştean
Lecturer, PhD, "Vasile Goldiș" Western University of Arad

Abstract: The mentoring process constitutes a valuable means of personal and professional development, with its success largely contingent upon the motivation and active engagement of the trainees. To foster consistent progress and meaningful participation, mentors are required to implement a range of strategies that are responsive to the individual needs of each participant. The application of such targeted strategies renders the mentoring process interactive, supportive, and effective, actively involving trainees in their own development by enabling them to identify, understand, and correct their mistakes in a constructive and motivating manner. Tailoring the mentoring approach to the trainees' level of preparedness and preferred learning styles, alongside the recognition of their progress, contributes significantly to the enhancement of self-confidence and autonomy. Consequently, the trainee progressively becomes more self-aware, accountable, and committed to their own developmental journey.

Key-words: positive relationship, mutual respect, self-regulation, reflection, specific feedback

Mentorarea didactică reprezintă un proces esențial în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, în special în perioada debutului în carieră. Potrivit Lave și Wenger (1991), învățarea are loc în mod autentic prin participarea activă într-o comunitate de practică, unde mentorii joacă un rol crucial în integrarea noilor membri. În acest context, mentorarea facilitează nu doar transferul de cunoștințe, ci și construirea identității profesionale. Donald Schön (1983) susține că reflecția asupra acțiunii și în acțiune este fundamentală în procesul de formare a practicienilor eficienți, iar mentorii contribuie la dezvoltarea acestei reflecții critice în rândul formabililor. Linda Darling-Hammond (2006) evidențiază faptul că mentorarea structurată și susținută are un impact semnificativ asupra retenției în sistemul educațional și asupra calității predării. De asemenea, Michael Fullan (2001) subliniază că mentorarea contribuie la consolidarea unei culturi organizaționale pozitive și favorizează învățarea colectivă în cadrul școlii. Nu în ultimul rând, cercetările lui John Hattie (2009) indică faptul că feedbackul specific, relațiile bazate pe încredere și autoreglarea sunt printre factorii cu cel mai mare impact asupra performanței în învățare – toate acestea fiind elemente-cheie ale unei relații de mentorare eficientă. Astfel, mentorarea didactică se conturează nu doar ca sprijin individual, ci ca mecanism strategic de profesionalizare și inovare în educație.

Mentorul, fie că este învățător sau educator îndrumător are datoria de a crea un cadru sigur și empatic, care formabilul se simte ascultat și înțeles. Pentru aceasta, este relevant ca mentorul să folosească un limbaj pozitiv și încurajator, să stabilească **reguli simple și clare**, formulate împreună cu cei pe care îi mentorează.

Relația dintre formabil și mentor nu este doar un cadru de transmitere a cunoștințelor, ci un spațiu profund uman, în care ceea ce simte formabilul devine esențial pentru succesul procesului de mentorare. Sentimentul de încredere, sprijin și valorizare oferit de mentor favorizează siguranța emoțională, curajul de a greși și motivația intrinsecă de a progresa. Atunci când formabilul simte că este ascultat, respectat și încurajat, se implică activ, își dezvoltă stima de sine și învață cu plăcere. Astfel, relația afectivă pozitivă devine nu doar un catalizator al învățării, ci și un model de relație profesională sănătoasă, cu efecte benefice pe termen lung în parcursul personal și educațional al formabilului.

Așa cum susține Carl Rogers (1969), o relație educativă eficientă presupune un cadru bazat pe empatie, acceptare necondiționată și autenticitate. De asemenea, conform lui Vygotsky (1978), dezvoltarea are loc în cadrul interacțiunilor semnificative, în care adultul ghidează formabilul în zona dezvoltării proxime. Studiile recente (Deci & Ryan, 2000) arată că motivația intrinsecă este profund influențată de calitatea relației mentor–formabil.

Contextul cerectării creat de noi este unul care nu a presupus o pregătire anterioară a celui care ghidează formarea inițială în calitate de mentor. Cu alte cuvinte, ceea ce au putut să demonstreze mentorii angajați în demersul formativ dedicat formabililor liceenii a existat în ei ca stare de spirit ca atribut activității profesionale. Pe această cale am dorit să demonstrăm că un profesionist în domeniul educației întrunește calitatea de mentor ca urmare a expertizei profesionale pe care o deține, în virtutea experienței profesionale acumulate. Prin urmare, mentorii cuprinși indirect în cercetarea constatativă întreprinsă, aveau fiecare cel puțin 10 ani de experiență didactică acumulată. Formabilii implicați în cercetare au fost 25 elevi de liceu, din Colegiul Național „Preparandia – Dimitrie Țichindeal" Arad.

Formabililor implicați în cercetarea întreprinsă de noi li s-a solicitat să descrie prin trei cuvinte relația pe care au dezvoltat-o cu mentorul (un cadru didactic care își desfășoară activitatea profesională în interacțiune cu preșcolarii), în mediul rural pe durata unei săptămâni în care s-au aflat în relație de mentorare. Cuvintele identificate în răspunsurile elevilor au fost însumate în 33 variante. Dintre acestea, cele mai multe, 22, respectiv două treimi din numărul total al răspunsurilor, se referă la ceea **ce au simțit** elevii în raportul interuman pe care l-au instituit cu mentorul. Astfel, în proporție de 14,66% este invocat respectul, 13,83% din răspunsuri se referă la sprijin; colaborarea, ca atribut al relației cu mentorul, este indicată de 12% dintre participanții la cercetare, iar 6,66% dintre aceștia indică înțelegerea primită din partea mentorului ca fiind aspectul emoțional cel mai relevant. Alte atribute ale relației pe care au dezvoltat-o pe parcursul unei săptămâni de îndrumare mentorală, menționate în procente semnificative au fost: în proporție de 5,33% încrederea, cu o pondere de 4%, deschiderea mentorului și atitudinea constructivă de care acesta a dat dovadă, iar pe aceeași poziție ca pondere (2,66%) s-au identificat a fi apreciate de către formabili la mentorii lor: sinceritatea și comunicarea. Celor enumerate li se adaugă aspecte afective precum: starea de bine, inspirația, plăcerea, afecțiunea, empatia, înțelegerea, motivarea, mulțumirea, pasiunea, admirația, confortul, cooperarea, bunăvoința, profesionalismul.

Ponderea lor o prezentăm în graficele de mai jos.

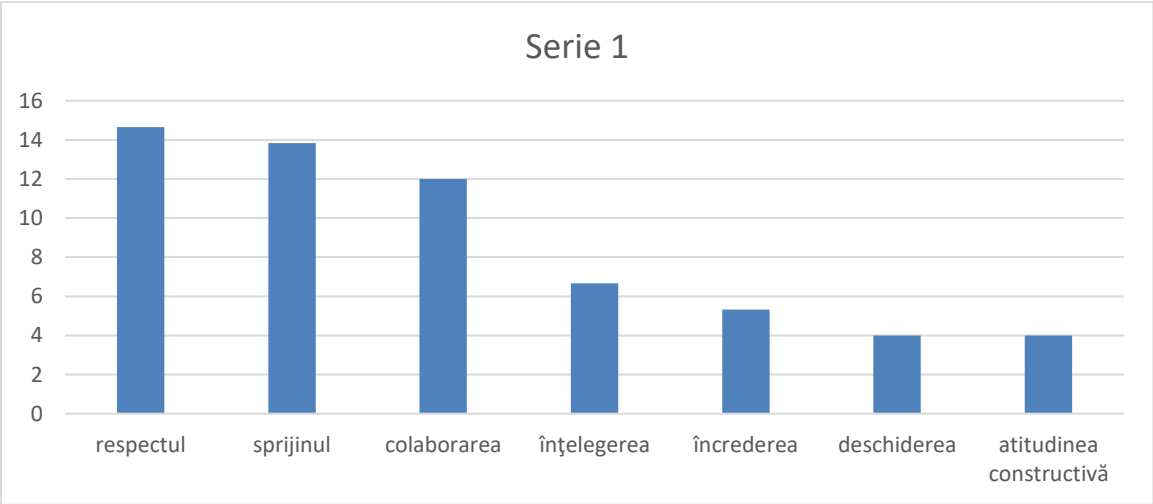


Diagrama nr. 1 Distribuția răspunsurilor care denotă elemente afective de care beneficiază formabilii din relația cu mentorul de practică pedagogică

Restul, o treime din cele indicate de respondenţi drept valori sunt desemnări a ceea ce **au primit** elevii ca urmare a interacţiunii cu mentorul lor (sprijin, inspiraţie, valorificarea propriului potenţial, sporirea productivităţii muncii, îndrumare, deschidere pentru implicarea lor activă în demersurile didactice specifice de la nivelul claselor pe care le conduc, suport, apreciere, răbdare, legătură armonioasă).

Concluzionăm, pe temeiul celor descoperite în urma realizării investigaţiei că pentru formabili este mai relevant ceea ce simt în raport cu mentorul lor decât ceea ce primesc sub aspect acţional ori material. Un mentor empatic și deschis creează un cadru de încredere, care reduce anxietatea și sporește curiozitatea iar sentimentul de siguranță emoțională se dovedeşte a fi, cu adevărat, fundamentul învățării.

Dovada adaptării strategiilor utilizate de către mentori pentru implicarea activă a formabililor în propria lor dezvoltare, am căutat-o în feedback-ul acordat de elevi la finalul perioadei de practică comasată. Am considerat a fi indicii ale eficienţei procesului de mentorare dovezile care configurează situaţii de învățare parcurse de către aceştia având drept scop recunoaşterea, înțelegerea și corectarea greșelilor într-un mod natural și motivant. Din documentul „Chestionar privind relaţia cu mentorul de practică pedagogică” am selectat răspunsurile pe care formabilii l-au oferit la întrebarea „V-au fost acordate explicații la întrebările adresate? Dați un exemplu!”

Am identificat în răspunsurile lor, în procent de 62% răspunsuri care fac referire la recunoaşterea, înțelegerea și corectarea greșelilor într-un mod natural și motivant, după cum o dovedesc exemplele de mai jos:

„Doamna educatoare când vreau să pregătesc o machetă dar nu știam cum să adaptez la nivelul celor trei grupe doamna educatoare m-a sfătuit să realizez machete la nivel de 6 ani și să solicit copiii diferit prin dificultatea întrebărilor pe care le adresez.”

„Am întrebat cum se pot gestiona situațiile în care copiii nu vor să doarmă după-amiaza și mi s-a recomandat să nu îi forțezi și să le ofer alternative liniștite precum ascultarea unei povești, păstrarea unei atmosfere calme.”

„Am întrebat cum aş putea să-i fac pe copii să fie atenți la mine iar mentorul a spus că ar trebui să îmi creez o formulă sau o poezie și să am un sistem prin care să fie motivați pozitiv extern mai ales din punct de vedere afectiv.”

„Am întrebat dacă li se oferă un buget pentru a achiziționa diferite materiale mentorul mi-a spus că primesc un buget de dar destul de mic și că nu poți să cumperi foarte multe materiale din acel buget. M-a sfătuit să reciclez pe cât posibil și să încerci să creezi diferite jocuri, planșe, marionete, din obiecte ușor de găsit. Am aflat că pentru a forma ochii unor jucării mentorul decupează folia de medicamente și adaugă boabe de piper ceea ce mi s-a părut foarte interesant.”

„Când am întrebat mentorul cum aș putea combina un anumit fel de activitate practică cu un domeniu în urma mi-a explicat că în cadrul acelui domeniu există două categorii de activități și mi-a oferit exemple concrete de cum pot fi integrate aceste activități.”

„Am întrebat cum sa reușesc să mențin interesul copiilor pe parcursul unei activități mai lungi. Mentorul mi-a răspuns că încearcă să alterneze momentele de mișcare cu cele care implică gândirea, prin folosirea unor jocuri precum «Mâinile pe cap, nas, genunchi».”

„La întrebarea pe care i-am adresat-o mentorului legată de adaptarea conținutului mi-a explicat că implicarea copilului cu cerințe educaționale speciale în mai multe activități practice este o soluție; la fel de importantă este oferirea de aplicații suplimentare și, în general abordarea activităților cu răbdare, de la început, poate reprezenta o soluție la această problemă.”

„Când am fost curioasă în legătură cu relația educatoare cu părinții mentorul de practică pedagogică comasată mi-a spus că aceștia lasă copiii la ușa grădiniței și discuțiile sunt menținute la nivel formal chiar dacă locuiesc în același sat.”

„Când am fost curioasă să aflu cum sunt preșcolarii stimulați mi s-a răspuns «Este esențial să creezi un mediu de învățare confortabil și să intri în jocul lor!»”

„Am întrebat cum aș putea să adapteze activitățile pentru preșcolarii cu cerințe educaționale speciale iar mentorul mi-a explicat cum să folosesc materialele vizuale și activități diferite pentru a răspunde nevoilor lor și cum să creez un mediu inclusiv în grupă.”

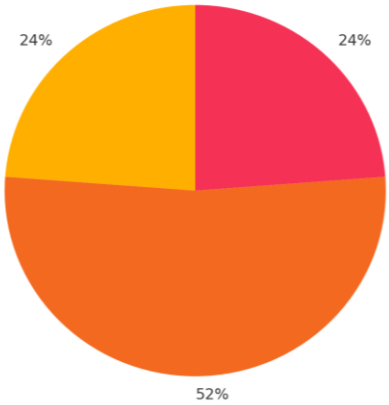
„Am întrebat «Cum procedez atunci când un copil refuză să participe la activități? ». Mentorul el a sugerat să încerc să implic treptat în activități; dacă această metodă nu funcționează, mi-a recomandat să nu forțez preșcolarul ci să îi ofer spațiu și timp pentru a se alătura în ritmul său.”

În urma analizei interacțiunilor și discuțiilor purtate de către formabili cu mentorii de practică pedagogică, se evidențiază că aceştia din urmă au un stil de îndrumare axat pe adaptabilitate, empatie și eficiență educațională. Răspunsurile și sugestiile oferite formabililor au urmărit constant personalizarea intervenției didactice, în funcție de particularitățile de vârstă și dezvoltare ale preșcolarilor, cu accent pe stimularea unui climat afectiv pozitiv, pe implicarea activă a copiilor și pe construirea unor experiențe de învățare relevante și atractive. Oferirea de astfel de exemple şi sugestii elevilor aflaţi în procesul de formare iniţială este o cale eficientă ca cei cu mai puţină experienţă profesională să îşi autoregleze comportamentul, să devină subiecţi activi ai propriei lor formări.

Mentorul a demonstrat o abordare pragmatică și creativă în gestionarea resurselor materiale limitate, încurajând reciclarea și confecționarea de materiale educaționale din obiecte uzuale. Totodată, a oferit soluții concrete privind menținerea atenției copiilor, adaptarea activităților pentru preșcolarii cu cerințe educaționale speciale, precum și modalități eficiente de implicare treptată a celor reticenți în activitățile de grup. De asemenea, a fost subliniată importanța relației cu părinții și a menținerii unei atmosfere calme și sigure în grupă, atât pentru copiii activi, cât și pentru cei care preferă activități liniștite. Îndrumarea primită a contribuit la o înțelegere mai profundă a dinamicii grupei de preșcolari și a consolidat competențele pedagogice ale practicantului în direcția unui demers educațional centrat pe copil.

Reflecția critică asupra propriei practici a reprezentat un deziderat promovat pe durata practicii comasate de o săptămână derulată de formabilii implicaţi în cercetare. Aceştia au fost solicitaţi să identifice punctele tari, cele slabe ale demersului de formare profesională pe care l-au parcurs pe durata unei săptămâni, să decripteze în esenţa acestora oportunităţi şi ameninţări.

Răspunsurile identificate în portofoliile formabililor indică faptul că majoritatea formabililor (76%) apreciază că au beneficiat din partea mentorilor de exemple de bună practică, în timp ce doar un procent minor (24%) consideră că mentorul le-a acordat asistenţă în gestionarea resursei temporale şi, cu aceeaşi pondere, declară că îndrumătorul de practică pedagogică le-a acordat asistenţă în adaptarea conţinuturilor pedagogice la nivelul de înţelegere al preşcolarilor pe care i-au avut de condus în derularea specifică a procesului instructiv-educativ. Aceste date sugerează că, deși mentorii sunt capabili să demonstreze comportamente profesionale eficiente, este necesară o consolidare a rolului lor de formatori activi, care să sprijine formabilii și în dezvoltarea competențelor de planificare, adaptare didactică și gestionare a resurselor. În acest sens, o pregătire mai specifică a mentorilor privind acompanierea pedagogică personalizată ar putea îmbunătăți considerabil calitatea procesului de mentorare și rezultatele formării inițiale.



Graficul 1 Punctele tari şi slabe ale demersului de formare profesională, în viziunea formabililor

Mulţi pedagogi, printre care şi Donald Schön susțin ideea „reflective practitioner” – adică profesorul care învață din propria practică prin reflecție ghidată, ceea ce este esențial în mentorare. Pentru ca mentorii neiniţiaţi sistematic în derularea activităţii de mentorare să beneficieze şi ei de plus-valoare în urma practicii pedagogice pe care au condus-o, le-am sugerat să lectureze caracterizările mentorilor pe care formabilii le-au întocmit pe baza trăirii experienţei de interacţiune formativă derulată de-a lungul unei săptămâni. Criteriile luate în calcul pentru întocmirea acestui element al portofoliului au fost competenţele profesionale şi transversale ale educatoarei pe care le formabilii le-au cunoscut şi înţeles de la debutul practicii pedagogice.

În urma experienței de practică pedagogică și a interacțiunii cu mentorii desemnați, majoritatea formabililor au evidențiat importanța prezenței acestora ca modele de bună practică profesională. Observarea directă a activităților desfășurate de mentori a oferit oportunități valoroase de învățare contextualizată, facilitând înțelegerea modului în care principiile teoretice se aplică în situații concrete de predare. Totodată, relația profesională stabilită cu mentorii a contribuit la consolidarea încrederii în propriile capacități și la conturarea identității profesionale emergente a formabililor.

Prin angajarea gândirii critice, însă, formabilii au identificat și anumite limite ale sprijinului primit. Astfel, un număr semnificativ de respondenți a semnalat lipsa unei asistențe explicite în gestionarea timpului didactic și în adaptarea conținuturilor educaționale la nivelul de dezvoltare al copiilor. Deși mentorii au oferit exemple relevante de activitate pedagogică, implicarea formabililor în procesele de planificare, decizie didactică și reflecție critică a fost adesea redusă sau superficială. În unele cazuri, feedbackul primit a fost perceput ca general sau insuficient adaptat nevoilor individuale de învățare ale viitorilor educatori.

În lumina acestor observații, formabilii sugerează că rolul mentorului ar trebui extins dincolo de simpla modelare comportamentală, pentru a include o dimensiune reflexivă și personalizată a ghidajului pedagogic. Sprijinul activ în elaborarea activităților, discutarea alternativelor didactice, încurajarea reflecției critice și oferirea de feedback specific ar contribui semnificativ la optimizarea procesului de mentorare. În acest sens, este recomandabilă o formare suplimentară a mentorilor, axată pe dezvoltarea competențelor de îndrumare pedagogică adaptată și comunicare profesională constructivă.

Exerciţiul de caracterizare a mentorului de practică pedagogică a contribuit semnificativ și la exersarea și dezvoltarea limbajului pedagogic pe care formabilul îl stăpânește deja.

Dintre cele elaborate, fragmentele de mai jos, extrase din caracterizările la care ne raportăm, le apreciem a fi ilustrative:

„Activitatea doamnei profesor pentru învățământul preșcolar, în calitate de mentor pe durata practicii comasate, a fost remarcabilă prin dedicarea, profesionalismul și abilitatea de a crea un mediu educațional pozitiv și incluziv, deși există anumite aspecte care ar putea fi

îmbunătățite. Această experiență m-a făcut să înțeleg mai bine complexitatea și importanța rolului educatoarei în viața preșcolarilor.”

„Mentorul meu a reprezentat un model valoros de practică didactică, oferindu-mi exemple concrete pe care le-am putut observa și aplica ulterior în activitatea mea.”

„Încurajarea tuturor copiilor din grupă pentru aș aprecia propriile realizări este o competență dezvoltată pe care am observat-o la doamna educatoare; a ajutat copiii să-și câștige încrederea în sine prin aprecieri verbale și feedback constructiv, aplauze și felicitări. Astfel, copiii sunt motivați să continue și să nu renunțe. Totodată, prin acțiunile amintite mai sus, educatoarea sprijină optimismul tinerilor pe care îi educă, creează un mediu pozitiv, încurajează motivația și le recunoaște progresul remarcabil.”

„Am învățat multe din stilul de interacțiune al mentorului cu preșcolarii, ceea ce m-a ajutat să-mi dezvolt propria relație pedagogică.”

„Un aspect important pe care le-am observat la mentorul meu este menținerea disciplinei și gestionarea colectivului dumneaei aplică un comportament blând și pozitiv, punând accent pe înțelegerea consecințelor, dar aplică și un comportament mai autoritar, doar când este cazul. În plus, aceasta monitorizează relațiile dintre copii pentru a preveni situațiile de conflict. Siguranța copiilor este una dintre responsabilitățile prioritare ale educatoarei. De exemplu, în timpul jocurilor, aceasta se asigură că echipamentele sunt adecvate și că respectă regulile.

„Prin observarea directă a activităţilor de predare, am înțeles mai bine cum se aplică principiile teoretice în practică.”

„Educatoarea sprijină dezvoltarea personală a copiilor pregătiți și planificând activități care stimulează creativitatea și curiozitatea. În acest sens, utilizează strategiile alternativei Montessori care sunt extrem de valoroase. Le permite copiilor să exploreze, în ritm propriu, prin punerea la dispoziția lor a materialelor și îndrumarea lor în procesul de învățare.”

„Un punct forte al mentorului este abilitatea lui de a oferi feedback constructiv. De fiecare dată când verifică activitățile copiilor în caietele speciale, educatoarea le oferă sugestii de îmbunătățire într-un mod constructiv.”

Elementul valoros pe care l-au adăugat formabilii în procesul lor de formare profesională iniţială este, în opinia noastră, conştientizarea propriilor capacităţi, a responsabilităţilor noi pe care şi le poate asuma din iniţiativă proprie. Pe această cale, elevul devine din ce în ce mai implicat în propriul lui proces de dezvoltare. Instrumentul utilizat de noi în cercetare a fost analiza SWOT a practicii pedagogice. Elementele specificate de către formabili în rubrica „oportunităţi” le apreciem a fi de referinţă şi le prezentăm cu ponderea lor ca ilustrare a progresului formativ în care formabilii sunt implicaţi.

„am condus copii spre casele lor astfel am vizitat împrejurimile și am mers cu un microbuz”; „posibilitatea de a susține activități pe o perioadă mai îndelungată de timp”; „posibilitatea observării și analizării diferențelor mediului educativ de la oraș în comparație cu cel de la sat”; „dezvoltarea abilităților de comunicare cu copiii”; „dezvoltarea abilităților de gestionare a unui grup”; „acces la resurse moderne și folosirea acestora în activitatea didactică”; „posibilitatea de a gestiona în mod independent colectivul de copii m-a ajutat să descopăr mai multe aspecte legate de această meserie”; „experimentarea ideilor noi”; „cunoașterea altor modalități de a lucra cu copiii”; „ amenajarea sălii de grupă prin efort personal”; „ depășirea obstacolelor emoționale”; „interacțiunea cu un logoped”; „posibilitatea de a observa și învăța din diverse situații reale de predare”, „posibilitatea de a învăța cum să gestionezi diverse provocări din mediul educațional”.

Concluzionăm că în procesul de formare profesională inițială, impactul mentorului nu se măsoară predominant prin acțiunile concrete sau suportul material oferit, ci prin relația construită cu formabilul – una bazată pe empatie, încredere și sprijin emoțional. Acest climat relațional pozitiv se dovedește a fi fundamentul învățării autentice, contribuind la dezvoltarea autonomiei, responsabilității și a identității profesionale a viitorilor educatori. Totodată, pentru

ca mentorarea să fie cu adevărat eficientă, este necesară o extindere a rolului mentorului, dincolo de modelarea comportamentală, spre acompaniere pedagogică personalizată și reflexivă, susținută prin formare specifică și continuă.

Dintre căile de acțiune concrete, orientate atât către sistemul de formare, cât și către mentorii implicați direct în procesul educațional, pe care le putem indica enumerăm:

Necesitatea profesionalizării rolului de mentor prin formare specifică și continuă, prin organizarea de cursuri și ateliere dedicate mentorilor, axate pe competențe relaționale, comunicare empatică, sprijin emoțional și consiliere pedagogică; oportunitatea introducerii unui modul obligatoriu de „mentorat reflexiv" în programele de formare a cadrelor didactice experimentate.

O altă cale de acţiune este reprezentată de promovarea unei culturi a mentoratului centrată pe relație și sprijin emoțional urmând drept căi oportune: încurajarea mentorilor să construiască relații bazate pe încredere și respect reciproc cu formabilii, ca fundament al dezvoltării profesionale; integrarea în evaluarea mentorilor a unor indicatori calitativi privind calitatea relației educaționale, nu doar competențele tehnice

Redefinirea obiectivelor mentoratului în formarea inițială este o cale de acţiune care se concretizează în două direcţii: schimbarea accentului dinspre mentoratul ca „model comportamental" spre acompaniere pedagogică personalizată, care include reflecție, dialog și sprijin adaptat precum şi stabilirea unor obiective explicite în planul de practică privind dezvoltarea autonomiei și responsabilității formabilului.

Introducerea instrumentelor de reflecție și autoevaluare în cadrul mentorării este calea de urmat în viitorul formării iniţiale care poate fi observabilă prin utilizarea sistematică a analizei SWOT, jurnale de reflecție, fișe de autoevaluare, ca metode prin care formabilul își conștientizează progresul și nevoile şi prin formarea mentorilor în tehnici de ghidare reflexivă, pentru a stimula gândirea critică a formabililor.

BIBLIOGRAPHY:

1. Brookfield, S. D. (2013), *The Skillful Teacher: On Technique, Trust, and Responsiveness in the Classroom*. Jossey-Bass
2. Cerghit, I. (2006), *Metode de învățământ*. Ediția a V-a revizuită și adăugită, Editura Polirom, Iași
3. Darling-Hammond, L. (2006), *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*. Jossey-Bass.
4. Deci, E. L. Ryan, R. M. (2000), *The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268
5. Chiș, V. (2005), *Instruire și învățare. Fundamente pentru o pedagogie a competențelor*, Editura Presa Universitară Clujeană
   Cucoș, C. (2008), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și gradul didactic I*. Editura Polirom, Iași
6. Daloz, L. A. (2012), *Mentor: Guiding the Journey of Adult Learners*. Jossey-Bass
7. Fullan, M. (2001), *Leading in a Culture of Change*. Jossey-Bass
8. Hattie, J. (2009), *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
9. Iucu, R. B. (2000), *Managementul clasei de elevi*. Editura Polirom, Iași
10. Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2015), *The Adult Learner: The definitive classic in adult education and human resource development*.
11. Routledge Lave, J., & Wenger, E. (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.

12. Rogers, C. R., (1969), *Freedom to learn: A view of what education might become*. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Company
13. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. American Psychologist, 55(1), 68–78
14. Schön, D. A. (1983), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
15. Vlăsceanu, L. (coord.). (2002), *Dicționar de sociologie*. Editura Babel, București
16. Vygotsky, L. S. (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes*.
    Edited by Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner & Ellen Souberman. Cambridge, MA: Harvard University Press.
17. Zachary, L. J. (2011), *The Mentor's Guide: Facilitating Effective Learning Relationships*. Jossey-Bass

CULTURAL IDENTITY AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION TO CHRONIC ILLNESS IN AN INTERCULTURAL CONTEXT

Corina Lilioara Lung
PhD, Moldova State University

Abstract: This paper addresses the role of intercultural dialogue in the psychotherapeutic treatment of patients with chronic somatic illnesses and psychological comorbidity. In the context of globalization and increasing population diversity, psychotherapists are often required to integrate the cultural dimensions of both psychological and somatic suffering into clinical practice. Culture shapes perceptions of illness, the expression of symptoms, relationships with medical personnel, and willingness to engage in psychological intervention.The article explores key models of transcultural psychotherapy, highlights the challenges associated with intercultural therapeutic interactions (e.g., language barriers, value and norm differences), and proposes strategies for culturally adapting interventions. Relevant case studies are presented to illustrate the variability in patient responses depending on cultural context. The conclusions emphasize the need for ongoing training in cultural competence and the adoption of therapeutic practices that are sensitive to cultural diversity, as a means to optimize treatment efficacy, therapeutic alliance, and patients' quality of life.

Keywords: intercultural, chronic illness, psychotherapy, patient, culture

Introducere

Dacă în epocile precedente posibilitațile comunicării între populațiile din culturi diferite, reprezentau un procent nesemnificativ, începand cu epoca moderna și progresul tehnico-stiintific, care a dus la schimbări economice, politice si legislative la nivel global, impactul și consecințele acestor schimbări au determinat apariția unei societăți multiculturale despre care vorbește autorul Marshall McLuhan în lucrarile sale.[1] Comunicarea interculturala a apărut din nevoia adaptării la aceste schimbari care au avut efecte specifice pentru fiecare societate. Dintre elementele socio-culturale cu implicații majore asupra comunicării și percepțiilor pe care le indentificam ca fiind esențiale și in demersurile psihoterapeutice, identificăm: valorile, normele, credințele, concepțiile despre lume și viață. Acestea sunt foarte importante și în relația dintre psihoterapeut și pacient în context intercultural. Valorile se manifestă prin consecvența și constanța în manifestarea unor comportamente considerate ca fiind importante sau definitorii. Printre cele mai importante valori ale unei culturi se află: familia, religia, știința, individualismul, egalitatea, distracția, rolurile de gen, supunerea, timpul, autonomia personală, independența financiară. Normele sunt reprezentate de reguli, standarde, interdicții care îngrădesc anumite comportamente sau oferă libertate. Conceptiile despre lume se referă la dimensiunea condiției umane și includ teme despre viață, moarte, Dumnezeu, univers, natura. Concepțiile despre lume și viață în culturilor orientale sunt diferite de cele din culturile occidentale, prin faptul că văd indivizii într-o conexiune omogena și inseparabilă de natura și divinitate, în accepțiunea lor, corpul și spiritul constituie o singură entitate fară condiționări și separări. Nu exista nevoia și dorința de cucerice și subordonare a naturii, ci de acceptare a ei și de respect fața de ea. In culturile occidentale însa, indivizii sunt concentrați pe explorare, exploatarea naturii și necunoscutului, există o preocupare deosebită pentru descoperirile științifice în scopul supraviețuirii și prelungirii vietii oamenilor și se consideră că sufletul și trupul trebuie abordate diferit. Există numeraoase standarde, norme și particularități ale fiecărei societăți, dacă ne propunem să le analizăm prin comparație și ele

devin esențiale în dialogul intercultural din cabinetul psihoterapeutului pentru că definesc modul de gândire, mecanismele de cooping, comportamentele pacientilor care provin din culturi diferite. Motivul pentru care vom aborda latura dialogului interculturală dintre psihoterapeut și pacient este că fără acest dialog nu poate exista nici o forma de conceptulaizare sau intervenție în vederea facilitării vindecării emoționaale sau tratării medicale. Practica medicală atestă faptul că multi profesionisti din domeniul medical întâmpina dificultăți în comunicarea cu pacienții din diverse etnii, nationalitați, religii. Dialogul intercultural în cabinetul de psihoterapie a devenit o necesitate a fiecarui psihoterapeut care își exercită profesia într-o societate modernă, adaptată nevoilor actuale de integrare și dezvoltare.În acest proces de globalizarae în care ne afăm cu totii, a aparut nevoia de gasi soluții și mijloace pentru a ne putea adapta la permanentele schimbări în care trăim și deasemena acesta a apărut și în cabinetul de psihoterapie.Această temă a globalizării și a interculturalitățtii, o regăsim de la aria curriculțră în cadrul educației și până la adaptări legislative, intervenții și metode adpatate în diferite domenii. Interculturalitatea este un ansamblu complex de procese psihice în care componenta interacțiunii umane este esențială, având totodată și capacitatea de a-și păstra propria indentitate culturală. In acest context este necesar să înțelegem și dimensiunea interacțiunii umane din cabinetul de psihoterapie. Dialogul este în primul rând comunicarea prin intermediul unei limbi vorbite, apoi interacțiunea se bazează pe mesajele transmise între interlocutori, aceste mesaje pentru a fi întelese au nevoie să fie decodificate și integrate de fiecare persoană participantă la comunicare, prin propriul sistem de valori și norme. In context intercultural acest dialog se referă la competențele atât ale psihoterapeutuui, cât și ale pacientului cu privire la întelegerea semanticii limbii vorbite, la cunostințele despre cultura din care provine clientul, la capacitatea și experiența profesională a psihoterapeutului în a adapta metodele și demersurile psihoterapeutice în vederea realizării obiectivelor. In context medical starea de boală a unui om cuprinde o gama variată de experiențe de la emoții intense, la simptome și gânduri care determină anumite consecințe în viața bolnavului. Boala cronică, este o situație care necesită adaptarea la proceduri medicale, pierderea autonomiei în anumite situații, lipsa sentimentului de control, amenințarea echilibrului emoțional, îngrijorări cu privire la viitor, durere, disfuncții. Una dintre cerințele de bază în domeniul medical este o bună comunicarea cu pacientul. In cazul pierderii, sau absentei acesteia, pacientul isi poate pierde increderea in actul medical.[2]Dialogul intercultural în psihoterapia pacienților cu boli cronice presupune o comunicare empatică, respectuoasă și adaptată la valorile, convingerile și obiceiurile culturale ale pacientului. El nu înseamnă doar „traducerea" limbajului, ci o înțelegere profundă a modului în care cultura influențează percepția bolii, suferința psihică, motivația pentru tratament și relația cu terapeutul. Ca o prima etapa in acest scop, se face o evaluare a modelor culturale de întelegere a bolii și anume, terapeutul investighează modelul explicativ al pacientului, adică credințele personale despre boală și așteptările lui de la intervenția psihoterapeutică și medicală. Această evalauare se poate face cu ajutorul unui interviu structurat pe baza criteriilor DSM-5, care poate conține itemi sub forma întrebărilor deschise despre identitatea culturala, valori familiale, religie și percepția persoanală a bolii, de genul: „Cum înțelegeți acestă boala?''; „ Ce crezi ca o poate ameliora sau agrava?'';Cum vede familia ta acestă problema?''; Ai practici religioase care te ajută să faci față suferinței?'' A doua etapă în cadrul demersului este legată de adaptarea stilului terapeutic. În cadrul evaluarii este neceasar ca terapeutul să dapteze stilul terapeutic și limbajul folosit prin evitarea jargoanelor medicale, folosirea unui limbaj clar, evitarea presupunerilor culturale sau a stereotipurilor. A patra etapă în cadrul intervenției psihoteraputice este construirea unei alianțe terapeutice transculturale prin validarea identității culturale a clientului, recunoașterea și respectarea diferențelor culturale fără să le judece. Daca este necesar se poate solicita de catre

psiholog înca din acestă etapă colaborarea cu alți profesioniști din alte domenii în vederea adaptării metodelor și demersului psihoterapeutic, cu ajutorul unor interpreți, translatori culturali, psihologi clinicieni cu pregatire transculturală sau lideri spitituali pentru a înțelge impactul culturii asupra simtomelor și suferințelor clinetului. În unele culturi pot aparea rețineri în a discuta despre suferința emoțională și unele simptome pot fi exprimate de către pacienți predominant somatic cum ar fi durere, obosela, nod in gât. O altă etapă importantă în cadrul demersului psihoterapeutic în context ul intercultural a pacientuluiacu boală cronică și comorbiditați psihologice, este integrarea valorilor pacientului in cadrul interventiei. In acesta etapă, psihoterapeutul explorează valorile pacientului prin intrebări legate de convingeri religioase, percepții despre sine și despre viață in general pentru a înțelege percepția și conceptualizarea pacientului cu privire la starea de boala. De exemplu: un pacient musulman sau ortodox poate vedea boala ca o încercare divină, aceste credințe trebuie validate și integrate în procesul terapeutic. Daca ar fi să facem o sinteza a acestor etape din procesul psihoterapeutic, în context intercultural, cu caracteristicile lor de baza, acestea ar fi: Evaluare culturala cu obiectivul principal de a intelege profund contextul cultural al pacientului, cu ajutorul urmatoarelor instrumente si metode: Interviu de evaluare culturală (Cultural Assessment) din DSM-5-TR. A doua etapă este reprezentată de construirea alianței terapeutice trasculturale, cu obiectivul de a stabilii o relație bazată pe încredere, respect reciproc și deschidere. Prin strategii ca: validarea, ascultare activă, ajustarea limbajului verbal și nonverbal, contact vizual, proximitate, adaptate la cultura pacientului. A treia etapa ar fi psihoeducația culturală care are ca obiectiv oferirea de informații despre natura bolii, a comorbiditaților psihice, metode de intervenție, costuri, durata ședințelor, frecvența ședințelor, într-un limbaj adaptat cultural. De exemplu: traduceerea conceptului de depresie în termeni acceptabilii cultural. Explicarea legăturii minte-corp într-un mod care nu contrazice convingerile pacientului. A patra etapa este reprezentată de intervenția psihoterapeutică adaptată, având ca obiectiv aplicarea tehnicilor terapeutice cu flexibilitate culturala. Terapia cognitv- comportamentală cu adaptari culturale, de exemplu folosirea de metafore adaptate cultural, terapia narativa, axată pe rescrierea poveștii bolii dintr-o perspectivă de rezilință. Implicarea membrilor familiei în procesul terapeutic, dacă rolul colectiv este important în cultura pacientului. A cincea etapa este monitorizarea și reflexivitatea culturală care are ca obiectiv: urmarirea evoluției pacientului și ajustarea intervenției. În cadrul acestei etape, se vor face evlauări periodice a alianței terapeutice, supervizarea profesională a terapeutului cu accent pe aspecte interculturale oferită de profesioniști formați pe acestă dimensiune profesională, discuții regulate despre impactul și interferențele culturale asupra terapiei. In continure sunt prezentate doua studii de caz constituite pe baza ecestor etape, metode și strategii.

Studiu de caz 1

Intervenție interculturală în psihoterapia unui pacient cu boală reumatologică și depresie (context religios musulman)

1**. Informații generale despre pacient:**

- Nume pacient: A M.
- Vârstă: 45 ani
- Sex: masculin
- Religie: musulman
- Data de luare in evidență a cazului: 15.04. 2024
- Diagnostice medicale: poliartrită reumatoidă diagnosticată acum 6 ani
- Diagnostic psihologic: episod depresiv moderat (simptome de peste 3 luni)
- Context social: căsătorit, tată a 3 copii, imigrant din Siria stabilit în România de 5 ani

- Ocupație: fost tâmplar, în prezent în incapacitate de muncă din cauza durerii și limitărilor motorii

2. Dificultăți identificate

- Simptome emoționale: tristețe persistentă, sentiment de inutilitate, pierderea interesului pentru activitățile religioase și familiale
- Simptome fizice: dureri articulare cronice, rigiditate matinală, oboseală accentuată
- Impactul cultural: retragere din comunitatea religioasă din cauza rușinii legate de incapacitatea de a participa la rugăciunile fizic active
- Relația cu sistemul medical: dificultăți de comunicare, neîncredere în eficiența tratamentului biologic propus de reumatolog
- Rezistență inițială față de psihoterapie: percepția că suferința este voința divină și că trebuie suportată cu răbdare

3. Evaluare culturală (adaptare după DSM-5-TR – Cultural Formulation Interview)

- Identitate culturală: musulman practicant, valorizează familia, comunitatea și tradițiile
- Percepția asupra bolii: o vede ca pe o încercare divină menită să-l apropie de Allah
- Contextul sprijinului social: familia nucleară este prezentă și afectuoasă, dar pacientul refuză ajutor din rușine
- Factori culturali relevanți în terapie: valorile legate de demnitate, autocontrol și evitarea rușinii sociale sunt centrale.

4. Plan de intervenție interculturală

Etapa 1 – Stabilirea relației terapeutice (săptămânile 1–3):

- Validarea credințelor religioase: acceptarea ideii că suferința are o dimensiune spirituală
- Utilizarea unui limbaj adaptat: în loc de „tulburare psihică", exprimări precum „împovărare sufletească"
- Explicarea rolului psihoterapiei în sprijinul rezilienței și echilibrului interior, nu în contrazicerea credinței.

Etapa 2 – Intervenție psihoterapeutică adaptată (săptămânile 4–10):

- Psihoterapie cognitiv-comportamentală: identificarea distorsiunilor cognitive legate de autovalorizare
- Integrarea resurselor culturale: folosirea de metafore religioase pentru a încuraja speranța și perseverența
- Exerciții de relaxare compatibile cu poziția fizică limitată a pacientului
- Stabilirea de obiective de viață cu semnificație în cadrul valorilor sale: reconectarea cu copiii, reluarea contactului cu moscheea

Etapa 3 – Consolidare și prevenție (săptămânile 11–14):

- Sprijin în reinserția socială: participare la activități comunitare accesibile (inclusiv online)
- Colaborare cu medicul reumatolog pentru explicarea tratamentului într-un limbaj accesibil
- Încurajarea folosirii rugăciunii ca formă de meditație și echilibru, nu ca exclusivă soluție de vindecare

5. Rezultate după 3 luni de intervenție:

- Reducerea simptomelor depresive (scor BDI redus cu 55%)
- Îmbunătățirea complianței la tratamentul reumatologic
- Redobândirea sentimentului de sens și valoare personală
- Participare ocazională la activități religioase și întâlniri de familie
- Creșterea deschiderii față de sprijinul comunității terapeutice

Studiu de caz 2

Intervenție psihoterapeutică interculturală la o pacientă refugiată cu boală reumatologică și tulburări de anxietate

1. Informații generale despre pacientă:

- Nume fictiv: Olena S.
- Vârstă: 38 ani
- Naționalitate: ucraineană
- Religie: creștin-ortodoxă
- Statut juridic: refugiată în România din 2022
- Data de luare în evidentă a cazului: 11.01 2024
- Diagnostic medical: lupus eritematos sistemic (boală reumatologică cronică)
- Diagnostice psihologice: tulburare de anxietate generalizată (GAD), tulburare de anxietate socială, doliu traumatic
- Context personal: a pierdut soțul și un copil în bombardamente; se află în România împreună cu fiica de 7 ani
- Limba: vorbește ucraineană, învață româna la nivel de bază

2. Probleme identificate:

- Simptome psihologice: tensiune constantă, insomnie, anticipare catastrofică, teamă de interacțiuni sociale, evitarea spațiilor publice
- Simptome fizice: oboseală cronică, dureri articulare, fotosensibilitate
- Traumă psihologică: retrăirea evenimentului traumatic, sentimente de vinovăție supraviețuitoare
- Integrare socială redusă: teamă de stigmatizare, dificultăți de exprimare în limba română, retragere din centre de sprijin
- Neîncredere în autorități sau terapeuți necunoscuți (experiențe traumatice în timpul fugii)

3. Evaluare culturală și psihologică:

- Identitate culturală: puternic legată de valorile familiei, bisericii și muncii
- Percepția asupra bolii: boala este percepută ca o pedeapsă divină sau o slăbiciune personală
- Suport social: fragil, în afară de relația cu fiica minoră
- Valori importante: protejarea copilului, independență, demnitate, discreție

4. Plan de intervenție interculturală (metode combinate)

Etapa 1 – Stabilirea alianței terapeutice (săptămânile 1–3):

- Psihoterapie în limbaj simplificat, cu ajutorul unei traducătoare culturale (ucraineană-română) în primele ședințe
- Validarea durerii și pierderii – discuții despre traumă într-un cadru empatic și sigur
- Normalizarea anxietății ca reacție firească la pierdere și pericol

Etapa 2 – Intervenții combinate (săptămânile 4–12):

a) Psihoterapie cognitiv-comportamentală (CBT):

- Exerciții de restructurare cognitivă pentru anxietatea anticipatorie
- Expunere graduală la situații sociale (ex. mersul la magazin, discuții cu părinți de la școală)

b) Elemente de psihoterapie centrată pe traumă (Narrative Exposure Therapy):

- Construirea unei „linii a vieții” pentru procesarea traumei
- Exprimarea narativă a pierderii și reîncadrarea ei într-un context de supraviețuire

c) Intervenție de sprijin parental:

- Încurajarea relației mamă-fiică ca resursă de vindecare
- Exerciții de coping comun, povestiri terapeutice pentru copil

d) Intervenții culturale și spirituale:

- Integrarea credințelor religioase – discuții despre sens și suferință, fără interpretare dogmatică
- Vizite la un grup cu membrii din cultura ucraineană, din oraș și susținerea legăturii cu comunitatea.

e) Intervenție de grup intercultural:

- Participare la grupuri de sprijin pentru refugiate (cu facilitatori bilingvi)
- Activități creative: pictură, jurnal terapeutic, art-terapie

5. Rezultate după 3 luni de terapie:

- Simptomele de anxietate generalizată s-au redus semnificativ (scor GAD-7 de la 18 la 9)
- Pacienta a reușit să iasă singură din casă și să discute cu învățătoarea fiicei
- Durerile somatice au devenit mai ușor de tolerat prin reducerea stresului psihic
- A început să participe la cursuri de limba română pentru refugiați
- A scris o poveste ilustrată împreună cu fiica, ca formă de exprimare a durerii și speranței

Concluzii:

Aceste cazuri ilustrează modele adpatate de intervenție psihoterapeutică la pacienții cu boli cronice și comorbididați de natură psihică și somatică, din culturi diferite de cultura țării în care se efectuează interventia psihoterapeutică și tratamentul medical, integrand în cadrul intervenției psihoterapeutice, dimensiunea culturală, religioasă, dinamica familiei, legătura cu comunitatea culturală din care face parte pacientul. Aceste demersuri au facilitat ameliorarea unor simptome, echilibrarea emoționlă, adaptarea socială și functionalitatea psihologică. Aceste cazuri evidențiază importanța unei abordări culturale și religioase sensibile în psihoterapia pacienților cu boli reumatologice cronice și comorbiditați. Integrarea valorilor pacientului, a practicilor religioase și colaborarea interdisciplinară pot crește semnificativ eficiența tratamentului și calitatea vieții. Insa aceste demersuri nu sunt lipsite de provocări și limite. Numeroase cazuri, se opresc sau intâmpina dificultați înca de la primele etape datorită complexitații fenomenului.În concluzie este esențial să menționam nevoia tot mai mare de specialiști formați în abordarea interculturala a pacientului în special în institutiile de profil medical unde scopul principal este gasirea unor metode de ameliorare a durerii, în restabilirea funcionalitații și înlăturării unor dizabilitați sau disfunctii care reprezinta demersuri de urgență în unele situatii. In continuarea pentru Romania și în special pentru personalul medical și cel de interventii din domeniul sănătații mintale, abordarea și integrarea pacienților care provin din culturi diferite, reprezinta o provocare prin complexitatea demersurilor și abordării. Romania este la început în această arie de formare a specialistilor în abordarea interculturalitații în domeniul sanatații mentale.

BIBLIOGRAPHY:

1. https://www.researchgate.net/publication/382210086_Cross-cultural_perspectives_on_mental_health_Understanding_variations_and_promoting_cultural_competence
2. https://www.positum.org/wp-content/uploads/2024/01/Romanian_JGP_Vol.-4.-No.-1.-January-2024.pdf
3. https://www.positum.org/wp-content/uploads/2024/02/JGP_Volume-3_Number-1_January-2023_for-translation-ro.pdf?utm_source=chatgpt.com
4. https://polirom.ro/psihologie/4008-psihologie-interculturala.html
5. https://alingavreliuc.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/07/psihologie-interculturala-gavreliuc-2011.pdf
6. https://epale.ec.europa.eu/ro/blog/competentele-interculturale-si-dialogul-intercultural
7. https://library.samhsa.gov/sites/default/files/sma16-4931.pdf
8. https://www.apa.org/pi/oema/resources/policy/provider-guidelines
9. https://www.psychiatryonline.org/doi/10.1176/appi.focus.24022022
10. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC2793275/
11. https://www.researchgate.net/publication/335948481_Evaluating_a_Programme_for_Intercultural_Competence_in_Psychotherapist_Training_A_Pilot_Study
12. https://online.maryville.edu/blog/multicultural-counseling/
13. https://www.sciencedirect.com/topics/psychology/culturally-sensitive-intervention?utm_source=chatgpt.com
14. https://owlpracticesuite.com/practice-wisdom/strategies-for-cultural-competence-in-therapy/?utm_source=chatgpt.com
15. Mc Luhan, Marshall. Galaxia Gutenberg: Omul si era tiparului. Bucurestii: Editura Politica, 1975
16. https://www.spitaltecuci.ro/wp-content/uploads/2022/11/COMUNICAREA-IN-PRACTICA-MEDICALA-pdf.io_.pdf

THE CRITICAL PATIENT BETWEEN CULTURE, IDENTITY AND COGNITION: A PSYCHOLOGICAL PERSPECTIVE ON COGNITIVE SCHEMAS AND ACUTE STRESS IN INTENSIVE CARE PATIENTS

Mariana Suciaghi
PhD, Moldova State University

Abstract: This paper aims to explore how preexisting cognitive schemas, influenced by cultural and national identity, shape the perception and responses to acute stress in patients admitted to intensive care units (ICU). Hospitalization in an ICU represents an extremely stressful experience, in which the critically ill patient is confronted not only with real threats to survival, but also with a profound psychological impact. In the context of globalization and the increasing cultural diversity of healthcare systems, it becomes essential to understand how identity and cultural factors interact with the patient's cognitive and emotional processes. The paper highlights the psychological implications of intercultural interaction in critical medical settings, as well as the need to adapt psychological interventions to the cognitive and cultural particularities of the patient. The study emphasizes the importance of a psychosocial and intercultural approach in managing acute stress, aiming to optimize emotional support and the adaptation of psychological intervention within the context of critical hospitalization.

Keywords: acute stress, cognitive schemas, cultural identity, intensive care, globalization, intercultural dialogue

INTRODUCERE:

Internarea într-o secție de terapie intensivă (ATI), într-un mediu medical complex și solicitant, unde pacienții se confruntă cu afecțiuni critice ce necesită intervenții rapide și specializate, reprezintă o experiență profund destabilizatoare pentru pacient, nu doar din punct de vedere fiziologic, ci și psihologic. Mediul hiper-tehnologizat, lipsa controlului personal, izolarea socială și incertitudinea legată de prognostic pot genera o serie de reacții psihologice acute și modificări ale schemelor cognitive. Acestea includ stresul acut, modificări ale schemelor cognitive și impactul asupra identității personale și pot afecta identitatea personală și culturală a pacientului, influențând modul în care acesta percepe și gestionează boala.
Studiile recente evidențiază faptul că pacienții internați în secțiile ATI pot dezvolta tulburări psihologice precum delirul, depresia, anxietatea și tulburarea de stres acut sau, pe termen lung, tulburare de stres posttraumatic (PTSD).

Stresul acut experimentat în ATI poate declanșa o serie de reacții neurobiologice care afectează funcționarea cognitivă. Studiile arată că pacienții internați în ATI pot dezvolta delir, o afecțiune caracterizată prin confuzie, dezorientare și alterarea conștiinței. De exemplu, cercetările arată că delirul este un predictor semnificativ al mortalității în rândul pacienților ventilați mecanic [1]. De asemenea, s-a constatat că există o asociere între delir și deficitele cognitive pe termen lung la pacienții din ATI [2]. În plus, pacienții spitalizați în unitățile de terapie intensivă, care supraviețuiesc unei afecțiuni critice pot experimenta simptome de depresie, anxietate și PTSD, care afectează calitatea vieții și funcționarea zilnică. Un studiu longitudinal a evidențiat că supraviețuitorii bolilor critice pot prezenta deficite cognitive semnificative la luni după externare, afectând memoria, atenția și funcțiile executive [3].

Pe lângă factorii medicali, aspectele culturale și identitare joacă un rol crucial în modul în care pacienții percep și gestionează experiența internării în ATI. Diferențele culturale pot influența percepțiile despre boală, tratament și relația cu personalul medical. În acest context, metacogniția, adică conștientizarea și reglarea propriilor procese cognitive, devine esențială

pentru adaptarea la mediul spitalicesc și pentru menținerea unei stări psihologice echilibrate [4]. În contextul spitalizării la ATI, aceste scheme pot fi perturbate de experiența bolii și a internării. Pacienții pot dezvolta scheme cognitive dezadaptative, caracterizate prin gânduri negative despre sine, sentimentul de neajutorare și lipsa de speranță. Acestea pot contribui la apariția depresiei și a anxietății [5].

Identitatea personală este, de asemenea, afectată în contextul spitalizării la ATI. Pacienții pot experimenta o pierdere a rolurilor sociale și a autonomiei, ceea ce poate duce la o criză identitară. Această criză este amplificată de izolarea socială și de lipsa de control asupra propriei vieți [6].

De asemenea, cultura joacă un rol esențial în modul în care pacienții percep și gestionează boala. Valorile culturale influențează atitudinea față de suferință, speranța de vindecare și relația cu personalul medical. De exemplu, în unele culturi, exprimarea suferinței este încurajată, în timp ce în altele este considerată un semn de slăbiciune [7]. Înțelegerea acestor diferențe culturale este esențială pentru a oferi un suport psihologic adecvat pacienților din ATI. De asemenea, recunoașterea și gestionarea aspectelor psihologice asociate internării în ATI sunt esențiale pentru îmbunătățirea prognosticului și a calității vieții pacienților.

Pentru a aborda aspectele psihologice ale pacienților din ATI, sunt necesare intervenții psihologice specializate. Acestea includ evaluarea și monitorizarea stării psihologice, consilierea individuală a pacienților, precum și intervenții cognitiv-comportamentale pentru restructurarea schemelor cognitive dezadaptative. De asemenea, este importantă implicarea familiei în procesul de îngrijire, pentru a oferi suport emoțional și a facilita reintegrarea socială a pacientului după externare [4]**.**

MATERIAL ȘI METODĂ

Cercetarea este de tip calitativ, sub forma unui **studiu de caz psihologic**, realizat în cadrul Secției Clinice de Anestezie și terapie intensivă a Spitalului Clinic Județean de Urgență Tg. Mureș, din România. Abordarea este exploratorie și aplicativă, vizând atât evaluarea cât și intervenția psihologică adaptată specificului cultural al pacientului.

Date generale:
Inițiale pacient: V. Y.
Sex: Masculin
Vârstă: 46 de ani
Naționalitate: Ucrainean
Religie: Ortodoxă
Stare civilă: Căsătorit, 2 copii minori
Loc de reședință: România (refugiat din 2022, stabilit în județul Mureș)
Limba maternă: Ucraineană
Limbi străine cunoscute: vorbește limba rusă și are un nivel începător de comunicare în limba română
Diagnostic medical: Infarct miocardic acut
Internare ATI: 9 zile
Nivel educațional: Studii superioare incomplete
Statut socio-economic: Mediu, fost mecanic auto, șomer în momentul internării
Istoric medical: tulburări de anxietate (netratate) raportate anterior conflictului din Ucraina. Fără istoric psihiatric documentat sau tratament medicamentos psihotrop anterior.
Contextul Clinic:
Pacientul V.Y., un bărbat ucrainean în vârstă de 46 de ani, a fost internat în Secția de Anestezie și Terapie intensivă (ATI) în urma unui Infarct miocardic acut.

Contextul cultural și personal:

Dl. V.Y. a fost evacuat din Ucraina împreună cu familia sa în martie 2022, ca urmare a conflictului militar. De la sosirea în România, a locuit cu sprijinul ONG-urilor într-un centru pentru refugiați, unde și-a asumat un rol activ în comunitate, dar a suferit pierderi multiple (pierderea locului de muncă, insecuritate locativă, distanțarea de familia extinsă). Înainte de internare, pacientul a trăit experiențe traumatizante legate de conflictul militar din Ucraina și separarea de familia extinsă.

Credințele religioase și culturale joacă un rol fundamental în viața sa – ritualul, respectul pentru autoritate și responsabilitatea familială sunt centrale în structura sa identitară. Aceste repere au fost puternic zdruncinate de experiența spitalizării în ATI, percepută ca un spațiu străin și amenințător.

Aspecte etice:

Pentru a facilita comunicarea, traducerea a fost asigurată de un medic rezident vorbitor de limba rusă, pacientul a fost informat despre scopul evaluării și intervenției psihologice, obținându-se consimțământul informat al acestuia. Intervenția s-a desfășurat cu respectarea Codului Deontologic al Psihologului și a legislației GDPR privind protecția datelor cu caracter personal.

Obiectivele Evaluării Psihologice:

1. ***Identificarea schemelor cognitive disfuncționale***
    - Evaluarea tiparelor de gândire automată activată de situația critică, precum abandonul, neajutorarea și vulnerabilitatea la pericol.
    - Determinarea modului în care aceste scheme influențează răspunsul emoțional și comportamental al pacientului.
2. ***Evaluarea nivelului de stres și anxietate***
    - Măsurarea intensității stresului acut și anxietății generale resimțite în contextul spitalizării în ATI.
    - Identificarea factorilor declanșatori specifici (izolarea de familie, incertitudinea cu privire la sănătate).
3. ***Explorarea impactului cultural asupra reacțiilor psihologice***
    - Înțelegerea modului în care apartenența culturală ucraineană influențează percepția bolii și a recuperării.
    - Identificarea diferențelor culturale în răspunsul la stres și în utilizarea mecanismelor de coping.
4. ***Determinarea resurselor de coping și reziliență***
    - Evaluarea capacității pacientului de a utiliza mecanisme de adaptare în fața traumei.
    - Identificarea resurselor personale și sociale care pot susține recuperarea.
5. ***Evaluarea statusului emoțional general***
    - Identificarea prezenței simptomelor depresive, anxioase și a eventualelor manifestări de stres post-traumatic.
    - Determinarea impactului separării de familie și a contextului de război asupra stării emoționale.

Metodologia Evaluării psihologice

Evaluarea psihologică a pacientului ucrainean internat în Secția Clinică ATI s-a realizat fără teste psihometrice standardizate, din cauza barierelor lingvistice, a nivelului crescut de stres și a contextului cultural și medical delicat. În schimb, s-a folosit o abordare integrativă,

centrată pe observația clinică, interviul semi-structurat și analiza narativă, adaptată cultural și susținută de traducerea oferită de către un medic rezident vorbitor de limba rusă.

1. Observația clinică directă

- ***Comportamentul nonverbal:*** postura, mișcările, expresiile faciale și contactul vizual. De exemplu, un pacient care evită contactul vizual și prezintă o expresie facială tensionată poate manifesta anxietate sau frică.
- ***Reacții la personalul medical:*** gradul de cooperare, atitudinea față de procedurile medicale și nivelul de încredere exprimat.
- ***Semne de distres psihologic:*** agitație, plâns, suspine, comportamente repetitive sau retragere socială.

2. Interviul semi-structurat (cu traducător)

- ***Explorarea contextului cultural*****:** întrebări despre familie, tradiții și valori personale care pot influența modul de adaptare la boală (ex. "Cum ați face față unei situații dificile acasă?").
- ***Istoricul traumatic*****:** discuții despre evenimentele stresante recente, cum ar fi separarea de familie, migrarea sau pierderile materiale.
- ***Schema identității și percepția sinelui:*** Explorarea rolurilor culturale și a identității naționale în contextul actual ("Ce înseamnă pentru dvs. să fiți ucrainean în această perioadă dificilă?").
- ***Percepția asupra tratamentului*****:** Evaluarea atitudinii față de personalul medical și încrederea în sistemul de sănătate românesc.

3. Analiza Narativă

- Utilizarea tehnicilor de povestire pentru a încuraja exprimarea liberă a experiențelor și emoțiilor.
- Identificarea tiparelor cognitive disfuncționale, cum ar fi neajutorarea, abandonul sau lipsa de control.
- Extragerea resurselor interne, cum ar fi speranța, reziliența și spiritul de sacrificiu, adânc înrădăcinate în cultura ucraineană.

Factorii culturali importanți de care s-a ținut cont în evaluarea psihologică:

- ***Valorile familiale*****:** cetățeanul ucrainean atribuie un rol central familiei și comunității în procesul de recuperare. Separarea de familie poate accentua sentimentul de abandon și neajutorare.
- ***Simboluri culturale și naționale*****:** sentimentul de apartenență națională poate fi o sursă puternică de motivație, dar și de distres în contextul unui conflict armat.
- ***Atitudini față de sănătatea mintală:*** în multe culturi est-europene, există încă o stigmatizare puternică asociată cu problemele psihologice, ceea ce poate limita deschiderea pacientului.
- ***Rolul traducătorului*****:** traducerea nu trebuie să fie doar lingvistică, ci și culturală, pentru a asigura o înțelegere corectă a nuanțelor emoționale.

Limitele Evaluării psihologice fără teste psihometrice standardizate:

- Posibila supraestimare sau subestimare a simptomelor din cauza barierelor de comunicare.
- Risc de interpretare greșită a comportamentelor culturale ca simptome psihopatologice.
- Dificultatea de a obține o măsurare precisă a severității simptomelor fără instrumente validate.

Planul de intervenție psihologică adaptat cultural:

Pentru a aborda complexitatea cazului, intervenția psihologică va fi structurată în mai multe etape, adaptate cultural și lingvistic, cu suportul medicului rezident traducător. Intervenția se va concentra pe reducerea distresului emoțional, reconstruirea sentimentului de control și integrarea resurselor culturale ca factori de reziliență.

Obiectivele intervenției psihologice:

1. ***Reducerea Distresului Acut și a Anxietății:*** stabilirea unui sentiment de siguranță și control.
2. ***Restabilirea Identității și Valorilor Culturale*:** reinstituirea sentimentului de apartenență și conexiune cu valorile culturale.
3. ***Dezvoltarea Rezilienței:*** identificarea și consolidarea resurselor interne și externe pentru adaptarea la situația critică.
4. ***Îmbunătățirea Funcționării Cognitive:*** reducerea confuziei și a percepției de neajutorare.
5. ***Facilitarea Comunicării și Reducerea Izolării:*** crearea unui mediu de sprijin prin comunicare eficientă și implicarea familiei.

Ipotezele intervenției psihologice:

1. Dacă pacientul își poate restabili sentimentul de control și siguranță, atunci nivelul său de anxietate și distres va scădea semnificativ.
2. Dacă identitatea culturală și valorile personale sunt integrate în procesul terapeutic, pacientul va manifesta o creștere a motivației pentru recuperare.
3. Dacă pacientul primește sprijin psihologic personalizat, adaptat contextului său cultural, atunci șansele de recuperare psihologică și fizică se vor îmbunătăți.

Etapele intervenției psihologice:

1. Etapa Inițială – Crearea alianței terapeutice și reducerea anxietății

 Stabilirea contactului: utilizarea unui ton cald și empatic, respectarea spațiului personal și evitarea folosirii în exces a termenilor de specialitate.

- *Utilizarea limbajului simplu*, evitarea termenilor tehnici, folosirea unui ton calm și empatic prin apelarea la un translator, un medic rezident, vorbitor de limba rusă, pentru a reduce confuzia și anxietatea legată de limbaj.

 Identificarea resurselor de suport: discuții despre familie, tradiții și legături comunitare pentru a stimula sentimentul de apartenență.

 Clarificarea așteptărilor: explicarea clară a procesului de intervenție, rolului psihologului și importanței colaborării.

- *Crearea unui mediu predictibil și sigur* pentru exprimarea fricilor și a nesiguranțelor, cu rutine zilnice și informații clare despre tratament.
- *Folosirea tehnicilor de respirație și relaxare ghidată pentru controlul anxietății* (ex. tehnica „respirației în patru timpi” pentru a reduce activarea simpatică), *Tehnici de împământare*: focalizarea pe senzații corporale și mediu pentru reducerea disocierii și panicii.
- *Introducerea unor elemente culturale familiare* (muzică ucraineană calmantă sau imagini cu peisaje familiare) pentru a reduce sentimentul de izolare.

2. Etapa de reintegrare a identității și valorilor culturale

- *Discuții despre familie, tradiții și simboluri culturale* importante, pentru a reconstrui un sentiment de apartenență.
- *Validarea emoțiilor* asociate cu separarea și pierderile suferite.

- *Explorarea narativă a identității naționale ca sursă de reziliență* ("Cum v-au ajutat tradițiile și valorile culturale să depășiți momentele dificile?").
- *Identificarea schemelor cognitive pozitive* asociate cu curajul, rezistența și sacrificiul pentru familie.

3. *Etapa de consolidare a rezilienței și restaurare cognitivă*

- *Exerciții de stimulare cognitivă adaptate cultural*, cum ar fi povestirea unor experiențe pozitive din trecut sau discuții despre planuri de viitor.
- *Introducerea tehnicilor de restructurare cognitivă*, cu accent pe identificarea și modificarea gândurilor negative și a schemelor disfuncționale, precum schema de neajutorare și de abandon, folosind exemple pozitive din istoria și cultura ucraineană.
- *Exerciții de reîncadrare cognitivă* pentru a reduce sentimentul de vulnerabilitate la pericol.
- *Promovarea auto-eficacității* prin mici provocări zilnice (ex. realizarea exercițiilor de recuperare fizică), setarea unor obiective mici, realizabile, pentru a crește încrederea în forțele proprii.
- *Tehnici de coping culturale, precum utilizarea metaforelor culturale* pentru a întări mesajele terapeutice (ex. "Așa cum un stejar se apleacă în furtună, dar nu se rupe, la fel și dumneavoastră puteți trece prin această încercare"), încurajarea exprimării sentimentelor prin artă sau scris, dacă pacientul este capabil fizic.

4. *Etapa de implicare a familiei și crearea unui sistem de suport*

- *Implicarea familiei* prin intermediul apelurilor video, mesaje scrise sau fotografii, *pentru a reduce sentimentul de abandon.*
- *Informarea familiei* despre starea pacientului, *pentru a reduce anxietatea reciprocă* și a întări legăturile emoționale.
- *Crearea unui jurnal al progresului zilnic*, ca mijloc de a urmări îmbunătățirile și de *a consolida încrederea în recuperare.*

5. Etapa de pregătire pentru externare și reintegrare

- Discuții despre *reintegrarea socială și profesională după externare*, inclusiv potențiale dificultăți de adaptare.
- Elaborarea unui *plan de continuitate psihologică*, cu includerea unor resurse comunitare pentru sprijin pe termen lung, informarea despre grupuri de suport și organizații de refugiați care pot oferi sprijin post-spitalizare.
- *Evaluarea finală a progresului și ajustarea planului terapeutic* în funcție de nevoile individuale ale pacientului.

6.Evaluarea continuă și ajustarea intervenției

- Monitorizarea zilnică a stării emoționale și cognitive a pacientului, cu ajustări ale intervenției în funcție de răspuns.
- Utilizarea feedback-ului pacientului și al echipei medicale pentru a îmbunătăți planul de intervenție.
- Încurajarea auto-monitorizării emoționale prin tehnici de jurnalizare și reflectare.

REZULTATE ȘI DISCUȚII

Analizând datele obținute în urma evaluării psihologice și intervenției psihologice aplicate pacientului de naționalitate ucraineană, internat în urma unui Infarct miocardic într-o Secție Clinică ATI din România, în raport cu obiectivele stabilite și ipotezele formulate anterior, ținând cont de particularitățile culturale și contextuale, am constatat următoarele:

1. Rezultatele Evaluării Psihologice

1.1. Evaluarea stării emoționale și a rezilienței

Evaluarea psihologică inițială a pacientului ucrainean cu Infarct miocardic acut, a scos în evidență complexitatea reacțiilor emoționale și cognitive în contextul unei spitalizări critice. În absența testelor standardizate adaptate cultural, evaluarea s-a bazat pe interviuri clinice, observații comportamentale și discuții semistructurate, realizate cu sprijinul unui medic rezident vorbitor de limba rusă. Principalele rezultate au fost:

- Pacientul prezenta simptome de anxietate moderată acută, legate de frica de moarte și incertitudinea privind starea sa de sănătate, exacerbate de izolarea culturală și distanța față de familie.
- S-a remarcat o tensiune emoțională accentuată, marcată de lipsa contactului direct cu familia și bariera lingvistică.
- Identitatea culturală a jucat un rol esențial în modul în care pacientul a gestionat stresul, acesta făcând referiri frecvente la simboluri naționale, tradiții și valori ucrainene, care i-au oferit un sentiment de continuitate și stabilitate.
- Resursele de reziliență au fost parțial intacte, reflectate în capacitatea sa de a vorbi despre experiențele dificile din trecut și de a folosi simboluri culturale pentru a exprima speranța.
- Pacientul a manifestat o vulnerabilitate crescută la stres prin tendința la izolare dar și semne de reziliență, o puternică nevoie de apartenență culturală, cum ar fi capacitatea de a reinterpreta evenimentele negative și de a găsi sens în experiențele sale, folosind simboluri culturale și povești despre Ucraina și familia sa.
- Reacțiile cognitive au inclus rumінări legate de siguranța familiei și viitorul incert, precum și dificultăți de concentrare și gândire clară, amplificate de bariera lingvistică și lipsa controlului asupra situației medicale.

1.2. Factorii culturali și identitatea personală

- Pacientul și-a exprimat identitatea culturală prin discuții despre tradițiile ucrainene, cum ar fi sărbătorile și simbolurile naționale.
- Identitatea sa culturală a fost, de asemenea, o sursă de putere, contribuind la creșterea motivației pentru recuperare.
- Traducerea oferită de medicul rezident a fost esențială în construirea unei relații de încredere și în reducerea anxietății legate de limbaj.

2. Rezultatele intervenției psihologice

2.1. Eficiența intervenției psihologice adaptate cultural

- Pacientul a raportat o reducere semnificativă a anxietății după primele sesiuni de consiliere, reflectată în scăderea nivelului de tensiune emoțională și îmbunătățirea dispoziției generale.
- Utilizarea tehnicilor de relaxare ghidate, inspirate din ritualurile culturale și muzica tradițională ucraineană, a facilitat autoreglarea emoțională și a crescut sentimentul de control.
- Discuțiile despre simbolurile culturale au avut un efect pozitiv asupra stării emoționale, consolidând sentimentul de identitate și apartenență, esențial pentru recuperarea psihologică.
- Traducerea realizată de medicul rezident a permis o mai bună exprimare a fricilor și preocupărilor pacientului, reducând astfel incertitudinea și distresul legat de comunicarea medicală.

2.2. Impactul identității asupra rezilienței și recuperării

- Identitatea culturală a contribuit la dezvoltarea unei perspective pozitive asupra recuperării, pacientul exprimând speranța de a se întoarce la familia sa și de a-și relua viața anterioară.
- Sesiunile de consiliere au consolidat sentimentul de continuitate personală, pacientul găsind sens și semnificație în lupta lui cu boala prin referiri constante la istoria și tradițiile culturale.
- Pacientul a demonstrat o creștere semnificativă a rezilienței emoționale, reflectată în capacitatea de a face față stresului și de a menține o atitudine pozitivă în fața provocărilor medicale.

3.Discuții

3.1. Importanța abordării culturale în evaluare și intervenție

Rezultatele acestui studiu de caz subliniază necesitatea unei abordări psihologice adaptate cultural, în special în contextul pacienților critici din culturi diferite. Identitatea culturală a jucat un rol central în recuperarea emoțională a pacientului, servind ca un mecanism de coping eficient în fața stresului medical. Pacientul a demonstrat o capacitate crescută de adaptare în momentul în care s-a putut reconecta cu valorile și simbolurile culturale proprii.

3.2. Limitele evaluării psihologice fără teste psihometrice

Evaluarea psihologică bazată pe interviuri clinice și observație s-a dovedit eficientă în contextul barierelor lingvistice și culturale. Această abordare a permis o evaluare mai nuanțată a stării emoționale și a resurselor de reziliență ale pacientului, fără a introduce stres suplimentar prin traduceri incomplete sau interpretări eronate ale rezultatelor testelor psihometrice, dar a avut limitări în ceea ce privește cuantificarea precisă a nivelului de anxietate și reziliență.

3.3.Importanța traducerii și comunicării adaptate

Prezența unui medic rezident vorbitor de limbă rusă a fost crucială pentru reducerea stresului pacientului și pentru facilitarea comunicării, permițând o intervenție psihologică mai eficientă și personalizată.

3.4.Limitări și perspective viitoare

Absența unor instrumente psihologice adaptate cultural reprezintă o provocare majoră în evaluarea psihologică a pacienților din alte culturi. Dezvoltarea unor scale de evaluare specifice și formarea personalului medical în competențe interculturale ar putea îmbunătăți semnificativ rezultatele intervențiilor viitoare.

CONCLUZII

Această intervenție psihologică demonstrează că intervențiile psihologice adaptate cultural și lingvistic, pot avea un impact semnificativ asupra stării emoționale și a rezilienței pacienților critici, reducând distresul emoțional asociat spitalizării în ATI și facilitând complianța la tratament. Succesul acestei intervenții depinde de flexibilitatea psihologului clinician și de capacitatea de a integra elementele culturale în fiecare etapă a procesului de terapeutic.

BIBLIOGRAPHY:

1. ELY, E. W. *Delirium as a Predictor of Mortality in Mechanically Ventilated Patients in the Intensive Care Unit*. JAMA, vol. 291, no. 14, p. 1753, Apr. 2004, doi: 10.1001/jama.291.14.1753.
2. MITCHELL, M. L., SHUM, D. H. K., MIHALA, G., MURFIELD, J. E., & AITKEN, L. M. *Long-term cognitive impairment and delirium in intensive care: A prospective cohort study.* Australian Critical Care, vol. 31, no. 4, pp. 204–211, Jul. 2018, doi: 10.1016/j.aucc.2017.07.002.
3. PANDHARIPANDE, P. P., et al. *Long-Term Cognitive Impairment after Critical Illness.* New England Journal of Medicine, vol. 369, no. 14, pp. 1306–1316, Oct. 2013, doi: 10.1056/NEJMoa1301372.
4. https://anacec.md/files/Condrea-teza.pdf
5. SUCIAGHI, M. *Evaluarea psihologică a dimensiunilor psihoemoționale ale pacienților în stare critică, internați în secția clinică de terapie intensivă.* În Conferința Yesterday's cultural heritage – contribution to the development of tomorrow's sustainable society. Academia de Ştiinţe a Moldovei, Ed., Iași – Chișinău-Lviv: Patrimoniul cultural de ieri – implicaţii în dezvoltarea societăţii durabile de mâine, Apr. 2023, pp. 161–162.
6. DAVID, D. *Psihologie clinică*. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2006.
7. MUNTELE, D. *Optimizarea comportamentului uman în sănătate și în boală*. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza", 2010.

COMMUNICATION AS A THERAPEUTIC FACTOR IN THE WORLD OF THE UNDERPRIVILEGED OR A PUBLIC OPINION REVERSAL IMAGE IN SOCIETY

Corina Tonita
County Center for Educational Resources and Assistance Dolj

Abstract: Viewed under the aspect highlighted in the title communication has a noble purpose ,representing the nodal point in a society of non-values in which each is for himself , because if noble gestures sometimes require effort ,the communication process is facilitated from this point of view.. The therapeutic role of communication can be highlighted in interpersonal relationships 'cause without them it would be just a form without content .It is long before interpersonal relationships are established within the framework of normal and devaphored people , because this involves fighting prejudice & even with your own self ,with the barriers put by our traditional value system .Once interpersonal relationships are established in the context mentioned, they have extreme effects in the sense that they can constitute a real soul balm for the devaphored ones or they can contribute to accentuating the burden they are already bearing disadvantaged.In general, the therapeutic role of communication is spoken in the established relationships between doctors and patients , between various therapists and those receiving therapy ,but about communication as a therapeutic factor on society in general ,of all types of interpersonal relationships have spoken and spoken less.Let us understand by this that society has shortcomings in terms of the general value system that tends to individualize everything more to the detriment of altruism and the general good?.The existential daily reality confirms this , few are those who turn to the common good ,sometimes it takes a revealing or even traumatic experience to change us to a hundred and eighty degrees.

Keywords: communication, opinion,society ,factor, disenfranchised

Limbajul ,e drept,e uneori de prisos ,însă la modul general vorbind ,el susține că o piatra de temelie acțiunile noastre,cu ajutorul lui exprimăm gânduri ,emoții ,sentimente care ne ajută în activitatitile cotidiene din societate.

Tocmai din acest considerent și ținând cont de faptul că uneori cei defavorizați își desfășoară și ei activitățile cotidiene printre noi ,noi putem că prin limbajul nostru să îi ajutăm chiar să își depășească condiția sau să le întărim sentimentul inutilității.

Limbajul se învață în decursul vieții ,odată cu el se deprind și cele transmise prin el ,adică opiniile celor pe care îi auzim,deci nu putem afirmă că limbajul este apanajul unei epoci sau al unui veac ,el transmițându- se din generație în generație .

Putem astfel să vorbim despre limbaj ,cu unele mici excepții,ca despre o opinie publică general valabilă în societate,ori trebuie să recunoaștem că dacă societatea are carente în ceea ce privește valorile general umane ,atunci și opinia publică fiind expresia în viu grai a societății va avea de suferit sub domenii că PREJUDECATA,DISCRIMINARE,ETICHETARE ,BULLYNG ,ETC.

Pentru ca limbajul pe care îl folosim să restabilească valorile amintite ,este nevoie de o răsturnare de imagine a opiniei publice,general valabilă în societate ,deoarece se pare că încercările din grupurile sau persoanele în minoritate dau rezultat până la un anumit punct ,de obicei până se depășește impactul emoțional al persoanei devaforizate ,provocându -se acomodarea cu situația problematică și în primul rand cu opiniile celor din jur despre situația problematică în care se află.

Răsturnarea de imagine a opiniei publice în societate în întregime poate nu se va realiza niciodată pe deplin ,gândind realist lucrurile oamenii din ziua de azi își văd de cursul existentei individuale ,ne caracterizează comoditatea individuală și nu compătimirea celorlalți,păstrând

deci o tonalitate realistă prezentul material se constituie că o atitudine nonconformistă,de revoltă chiar fata de bullyng ul colectiv.

În câmpul social, opinia publica se manifesta in raport cu morală (eticul), cu politicul, esteticul, cu viată religioasa. Fata de toate aceste dimensiuni ale existentei sociale, ea se poate exprimă pozitiv sau negativ (cu toleranta sau intoleranta).În cazul nostru exprimarea este una pozitivă ,cel puțin la nivel teoretic în tara noastră ,perioada postdecembrista a schimbat la nivel teoretic optica de a vedea lucrurile fata de persoanele defavorizate prin asistența socială acordată .

Nu putem deci afirmă că statul nostru nu a făcut nimic în ceea ce privește răsturnarea imaginii publice fata de cei defavorizați,problema nu este la stat ,ci la noi ,cetățenii,cei care ne considerăm civilizați într un stat civilizat .

Se pare că dictonul din Evul Mediu VOX POPULI,VOX DEI nu mai este valabil.Septimiu Chelcea însumează un sir de definiții ale opiniei publice date de către specialiștii in domeniu : "apreciere de grup mai mult sau mai puțin rațională"(Charles Abraham Ellwood), "o forță activă sau latentă, derivată dintr-un amestec de gânduri, sentimente si impresii individuale, care amestec este măsurat prin gradul de influență variabil al diferitelor opinii in interiorul agregatului", "opinia publică se referă la situația pluriindividuală in care indivizii se exprima sau pot fi chemați sa o facă, favorizând, defavorizând sau opunându-se unei anumite situații, persoane sau propuneri de mare importanță într-o astfel de proporție, intensitate si constanță încât sa mărească probabilitatea de îndeplinire a acțiunii, direct sau indirect, către obiectivul respectiv"(Floyd H. Allport), "formula nuanțată care, asupra unei probleme delimitate, obține adeziunea fără rezerve a unui subiect"(Jean Stoetze).

Traian Rotariu si Petru Ilut îl citează pe Bernard Hennessy (considerat unul dintre cei mai mari experți in domeniu), care definește opinia publica drept "un complex de preferințe exprimate de un număr semnificativ de persoane cu privire la o problemă de importantă generală",însă ceea ce pare a stârni atenția în legătură cu prezenta problemă o reprezintă definiția dată de ELLWOOD,căci aprecierea de grup mai mult sau mai puțin rațională ar consta în direcția sau nuanța opiniei publice de prejudecată, etichetare sau marginalizare pe care o capătă atitudinea noastră fata de cei defavorizați.Este mai mult sau mai puțin rațională deoarece prejudecata de exemplu are mai puțină rațiune la baza,ea fiind de fapt o idée preconceptă care nu corespunde cu realitatea,prezintă o imagine deformată a realității ,la fel stau lucrurile în cazul marginalizării ,deci dacă imaginea opiniei publice are la bază toate aceste lucruri atunci ea este mai mult sau mai puțin rațională.

Mergând deci în direcția definiției lui ELLWOOD ,opinia publică în legătură cu cei defavorizați prezintă o imagine deformată ,se impune deci ca și datorie morală cetățenească, o răsturnare de imagine asupra problematicii prezentate și cea mai la îndemână arma a oricărui cetățean este limbajul.

Rolul limbajului se reliefează cel mai bine într- o cazuistică particulară ,de exemplu să luăm opinia publică din scoală românească fata de un copil cu cerințe educaționale speciale.
Fundamentată pe observații riguroase, din păcate, dintr-o experiență cuprinsa pe putini ani, pledoaria pentru copilul cu CES începe pe buna dreptate prin prezentarea unei realități sumbre referitoare la modul de raportare la copilul cu CES, raportare izvorâtă din realitatea vieții cotidiene.

Copilul cu CES face si el parte din aceasta realitate, chiar daca își are locul lui bine stabilit in ea, un loc pe care, din păcate, îl atribuim noi prin intermediul prejudecăților de tot felul, prin intermediul sistemului nostru de valori ce se vrea a fi o integrare in mersul firesc al lumii, un mers firesc in care copilul cu CES nu are loc, deoarece este diferit, iar aceasta diferență are un aspect negativ in sistemul de valori al individului.

Răsturnarea de imagine a opiniei publice ,adică schimbarea mentalului fata de acești copii ar trebui să pornească de la agenții educației,de la dascăli,și pentru că vorbim despre

comunicare ca și factor terapeutic ,putem aminti și de rolul profesorului, așa zis terapeut . Profesorul terapeut este factorul dinamic in dialogul dintre copil /elev si ambianta.

Profesorul terapeut este un interlocutor permanent in procesul de comunicare prin care copilul/ elevul atinge succesiv diferitele stadii ale dezvoltării sale.

Profesorul terapeut este un evaluator al comportamentului copilului/ elevului in orientarea încercărilor si erorilor spre patern-urile comportamentale adecvate existentei sociale.

Profesorul terapeut este un model pe care copilul îl imita si in care se reflecta, construindu-se pe sine însuși.

Profesorul terapeut elaborează/ creează programe si stimulează procesele necesare formarii stereotipurilor dinamicii de vorbire si mișcare, provoacă încercări si semnalizează erori participând nemijlocit la modelarea comportamentelor adaptative.

Profesorul terapeut reprezintă o sursă primară a sentimentului de securitate afectivă, factor important in dezvoltarea echilibrată a personalității elevului cu deficientă.Deci,așa cum este prezentat mai sus ,dialogul dintre profesorul terapeut și copil este unul atât verbal cat și non verbal ,prin non verbal înțelegându- se de exemplu sentimentul de securitate creat de terapeut copilului care de cele mai multe ori nu se exprimă în cuvinte.Gândind asupra opiniei publice ,Alexandra Garbea vorbea despre aceasta în felul următor ,fel care străbate că un fir roșu ideea de baza a prezentei lucrări.,,

Viitorul opiniei publice este viitorul civilizației. Puterea opiniei publice este, cu siguranță, într-o continua creștere si va continuă sa creasca.

La fel de sigur este faptul ca opinia publica este influențată, modificată , agitată din ce in ce mai mult de impulsuri de jos.

Pericolul acestei dezvoltări pentru înnobilarea continuă a societății umane si pentru înălțarea progresivă a culturii umane este evident. Este, prin urmare, limpede datoria pe care o are elita societății – cei cultivați, educați, experții, intelectualii. Ei trebuie sa insufle motivațiile morale si spirituale in opinia publica. Opinia publică trebuie sa devină conștiință publică ".
Ei bine ,citatul nu este altceva decât un rezumat al întregii lucrări ,căci opinia publică trebuie să reprezinte civilizația și deci,un limbaj civilizat care să nu cuprindă violențe verbale sau emoționale ca urmare a lor ,căci etichetările,marginalizările și prejudecata nu au a face cu civilizația ,nici măcar formele subtile ale acestora.Un om civilizat este până la urma un om moral,deci cu conștiință ,însă așa ar fi ideal…realitatea existențială este cu totul alta căci zi de zi ne izbim de violente verbale,din păcate.

Din acest considerent putem spune că răsturnarea de imagine de care vorbim constă în egalitatea dintre opinia publică și conștiință publică sau conștiința publică trebuie să fie expresia opiniei publice.

Oare se va produce vreodată acest lucru?Șansele ca să devină realitate depind de fiecare dintre noi ,de deschiderea noastră spre uman și cu aceasta ocazie aș dori să trec în revista o scurtă prelegere care să ne indemne spre redescoperirea valorilor umane.

Suntem oare niște "stâlpi"rationali?suntem oare, pâine, apa,avere și faima? ne-am pierdut speranță că putem schimbă lumea,că putem schimbă oamenii?un lucru,este însă cert:-prin iubire-putem sparge munții,putem fi alpiniști pe cele mai înalte culmi ale lacrimilor,pe cel mai înalț varf al disperării.e soluția soluțiilor, numai că putem, oare îmbina,în mod creativ ,capacitatea de înțelegere la nivel teoretic,cu viată de zi cu zi?

Putem prin creativitate să ștergem lacrimi și prin înțelegere să alungăm tristețea? Dacă ,nu punem în practică iubirea de oameni,nu putem schimba nimic,nimic nu vom realiza pe acest pământ.mână de la mână,inima de la inima,să reînviem speranța!!! dacă va pieri speranță,vom fi "criminali de suflete",vom intră în propriile închisori ale mintii,ne vor aresta "polițiștii tăcerii" sub cerul înroșit de lacrimi,vom avea sentință pe viată,în "penitenciarul de-a v-ați-ascunselea" .

E mintea noastră ,e creativitatea și interpretarea în joc cu practica.Ce te costă să iubești? Ce te costă să gândești cu inima și nu cu firea pământească?Omule,ești stăpânul universului unui suflet necăjit și tu îl lași fragil,îl lași în ger și în cuptor,nu iți e mila că este mic și el,dar tu ești mare și nu ești altceva decât "polițistul sufletului" lui,în esență,interpretare,creativitate și mai ales practică !? De interpretarea,creativitatea și în mod special practică omeniei depinde destinul lui. Tu ești interpretarea,tu ești creativitatea,tu ești practică omeniei,prin urmare,tu,doar tu,ești destinul lui!!! Desigur,se pot formula numeroase prelegeri pentru reînvierea valorilor fundamental umane ,însă dacă se va rămâne doar la stadiul de prelegere ,nu vom ajunge la rezultatul scontat.Poate numai empatia ne va fi de ajutor ,când celelalte resurse dau greș în sensul că prin natura ei de capacitate de a percepe, a înțelege si a accepta gandurile si sentimentele unei alte persoane prin identificarea afectiva cu aceasta, vom simți așa cum se spune pe propria piele ce simte celălalt .

Cum ne putem dezvoltă empatia ? Primul lucru pe care trebuie sa facem este sa spunem „NU ȘTIU!". Sa conștientizăm ca nu înțelegem motivațiile partenerilor/prietenilor/copiilor noștri, sa ii privim pe fiecare că unici, nu ca o extensie a noastră.

Asta este cel mai greu de făcut într-o tara de experți si perfecționiști: sa recunoaștem ca NU ȘTIM – ce gândesc ceilalți, de ce fac lucrurile pe care le fac. Doar după ce am făcut asta, atunci putem veni cu emotivitatea si rațiunea deschise pentru ascultare fără judecata.

Ascultare activa: lași telefonul si grijile de o parte, iți arați curiozitatea fata de ce iți povestește persoana si nu judeci, nu treci prin filtrul „ce as face eu" in situația de fața.

Identitate comuna: gândește-te la persoana ca la un individ unic, iar apoi listează lucrurile pe care le ai in comun cu ea.

Ieși din capul tău: povestea persoanei este despre ea, nu despre ține. Imaginează-ți lumea prin ochii ei!

Nu sari la concluzii: nu da verdictul înainte de timp! De fapt, nu da nici un verdict. Nu ești aici ca sa judeci persoana, ci ca sa simți si să înțelegi ceea ce experimentează

Privește filme: învață din filme de calitate cum își manifesta oamenii sentimentele. Caută micro-gesturile!

Exersează „reflexul empatic": descrie emoțiile pe care crezi ca le simți in partenerul/copilul tău si încearcă sa iți imaginezi care sunt motivațiile sale!

Practica meditația: nu exista nici un exercițiu mai bun pentru a iți elibera mintea de preconcepții, pentru a putea sa vezi limpede emoțiile tale si ale altora, decât meditația.

Pe scurt

Empatia înseamnă a privi prin universul persoanei, de a o aprecia fără a o judecă, a-i simți sentimentele ei si a ii comunică înțelegere. Este un lucru pe cat de greu, pe atât de satisfăcător, este baza tuturor relațiilor de succes.

Cel mai important, empatia se poate învață! Prin exercițiu si meditație, viată ta se poate transforma din frica si paranoia, într-o lume calda, in care te înconjuri de oameni care țin cu adevărat la ține, cu care construiești relații adânci ce durează o viată. O viată bogata!

Empaticii sunt persoanele care își iau timp din zbuciumul zilei, care își dedica din viată lor vieții persoanelor dragi. Pentru ca ei fac acest lucru dificil si special, ei merita si vor avea o viată specială.

Având drept repere cele menționate mai sus ,putem afirma că este nevoie de o răsturnare de imagine a opiniei publice,asta dacă vrem să trăim într- o lume mai bună.

Psihologul Paul Hauck este de părere că nimeni nu ne poate niciodată tulbura numai dacă noi înșine permitem acest lucru,dar nu toți avem tăria sufletească de a face fata eșecurilor și de cele mai multe ori ripostăm ,este ca în expresia "Violența dă naștere violenței" ,nemulțumirea noastră sufletească pe care o simțim uneori nu o interiorizăm,o exteriorizam sub forma ripostelor,etichetelor și prejudecăților.

Dacă oamenii ar fi deschiși unii cu alții ar comunică și sincer ,idee afirmată și în motto-ul care deschide tema prezentă ,așadar există un intermediar în binomul fericire ,opinie publică, iar acest intermediar ,după autorul motto- ului este comunicarea sinceră și deschisă.
În alta ordine de idei ,secretul răsturnării de imagine a opiniei publice este comunicarea care este gratuită ,cuvintele nu costă bani,ci sentimente.

Sunt departe de a consideră acest material că fiind unul de factura sentimentală,așa cum am lăsat să se înțeleagă ,ci este mai degrabă unul de factura realistă izvorâtă din observații ale diferitelor contexte situaționale la care am luat parte ,fie direct,fie indirect.

Factura realistă capătă poate o încărcătură sentimentală în momentul în care se produce conștientizarea necesității unei răsturnări de imagine a opiniei publice nu numai în rândul celor defavorizați ,ci în rândul tuturor oamenilor,în sensul că trebuie să conștientizăm acut nevoia unei lumi mai bune ,în care să ne simțim în siguranță din toate punctele de vedere,deci și afectiv emoțional ,ori este știut faptul că acțiunile noastre sunt legate între ele de comunicare,de limbaj ,deci limbajul va acționa ca și factor de coeziune în acțiunile care au loc în societate,prin extensie în câmpul de idei al prezentei lucrări ,factorul de coeziune care atât încheagă opinia publică,dar poate produce și o răsturnare de imagine a ei.

Problema ,dar și rezolvarea ei,stă în sufletul fiecăruia dintre noi.

BIBLIOGRAPHY:

1. Allport ,F.H. (1920),"'Social Psychology "(a review),Psychological Bulletin ,,XVII,85-94
2. Charles Abram Ellwood (1915) The Social Problem: A Constructive Analysis New York, Macmillan,Chelcea, Septimiu. (2001).
3. Meotodologia cercetării sociologice. Metode cantitative şi calitatzive. Bucureşti: Editura Economică ;
4. Petru Iluț, (2004)Valori, atitudini și comportamente sociale, Editura Polirom, Iași,

PSYCHOLOGICAL RESILIENCE AND COPING STRATEGIES TO ADOLESCENCE

Cristina Ceban
PhD Student, „Ion Creangă" Pedagogical State University, Chişinău, Republic of Moldova

Abstract: The study addresses the study of psychological resilience and coping strategies in adolescents. In human development, one of the crucial roles is played by the ability to cope with stress. Successful stress resilience involves the ways in which the subject manages their emotions, makes constructive judgements and makes decisions in certain ways that would enable them to function effectively in a certain social environment. At the adolescent age, in parallel with the preceding age stages, a higher likelihood of coping with stressors is targeted. Adolescents are much more likely to experience post-traumatic stress, which is actively externalised through impulsive overreactions, anxiety, running away from home, conflicts with teachers and peers, contradictory behaviour, inappropriate sexual behaviour, addictions, delinquent attempts, thoughts of suicide. An appropriate value system may well play its part in teaching adolescents how to react in certain situations. These values are largely generated by the adolescent's parents or reference persons, the educational institution, interrelationships with friends and peers, and the adolescent's own life experiences accumulated as a result of actions and decisions taken by the adolescent. If the adolescent is overwhelmed with an excessive regularity of devastating moods and periodic distress, then, there is a likelihood that he or she is experiencing low self-esteem or something even more serious and specialised help is indicated.

Keywords: resilience, coping strategies; adolescence, stress, emotion, stressor.

Introducere

Conceptul de reziliență psihologică denotă o tendință de bază a ființei omenești de a spera că totuși există posibilitate de a rezista mediului ineficient de viață și că orișicare situație generatoare de stres poate deveni un punct de noi începuturi. Inițial, reziliența a fost indusă drept calitate, cu timpul, a evoluat în proces și actual este numită forță. În zilele de azi, esența rezilienței este atât de complexă încât a devenit mostra noii renașteri psihologice, îndreptată pe interrelaționare eficientă și privită activ sub aspect social, moral, economic si politic [1, p. 20-28].

Greitens susține că reziliența psihologică este o aptitudine personală de a ieși câștigător și cu forțe noi dintr-o situație cu tentă traumatizantă. Totodată, reziliența psihologică, în ansamblu cu componentele sale fizice și psihologice își are un rol de bază în asigurarea poziției social active în conservarea vitalității omului [3, p 218].

Reziliența este competența oamenilor de a rezista loviturii vieții și de a descoperi numeroase resurse interne, psihologice și fizice. Astfel, reziliența este prevăzută ca un mod de protecție în fața momentelor traumatizante, bazându-se pe îmbunătățirea relațiilor cu lumea înconjurătoare, aprecierea atitudinii față de propria persoană și percepția asupra vieții care ar presupune valorificarea timpului, credințelor și aspirațiilor [9, p 54].

Modalitatea oamenilor de a trăi evenimentele negative și de a-și evalua trăirile care le completează joacă un rol foarte important în descoperirea și dezvoltarea tulburărilor postraumatice. În timpul confruntării cu factorii stresori, persoana alege diferite mecanisme de apărare și rezistare în fața agentului nociv. Noțiunea de ***coping*** denotă un ansamblu de mecanisme și strategii care sunt întreprinse de către individ atunci când trece printr-o perioadă deplorabilă și are nevoie acută de resurse pentru a păstra echilibrul psiho-emoțional.

Conceptul de coping implică evaluarea factorului drept periculos și modul în care se poate de neutralizat consecințele nedorite. Stilul de coping desemnează modalitatea în care

persoana răspunde la factorul stresor și fluxul de eforturi cognitive pe care pe va depune în scopul ce prevede diminuarea stării de frustrare, durere și stres. Studiile empirice stabilesc diferențe între strategiile de coping și reacțiile trăite de către individ în timpul experimentării unei situații stresante. În raport cu cele stabilite, se atestă faptul că oamenii nu utilizează diferite mecanisme de coping în funcție de situație, ci preferă să folosească o întreagă gamă de strategii care vor rămâne relativ stabile și valabile pentru orice situație și în diferite conjuncturi.

Printre mulțimea de factori care alcătuiesc fenomenul rezilienței, se enumeră un număr impresionant de competențe personale, oarecare procese cognitiv-emoționale, moduri de conduită și mecanisme de coping. Cercetătorii în domeniu ne vorbesc despre o varietate de factori psiho-sociali care contribuie la dezvoltarea rezilienței psihologice, dintre care se evidențiază *conduitele prosociale, simțul umorului, optimismul, efortul fizic și sistemul de valori personale.* Optimismul face parte din rândurile emoțiilor cu tentă pozitivă, care elucidează careva așteptări bune de la rezultatele acțiunii desfășurate și de la viață în general. Acesta este strâns legat cu strategiile de coping și cu scăderea intensității reacției sistemului nervos la factorul stresor, fiind asociat cu starea de bine, cu eficacitate psiho-socială și cu interrelaționare satisfăcătoare [6, 288 p]. Simțul umorului este categorizat ca mecanism de coping cu influență directă asupra dezvoltării rezilienței psiho- emoționale grație capacităților inedite de a servi ca strategie de asigurarea a suportului social și de protecție împotriva factorilor provocatori de stres [10, p 180,]. Despre stilul activ de coping se cunoaște faptul că este asociat cu capacitate de adaptare și reziliență psiho-emoțională, pe când stilul evitant de coping este unul dezadaptativ și are efect relativ scurt și eficiență scăzută [5, 407–417].

Există o multitudine de proiecte și programe de întărire a rezilienței și de oferire a suportului social necesar în urma experienței traumatizante. Fiindcă adolescenții sunt supuși fluxului de schimbări în plan psihologic, emoțional, fiziologic și comportamental, respectivele programe pot constitui o posibilitate inedită de funcționare în prezent și de tranziție la următoarea etapă de vârstă într-un mod mai ecologic. Datorită propagării flexibilității psiho-emoționale, stimulării adaptabilității și filtrării sistemului de valori, adolescenții pot fi asigurați în caz de confruntare cu inevitabilul și familiarizați cu strategii și mecanisme utile. Mediul social pozitiv și cel familial lipsit de riscuri pune baza unei funcționări mai eficiente a viitorilor maturi ți le asigură rezistență sporită chiar și în caz de confruntare cu realitatea dură a vieții. Toate acestea pot fi obținute prin implementarea sistematică a strategiilor dezvoltatoare [7, p. 289-292].

Metodologia cercetării.

Problema cercetării o constituie studiul rezilienței psihologice și strategiilor de coping la adolescenți. Pentru a obține răspuns la problema stabilită am generat următoarele **ipoteze:** Presupunem că există diferențe de manifestare a rezilienței în funcție de vârsta și profilul de studii al adolescenților; Presupunem că se atestă diferențe de utilizare a strategiilor de coping în funcție de vârsta și profilul de studii al adolescenților, Presupunem că există relație de asociere între reziliență și strategiile de coping: un nivel înalt de reziliență va fi asigurat de strategiile constructive de coping, iar un nivel scăzut de reziliență va fi asigurat de strategiile neconstructive de coping.

Scopul cercetării îl constituie identificarea nivelului de reziliență psihologică și strategiile de coping la adolescenții de la profiluri de studii diferite, totodată, cercetarea rezilienței și a strategiilor de coping în dependență de vârstă.

Metoda și studiul participanților

Studiul a implicat 116 adolescenți cu vârsta cuprinsă între 16 și 18 ani.

Instrumentele de cercetare

Testul pentru evaluarea nivelului de reziliență psihologică, conceput de dr. Al Siebert. Tehnica presupune 20 de întrebări predispuse să stabilească nivelul de reziliență psihologică și echilibru al sistemului nervos la adolescenți; **Scala de percepție a stresului după Levenstein.**Tehnica respectivă a fost constituită de către Susan Levenstein, Cosimo Prantera, Maria Lia Scribano, V. Varvo, Arlando Andreoli, C. Luzi și Elen Berto în anul 1993 și reprezintă un instrument relevant în măsurarea nivelului stresului perceput. Testul este conceput din 30 de întrebări sugestive la care se cere răspuns în conformitate cu starea de spirit a subiectului din ultimele șase luni; **Chestionarul COPE.**Elaborat de către C. Carver, M. Scheier și J. Weintraub în anul 1989, chestionarul integrează modelul stresului propus de R. Lazarus, numai că cei trei autori consideră împărțirea strategiilor de coping focalizat doar pe problemă și pe emoție prea simplistă. Astfel, chestionarul COPE se referă la *14 forme de coping cu caracter activ sau pasiv.*

Prelucrarea și interpretarea rezultatelor

Studiul rezilienței psihologice și a toleranței la stres referitor la vârsta adolescentină pornește de la stabilirea manifestării stresului la adolescenți în funcție de profilul de studiu și vârstă. Astfel, pentru început, am decis să stabilim cât de supuși stresului sunt adolescenții contemporani, fapt efectuat cu ajutorul testului *Scala de percepție a stresului după Levenstein.* Distribuția pe frecvențe ne permite să menționăm că adolescenții manifestă, în mare parte, nivel moderat de stres (57,8 %) și nivel redus de stres (25,9 %), ceea ce nu poate să nu bucure. Adolescenții din zilele noastre sunt supuși unui șir de modificări semnificative și sunt, aproape că nevoiți, să manifeste un nivel înalt de flexibilitate și adaptabilitate pentru a face față cerințelor și vremurilor schimbătoare pe care le trăim. Aceștia se declară supuși presiunilor din partea membrilor familiei, colegilor și prietenilor, întâlnesc dificultăți academice și ineficiențelor psiho-emoționale la care sunt supuși zilnic. Totodată, pentru a rezista acestor stări derutante, adolescenții practică diferite tipuri de sport, odihnă activă, bloging-ul, ascultarea și crearea de conținut muzical, jocurile video, pictura și plimbările în aer liber. Pe de altă parte, utilizarea celor menționate anterior fără limită, poate conduce la formarea a careva adicții, precum dependența de sursele electronice, abuzul de substanțe alcoolice sau medicamentoase și dezvoltarea unei oarecare tendințe de asocialitate.

Totuși, analizând rezultatele obținute, în vederea nivelului de manifestare a stresului, observăm că procentajul obținut este unul foarte bun, ceea ce ne face să credem că adolescenții din prezent sunt capabili să-și selecteze eficient strategiile de coping. Rata adolescenților cu nivel intens de manifestare a stresului este de doar 16, 4 %, ceea ce mai conturează, încă odată, capacitatea extraordinară a adolescenților de a se descurca cu greutățile și de a funcționa eficient zi de zi.

În continuare vom analiza frecvențele pe nivele pentru manifestarea stresului la adolescenți în funcție de profilul de studiu. Se atestă o mică diferență de manifestarea a stresului la adolescenți în funcție de profilul de studiu. Adolescenții care studiază la profil de arte au abținut următoarele rezultate: 24,6 % dintre aceștia prezintă nivel redus de manifestare a stresului, 57,9% dintre ei prezintă nivel moderat de manifestare a stresului, iar 17,5 % dintre adolescenți prezintă nivel intens de stres. Adolescenții care studiază la profil umanist au obținut următoarele rezultate: 27,1 % dintre ei prezintă nivel redus de stres, 57,6 % prezintă nivel moderat de stres, iar 15,3 % dintre aceștia prezintă nivel intens de stres.

Se afirmă cu certitudine că majoritatea adolescenților, indiferent de profilul la care studiază, manifestă nivel moderat de stres, diferența fiind de doar 0,3 % în favoarea celor de la profil de arte. Rezultatele obținute la celelalte nivele, la fel, nu sunt destul de semnificative pentru a stabili careva diferențe de manifestare a stresului la adolescenți în funcție de profilul de studiu.

În continuare vom ilustra frecvențele pe nivele pentru manifestarea stresului la adolescenți în funcție de vârstă. atestăm următoarele rezultate: 28,2% dintre adolescenții cu vârsta de 18 ani manifestă nivel redus de stres, 61,5% dintre ei manifestă nivel moderat de stres și doar 10,3 % dintre aceștia prezintă nivel intens de manifestare a stresului. Referitor la adolescenții de 17 ani, 21,1 5 dintre ei manifestă nivel redus de stres, 63,2 % prezintă nivel moderat de stres, iar 15,8 % prezintă nivel intens. 28,2 % dintre adolescenții de 16 ani manifestă nivel redus de stres, 48,7% dintre ei manifestă nivel moderat de stres, iar 23,1 % prezintă nivel intens de stres. Compararea în raport cu vârsta adolescenților ne permite să atestăm faptul că cel mai bine fac față stresului adolescenții de 17 și 18 ani, aceștia, obținând rezultate relativ similare la nivelul moderat de stres, iar cei de 16 ani se atestă mai sensibili la tensiunile zilnice și prezintă cea mai mare rată la nivelul intens de manifestare. Majoritatea adolescenților cu vârsta cuprinsă între 18 și 16 ani manifestă nivel redus sau nivel moderat de stres, ceea ce induce spre ideea că factorii stresori și presiunile psiho-emoționale zilnice sunt gestionate cu succes și adolescenții din prezent știu să folosească strategii constructive de depășire eficientă a stresului zilnic.

Pentru a cerceta reziliența psihologică la adolescenți am aplicat

Testul pentru evaluarea nivelului de reziliență psihologică (Al Siebert) (figura 1).

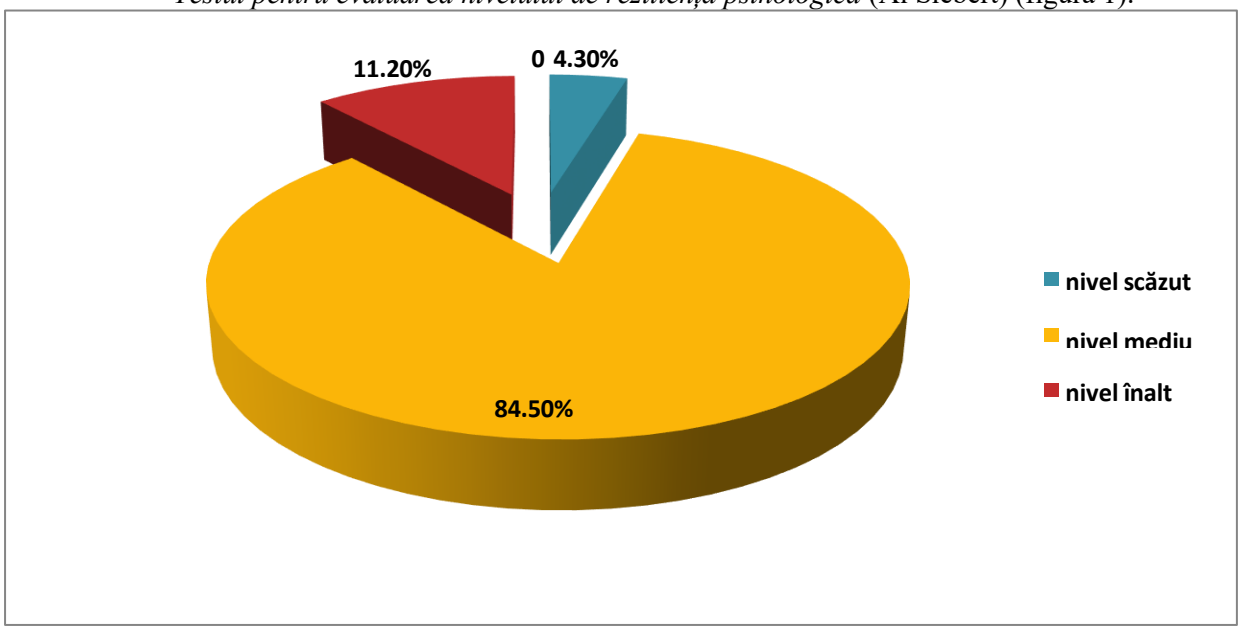


Fig. 2.4. Frecvențele pe nivele pentru reziliența psihologică la adolescenți

Distribuția pe nivele atestă faptul că în mare parte, adolescenții manifestă nivel mediu de reziliență psihologică (84,5 %) și nivel înalt (11,2 %), fapt destul de așteptat, reieșind din rezultatele obținute în urma aplicării testului anterior. Rata adolescenților cu nivel scăzut de reziliență psihologică este de doar 4,3 %, ceea ce ne permite să afirmăm cu certitudine că adolescenții din prezent știu a opune rezistență adversităților vieții și se descurcă du doza zilnică de stres pe care o au de gestionat.

Frecvențele pe nivele pentru reziliența psihologică la adolescenți în funcție de profilul de studiu. Analizând rezultatele, observăm că 5,3% dintre adolescenții care studiază la profil de arte manifestă nivel scăzut de reziliență, 78,9 % manifestă nivel mediu de reziliență și 15,8 % prezintă nivel înalt de reziliență psihologică. Ce ține de adolescenții ce studiază la profil umanist, doar 3,4 % manifestă nivel scăzut de reziliență psihologică, 89,8 % manifestă nivel mediu și 6,8 % manifestă nivel înalt de reziliență psihologică.

În cele ce urmează, prezentăm frecvențele pe nivele a rezilienței la adolescenți în funcție de vârstă. Astfel, putem deduce faptul că adolescenții de 18 ani manifestă o rată de doar 7,7 % la nivelul scăzut de reziliență, 79,5 % la nivelul mediu de reziliență și 12,8 % la nivelul înalt de manifestare a rezilienței. Adolescenții de 17 ani manifestă o rată de 81,6 % la nivelul mediu de reziliență, 18,4% de la nivelul înalt de manifestare a rezilienței, iar la nivelul scăzut de reziliență se atestă o rată nulă. Adolescenții cu vârsta de 16 ani prezintă un rezultat de 5,1% la nivel scăzut de reziliență, 92,3% la nivelul mediu de reziliență și doar 2,6% la nivelul înalt de manifestare a rezilienței psihologice.

Compararea frecvențelor la nivelul scăzut de manifestare a rezilienței ne permite să afirmăm că cel mai mic randament îl prezintă adolescenții de 17 ani (0 %), iar cel mai mare, adolescenții de 18 ani, cu un rezultat de 7,7 %. Observăm că cele mai înalte rezultate se atestă la nivelul mediu de reziliență, unde cel mai înalt rezultat este atins de către adolescenții de 16 ani (92,3 %), în schimb, obținând rezultatul cel mai mic la nivelul înalt de reziliență (2,6 %).
Pentru a cerceta subiectul strategiilor de coping am aplicat *Chestionarul COPE*. Au fost obținute următoarele rezultate; la strategia de Coping activ obținem media 10,72; la strategia Planificarea obținem media 12,15; la strategia Eliminarea activităților concurente se obține media 9,51; la strategia Reținerea de la acțiune obținem media 10,03, iar la strategia Suport socio-instrumental obținem media 11,31.

La strategia Suport socio-emoțional se obține media 9,95; la strategia Reinterpretarea pozitivă obținem media 11,77; la strategia Acceptarea se obține media 10,91; la strategia Negarea se obține media 8,22; la strategia Descărcarea emoțională se obține media 8,72; la strategia Orientarea spre religie se obține media 8,97; la strategia Pasivitatea mentală se obține media 10,08; la strategia Pasivitatea comportamentală se obține media 7,8, iar la strategia Recurgerea la alcool sau medicamente obținem media 1,7. Analizând cele prezentate mai sus, afirmăm cu certitudine că cele mai înalte scoruri le-au obținut strategiile constructive de coping, precum copingul activ, planificarea, reținerea de la acțiune, suportul socio-instrumental, reinterpretarea pozitivă și acceptarea. Astfel, putem concluziona faptul că adolescenții din ziua de azi optează pentru metode ecologice de gestionare a stresului și se descurcă eficient cu greutățile cu care se confruntă.

Analiza datelor în raport cu profilul de studii dovedește că la strategia de Coping activ, adolescenții de la profil umanist obțin media 10,86, iar cei de la arte, 10,56; la strategia Planificarea, cei de la profil umanist obțin media12,31, iar cei de la arte 11,98, iar la strategia Eliminarea activităților concurente, cei de la profil umanist obțin media 9,66, iar cei de la arte 9,35. La strategia Reținerea de la acțiune adolescenții de la profil umanist obțin media 9,86, iar cei de la profil de arte 10,21, la strategia Suport socio-instrumental cei de la profil umanist obțin media 11,14, iar cei de la arte 11,49. La strategia Suport socio-emoțional cei de la profil umanist obțin media 9,76, iar cei de la profil de arte 10,14; la strategia Reinterpretarea pozitivă adolescenții de la profil umanist obțin media 11,68, iar cei de la arte obțin media 11,86; la strategia Acceptarea cei de la profil umanist obțin media 10,56, iar cei de la arte, 11,26; la strategia Negarea cei de la profil umanist obțin media 8,20, iar cei de la arte, 8,23; la strategia Descărcarea emoțională cei de la profil umanist obțin media 8,36, iar cei de la profil de arte 9,09; la strategia Orientarea spre religie adolescenții de la profil umanist obțin media 8,63, iarcei de la arte 9,33; la strategia Pasivitatea mentală cei de la profil umanist obțin media 10,05, iar cei de la arte 10,11; la strategia Pasivitatea comportamentală cei de la profil umanist obțin media 7,42, iar adolescenții de la profil de arte 8,19, iar la strategia Recurgerea la alcool sau medicamente cei de la profil umanist obțin media 1,66, iar cei de la arte 1,74.

Astfel, analizând cele prezentate anterior, observăm că atât adolescenții de la profil de arte, cât și cei de la profil umanist dau preferință strategiilor constructive de coping, cele mai frecvent utilizate fiind *copingul activ, planificarea, căutarea suportului socio-instrumental, reinterpretarea pozitivă și acceptarea.*

Datele prezentate anterior demonstrează faptul că adolescenții, indiferent de profilul de studiu pe care l-au selectat, aleg să folosească metode constructive de depășire a situațiilor de problemă. Rezultatele obținute demonstrează că adolescenții aleg să întreprindă acțiuni concrete pentru a înlătura stresorul sau efectele acestuia, aplicând anumite eforturi de ordin psiho-emoțional.

Totodată, aceștia generează diferite modalități de a planifica în așa mod activitățile pe care preconizează să le facă, încât să funcționeze cât mai bine, iar în caz de eșec, să nu caute vinovatul sau să se plângă pe soartă. Aceștia pot solicita sfaturi sau recomandări referitor la situația ce îi frământă, fapt datorat numeroaselor surse de acces la informație digitală, totodată, pot apela la colegi, rude sau prieteni după suport moral și încurajare.

Rezultatele obținute demonstrează că atât adolescenții care își fac studiile la profil umanist, cât și cei care studiază la profil de arte aleg să utilizeze strategiile constructive de coping și se descurcă foarte bine cu greutățile pe care le întâmpină zi de zi, ceea ce nu poate să nu bucure. Utilizarea strategiilor pozitive de coping contribuie semnificativ la parcurgerea cu succes a situațiilor stresante și a factorilor provocatori de stres și asigură o funcționare psiho-emoțională eficientă și o bună încadrare socială, însoțită de încredere în sine, curaj, stimă de sine ridicată, reziliență psihologică și autoeficacitate.

În cele ce urmează vom demonstra prezintă mediile privind strategiile de coping la adolescenți în funcție de vârstă. Așadar, observăm că valoare medie pe grup la copingul activ la 18 ani este 10,51, la 17 ani este de 11,13 iar la 16 ani este de 10, 51. Valoarea medie pe grup la strategia de planificare la 18 ani este12,03, la 17 ani este 12,05, iar la 16 ani este de 12,36. Pentru eliminarea activităților concurente, la 18 ani obținem o valoare medie pe grup de 9,67, la 17 ani de 9,50, iar la 16 ani de 9,36. La reținerea de la acțiune valoare medie pe grup la 18 ani este 9,87, la 17 ani este de 9,74, iar la 16 ani este de 10,49. Valoare medie pe grup la căutarea suportului socio-instrumental la 18 ani este de 8,69, la 17 ani este 10,95 și la 16 ani este 10,23, iar la strategia căutarea suportului socio-emoțional la vârsta de 18 ani este 10,82, la 17 ani este 11,50, iar la 16 ani este 11,62. Pentru reinterpretarea pozitivă se obține o valoare medie pe grup pentru vârsta le 18 ani de 11,82, pentru vârsta de 17 ani este de 12,34, iar pentru 16 ani este de 11,15. La strategia acceptarea se obține o medie la 18 ani de 10,97, la 17 și 16 ani de 10,87. Valoare medie pe grup pentru negare la 18 ani este de 7,97, la 17 ani este de 8,45, iar la 16 ani, 8,23. La descărcarea emoțională s-a obținut o medie la 8,08 la 18 ani, 9,47 la 17 ani și 8,62 la 16 ani. Orientarea spre religie prezintă media 8,92 la 18 ani, 8,55 la 17 ani și 9,44 la 16 ani. Pasivitatea mentală obține media de 9,95 la 18 ani, 9,92 la 17 ani și 10,36 la 16 ani, iar pasivitatea comportamentală denotă media 6,95 la 18 ani, 7,92 la 17 ani și 8,56 la 16 ani. Ceea ce ține de recurgerea la alcool și medicamente, s-a obținut o medie de 1,46 la vârsta de 18 ani, 1,74 la vârsta de 17 ani și 1,90 la vârsta de 16 ani. Semnificația diferențelor strategiilor de coping în funcție de vârstă la adolescenții de 18 și 17 ani. Astfel, analizând datele prezentate în tabel, observăm că se atestă diferențe statistic semnificative la strategia de căutare a suportului socio-emoțional, unde avem valoare diferenței dintre medii egală cu 2,26, la coeficientul t -2,942 și pragul de semnificație $p<0,05$ și la descărcarea emoțională, unde diferența dintre medii este de 1,39, la coeficientul t - 2,111 și pragul de semnificație $p<0,05$.

Așadar, putem afirma cu certitudine că există diferențe statistic semnificative la manifestarea strategiei de căutare a suportului socio-emoțional și descărcarea emoțională la adolescenții cu vârsta de 18 și 17 ani. Astfel, la strategia suport socio-emoțional, adolescenții de 18 ani prezintă o medie de 8,69 iar cei de 17 ani, prezintă o medie de 10,95, ceea ce demonstrează că adolescenții de 17 ani manifestă cu o frecvență mai înaltă la strategia respectivă, iar la strategia descărcarea emoțională, adolescenții de 18 ani prezintă o medie de 8,08, iar cei de 17 ani prezintă o medie de 9,47, ceea ce demonstrează faptul că cei de 17 ani recurg mai des la descărcarea emoțională, decât cei de 18 ani. Din cele prezentate anterior, se face distins faptul că adolescenții de 17 ani sunt mai predispuși să apeleze la suport emoțional

și să solicite de la prieteni, rude și colegi înțelegere, susținere și compasiune. Totodată, aceștia parcurg destul de des și de eficient la exprimarea stărilor de spirit prin intermediul emoțiilor și trăirilor cu scopul de a depăși distresul și efectele evenimentelor negative. Se constată că există diferențe statistic semnificative la strategia de coping reinterpretarea pozitivă la adolescenții cu vârsta de 17 și 16 ani. Adolescenții de 17 ani prezintă o medie de 12,34, iar cei de 16 ani, prezintă o medie de 11,15, ceea ce demonstrează că adolescenții de 17 ani recurg mai des la reinterpretarea pozitivă a situației de problemă. Aceștia manifestă tendințe de a extrage beneficii de pe urma evenimentelor stresante și pot transforma stresorul și efectele acestuia în noi puncte de plecare.

Așadar, analizând cele menționate anterior, se pare că adolescenții cu vârsta de 17 ani prezintă abilități uimitoare de gestionare a situațiilor generatoare de stres și a efectelor acestora, găsind modalități ecologice de eliberare de negativism, precum căutarea suportului socio-emoțional, descărcarea emoțională și reinterpretarea pozitivă. Astfel, putem afirma cu certitudine că emoțiile și manifestarea acestora cu scopuri nobile încetează a fi o temă tabu în rândurile adolescenților și una dintre modalitățile principale de gestionare a stresului cu care se confruntă aceștia este folosirea strategiilor constructive de coping.

În continuare vom prezenta semnificația diferențelor strategiilor de coping la adolescenții de 18 și 16 ani. Astfel, observăm că se atestă diferențe statistic semnificative la strategia de căutare a suportului socio-emoțional, unde diferența dintre medii este de 1,61, la coeficientul t egal cu -1,993 și pragul de semnificațiep > 0,05 și la pasivitatea comportamentală, unde diferența dintre medii este de 1,59, la coeficientul t egal cu -2,459 și p > 0,05. Observăm că există diferențe statistic semnificative la manifestarea pasivității comportamentale și căutarea suportului socio-emoțional la adolescenții cu vârsta de 18 și 16 ani. Respectiv, la căutarea suportului socio-emoțional, adolescenții de 18 ani prezintă o medie de 8,62, iar cei de 16 ani o medie de 10,23, iar la manifestarea pasivității comportamentale, cei de 18 ani prezintă o medie de 6,95 iar cei de 16 ani o medie de 8,54. Din cele relatate mai sus putem afirma cu certitudine că adolescenții de 16 ani decurg mai des la solicitarea suportului din partea colegilor, rudelor și prietenilor, în comparație cu cei de 18 ani. Aceștia nu ezită să beneficieze de recomandări, ajutor moral sau îndrumări parvenite din exterior și utilizează cu succes această strategie pentru a reduce distresul. Totodată, pot manifesta o oarecare doză de reducere a efortului sau chiar își pot abandona angajamentele ca răspuns la stresul parvenit din exterior. Așadar, ipoteza în care am presupus că *există diferențe de manifestare a strategiilor de coping în funcție de vârstă* s-a confirmat.

Pentru a verifica ipoteza prin în care presupunem *că existărelație de asociere între reziliență și strategiile de coping la adolescenți: un nivel înalt de reziliență va fi asigurat de strategiile constructive de coping, iar un nivel scăzut de reziliență va fi asigurat de strategiile neconstructive de coping*am folosit testul de corelație Pearson. Astfel, constată faptul că există corelație moderată direct proporțională între reziliența psihologică și copingul activ, unde coeficientul de corelație este 0,336, la pragul de semnificație 0,01. Între reziliența psihologică și planificarea există corelație direct proporțională scăzută, unde coeficientul de corelație este 0,219, la pragul de semnificație 0,05. Între reziliența psihologică și reinterpretarea pozitivă există corelație direct proporțională moderată, unde coeficientul de corelație este 0,364, la pragul de semnificație 0,01.Între reziliența psihologică și descărcarea emoțională există corelație negativă scăzută, unde coeficientul de corelație este - 0,219, la pragul de semnificație 0,05. Astfel, se confirmă faptul că adolescenții care folosesc strategii constructive de coping prezintă nivel înalt de reziliență psihologică.

Concluzii

Reziliența psihologică reprezintă fundamentul adaptabilității și flexibilității emoționale. Mecanismul dat asigură supraviețuirea în cele mai extreme cazuri de stres și restabilirea după

eșecurile trăite. Domeniul de studiu practic al inteligenței emoționale prevede ca obiectiv de bază recunoașterea propriilor stări emoționale și a reacțiilor lumii înconjurătoare, cu scopul de a crea legături pozitive, a interrelaționa eficient, a lua decizii bine gândite și a gestiona stresul parvenit. Astfel, se atestă că pentru a gestiona bine stresul este nevoie de a acorda o deosebită atenție stărilor emoționale, iar pentru a practica cu succes această atenție, este necesar să ne concentrăm cu o deosebită perseverență pe *reziliența psihologică.* Datorită multitudinii de competențe, aptitudini și atuuri pe care le cuprinde, asigură o existență eficientă în mediul în care este încadrat individul. În vederea caracterului continuu, aceasta nu își încetează efectul asupra omului nici după gestionarea situației stresante.

Astfel, putem concluziona faptul că adolescenții din ziua de azi optează pentru metode ecologice de gestionare a stresului și se descurcă eficient cu greutățile cu care se confruntă.
S-a constatat că atât adolescenții de la profil de arte, cât și cei de la profil umanist dau preferință strategiilor constructive de coping, cele mai frecvent utilizate fiind copingul activ, planificarea, căutarea suportului socio-instrumental, reinterpretarea pozitivă și acceptarea.
Am demonstrat că se atestă diferențe statistic semnificative la vârsta de 18 și 17 ani la strategia de căutare a suportului socio-emoțional, diferențe statistic semnificative la vârsta de 17 și 16 ani la interpretrea pozitivă și diferențe statistic semnificative la vârsta de 18 și 16 ani la strategia de căutare a suportului emoțional și la pasivitatea comportamentală.
Ipoteza în care am presupus că există diferențe de manifestare a strategiilor de coping în funcție de vârstă s-a confirmat.

Se constată faptul că există corelație moderată direct proporțională între reziliența psihologică și copingul activ, unde coeficientul de corelație este 0,336, la pragul de semnificație 0,01. Între reziliența psihologică și planificarea există corelație direct proporțională scăzută, unde coeficientul de corelație este 0,219, la pragul de semnificație 0,05. Între reziliența psihologică și reinterpretarea pozitivă există corelație direct proporțională moderată, unde coeficientul de corelație este 0,364, la pragul de semnificație 0,01. Între reziliența psihologică și descărcarea emoțională există corelație negativă scăzută, unde coeficientul de corelație este - 0,219, la pragul de semnificație 0,05. Astfel, se confirmă faptul că adolescenții care folosesc strategii constructive de coping prezintă nivel înalt de reziliență psihologică.

Între reziliența psihologică și mecanismele neconstructive de coping există corelație invers proporțională scăzută. Astfel, se demonstrează că adolescenții care folosesc strategii neconstructive de coping sunt mai slab rezilienți.
Ipoteza în care am presupus că există relație de asociere între reziliența psihologică și strategiile de coping la adolescenți s-a confirmat.

BIBLIOGRAPHY:

1. Bonanno, G. A. Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? (2004). ISBN: 978-1-59147-037-7 p. 20-28.
2. Bernard M.E. Emotional resilience in children: implications for Rational Emotive Education. In: Romanian Journal of Cognitive and Behavioral Psychotehrapies, 2004, nr. 4, p. 39-52.
3. Greitens, Eric. Reziliența: Înțelepciune câștigată cu greu pentru a trăi o viață mai bună (Ediția a II-a) ISBN: 9786069135822, p. 218.
4. Grotberg, E. H. A Guide to Promoting Resilience in Children: Strengthening the Human Spirit 1995. ISBN 90-6195-038-4 p.38.
5. Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1998). Applying the construct of resilience in schools: Cautions from a developmental systems perspective. School Psychology Review, 27(3), 407–417
6. Robertson D. Build Your Resilience: Teach Yourself to Survive and Thrive in Any Situation. Teach Yourself, 2012. 288 p
7. Rusu V. (2008). Reziliență și precaritate. În: Rev. Med. Chir. Soc. Med. Nat., Iași, vol. 112, nr. 2, p. 289-292
8. Rutter M. Implications of resilience concepts for scientific understanding, 2006. Pe: https:// pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17347337/
9. Siegel, D. J. (2013). Brainstorm: The Power and Purpose of the Teenage Brain ISBN: 978-1-58333-581-6, p 54.
10. Smith, John. Resilience in Adolescents: A Psychological Perspective Editura Routledge, ISBN: 978-1-138-12345-6 p 180
11. Ungar, M. (2011). The Social Ecology of Resilience: A Handbook of Theory and Practice
    ISBN: 978-1-4614-0585-6 p.67.
12. Zimmerman, M. A. (2013). Resiliency Theory: A Strengths-Based Approach to Research and Practice for Adolescent Health ISBN: 978-1-4614-7693-8

ATTITUDES TOWARDS MATHEMATICS IN UPPER SECONDARY PEDAGOGICAL EDUCATION

Dorin-Cristian Lobonţ
PhD Student, National Pedagogical College "Mihai Eminescu" from Târgu Mures

Abstract: Poor performance in mathematics has become a cause for concern in many countries (Lipnevich, MacCann, Krumm, Burrus & Roberts, 2011). Despite the increasing importance of mathematical rationing and the associated mathematical skills for the holistic development of individuals in contemporary society, the majority of students perceive this discipline as abstract, difficult, boring, and unrelated to daily activities (Ignacio, Nieto & Barona, 2006). In such a context, sociocognitive theories suggest that students' beliefs and expectations are a major determinant of their engagement with mathematics courses (Crombie et al., 2005; Grootenboer & Hemmings, 2007; Malmivouri, 2007). Moreover, these attitudes are not innate but are formed over time through experiences, significantly decreasing with the transition from upper primary school to middle school (Watt, 2000).

This study investigates secondary school students' attitude towards mathematics, aiming to identify the factors that influence perception, motivation, and academic performance in this field. The research falls within the realm of pedagogical education, with the main objective of highlighting the relationship between applied teaching strategies and the level of interest or anxiety exhibited by students towards mathematics.

The methodology used is quantitative, based on the application of a structured questionnaire to a sample of 150 high school students from the vocational track, pedagogical profile. The results showed that a positive attitude towards mathematics is associated with interactive teaching methods, constructive feedback, and a supportive educational climate. In contrast, the pressure of performance on the national baccalaureate exam, followed by the titularization exam in the specialization of Primary Education Pedagogy and rigid evaluations contribute to the development of anxiety towards this field.

The conclusions emphasize the importance of adapting the teaching approach to the affective and cognitive needs of students, highlighting the essential role of teachers in fostering a favorable attitude towards mathematics.The study offers recommendations for improving educational practices and guiding future research in the field.

Keywords: university, school, education, mathematics, pedagogy

Introducere

Atitudinile reprezintă, în esență, expresii ale gradului de plăcere sau neplăcere pe care îl avem față de diverse obiecte sau situații. Chaiklin (2011) a constatat că „atitudinea" este unul dintre conceptele din științele sociale studiate frecvent de cercetătorii sociali. Atitudinea este definită de către psihologi ca o tendință învățată de a prefera sau de a evalua anumite obiecte, evenimente, probleme și persoane (adesea în mod pozitiv sau negativ). Atitudinea se manifestă ca o preferință versus respingere, ca fiind pro sau contra, favorizând sau defavorizând, adică pozitivă sau negativă (Morgan et al., 2010).

Allport (1935) a oferit una dintre primele definiții ale atitudinii, descriind-o ca „o stare mentală și neurală de pregătire, organizată prin experiență, care exercită o influență directivă sau dinamică asupra răspunsului individului la toate obiectele și situațiile asociate." Aiken (1970) a definit atitudinea ca „o predispoziție învățată a unui individ de a răspunde pozitiv sau negativ la un anumit obiect, situație, concept sau persoană." Anastasi a definit atitudinea drept „o tendință de a reacționa favorabil sau nefavorabil față de o clasă desemnată de stimuli, cum ar fi un grup național sau rasial, un obicei sau o instituție. Este o predispoziție dispozițională de a răspunde la situații, persoane sau obiecte specifice." În ciuda numeroaselor definiții, nu

există încă o definiție standard și universal acceptată a atitudinii. Aceasta poate cuprinde componente afective, comportamentale și cognitive – denumite în psihologie modelul ABC (Ajzen, 1993) – iar aceste trei componente sunt interconectate și contribuie la formarea atitudinii față de învățare (Syyeda, 2016). Atitudinea este un sistem de experiențe de viață, fiind necesare trei teorii de învățare: prin asociere (condiționarea clasică), prin feedback asupra performanței (condiționarea operantă) și învățarea prin observare.

Matematica este adesea percepută ca o disciplină provocatoare, atât în rândul elevilor, cât și al adulților, din mai multe motive fundamentale:

1. Abstractizarea ridicată a matematicii pentru că operează cu concepte abstracte, adesea greu de legat de experiențele concrete din viața de zi cu zi.

2. Rigorile logice stricte realizează o deosebire de alte discipline, în matematică nu există loc pentru ambiguitate. Răspunsurile trebuie să fie exacte, iar pașii de raționament, clar justificați. Orice greșeală logică sau de calcul poate compromite întregul rezultat.

3. Cumulativitatea cunoștințelor bazată pe acumularea treptată a noțiunilor și a deprinderilor. Dacă o verigă lipsește este foarte greu să progresezi către concepte mai complexe.

4. Presiunea performanței pentru mulți elevi, matematica este asociată cu testele, examenele și evaluările standardizate. Această presiune poate duce la anxietate matematică, afectând capacitatea de a învăța eficient și de a gândi limpede.

5. Provocarea estetică și intelectuală determină o matematică fascinantă tocmai pentru aceste provocări. Rezolvarea unei probleme dificile oferă satisfacții intelectuale profunde și dezvoltă abilități esențiale, precum gândirea critică, perseverența și creativitatea logică.

Atitudinea elevilor din învățământul pedagogic, secundar superior față de matematică poate fi pozitivă sau negativă. Experiențele matematice negative afectează percepția lor asupra performanțelor și realizărilor personale. Experiențele negative – cum ar fi a te simți inconfortabil în fața colectivului clasei, a fi plasat într-un grup în care colegii au un nivel de competență superior sau absența regulată din cauza lipsei de pregătire – pot conduce la respingerea matematicii. Dacă un elev are o atitudine negativă, aceasta poate fi datorată:

a) factorilor de mediu (experiențe negative în clasă – de exemplu, performanțe slabe din cauza lipsei de abilități, caracteristicile profesorului, stereotipurile de gen ale părinților);

b) factorilor personali (stiluri de învățare, stimă de sine scăzută, influența genului asupra anxietății față de matematică);

c) factorilor intelectuali (dizabilități în învățarea matematicii).

Kundu și Kar (2018) au considerat că atitudinea joacă un rol vital în realizările matematice, iar o atitudine pozitivă generează optimism și crește disponibilitatea de a învăța. În schimb, o atitudine negativă intensifică anxietatea față de matematică (Trujillo & Hadfield, 1999), contribuind la rezistență în procesul de învățare și la performanțe slabe. Kiss și Vukovic (2017) au raportat că până la 93 % dintre studenți au avut cel puțin o experiență negativă cu matematica, de la grădiniță până la învățământul superior.

Definiția atitudinii față de matematică

Deși cercetători de seamă precum Allport, Neale, Aiken, Martin, Zan și Hannula au încercat să definească atitudinile față de matematică în context educațional, nu s-a ajuns încă la o definiție comună acceptată de toți specialiștii. În studiul de față, investigatorul a adoptat definiția operațională propusă de Neale (1969), care definește atitudinea față de matematică ca fiind o măsură agregată a „aprecierii sau dezaprecierii matematicii, a tendinței de a se angaja sau de a evita activitățile matematice, a credinței că ești bun sau rău la matematică și a credinței că matematica este utilă sau inutilă.”

Instrumente pentru măsurarea atitudinii față de matematică

Există numeroase instrumente psihologice pentru a măsura atitudinea față de matematică, care se bazează pe diferite definiții din literatura de specialitate. Inițial, atitudinea față de matematică a fost măsurată prin observarea comportamentului efectiv și intenționat (Dwyer & Evelyn, 1993), metodă care s-a dovedit inexactă. Ulterior, au fost folosite chestionare de auto-raportare, bazate pe scale precum cea Thurstone, Likert, Guttman sau scala diferențială semantică. În prezent, majoritatea cercetărilor utilizează scala Likert pentru măsurarea atitudinii.

Necesitatea construcției instrumentului

Studiile arată că atitudinea față de matematică este strâns legată de învățarea acestei discipline relevând o corelație între atitudine și performanță pe un fundament pozitiv și o corelație negativă semnificativă există între anxietatea matematică și competențele matematice. Construirea unui instrument pentru măsurarea atitudinii față de matematică, care să fie utilizat pentru învățământul pedagogic secundar superior, este necesară din mai multe considerente, atât din perspectivă educațională, cât și psihologică:

1. Identificarea dificultăților reale în învățare

Elevii învățământului vocațional pedagogic trebuie să știe că o parte a elevilor din nivelul preșcolar sau primar, întâmpină dificultăți în matematică din cauza lipsei de abilități cognitive. De multe ori, atitudinea negativă față de matematică – cauzată de anxietate, lipsă de încredere sau experiențe educaționale demotivante – stă la baza rezultatelor slabe. Un instrument de măsurare ar permite distingerea între dificultăți de ordin afectiv și cele de ordin cognitiv.

2. Ghidarea intervențiilor educaționale

Prin evaluarea atitudinilor elevilor de vârstă mică, elevii învăţământului vocațional pedagogic ar putea adapta metodele de predare, pentru a stimula motivația și interesul. De exemplu, un elev cu o atitudine negativă puternică ar beneficia de o abordare diferită față de un elev motivat, dar cu lacune de cunoștințe.

3. Prevenirea și combaterea anxietății matematice

Anxietatea matematică este un fenomen documentat care afectează capacitatea de concentrare, performanța în evaluări și chiar alegerea unei cariere. Un instrument valid de măsurare ar permite identificarea timpurie a elevilor vulnerabili și implementarea unor strategii de sprijin.

4. Sprijinirea politicilor educaționale bazate pe date

La nivel de sistem, colectarea datelor despre atitudinea față de matematică ar putea informa politici educaționale mai eficiente. S-ar putea astfel identifica regiuni, grupe de vârstă sau tipuri de școli unde este necesară o reformă a modului în care este predată matematica.

5. Evaluarea eficienței intervențiilor didactice

Prin aplicarea repetată a unui astfel de instrument, s-ar putea urmări evoluția atitudinilor față de matematică în urma unor intervenții pedagogice (precum introducerea învățării prin joc, proiecte interdisciplinare sau metode digitale).

De-a lungul timpului, au fost dezvoltate scale unidimensionale și multidimensionale pentru măsurarea atitudinii față de matematică.

- Scala Dutton (1954) măsura „sentimentele” față de aritmetică;
- Aiken și Dreger au creat o scală cu două dimensiuni (plăcerea și valoarea matematicii);
- Richardson și Suinn (1972) au dezvoltat o scală pentru anxietatea matematică;
- Scala de Evaluare a Anxietății față de Matematică (MARS-R) revizuite de Plake și Parker (1982);
- Scalele de Atitudine față de Matematică dezvoltate de Fennema-Sherman (1976), care au devenit populare datorită compunerii lor din nouă subscale (ex.: atitudinea față de

succesul în matematică, percepția matematicii ca domeniu masculin, scala pentru părinți, profesori, încrederea în învățarea matematicii, anxietatea față de matematică, motivația de eficiență și utilitatea matematicii).

Fundal Teoretic

Ajzen (1993) a conceptualizat atitudinea ca fiind o amalgamare a trei componente măsurabile separat: afect (A), comportament (B) și cogniție (C). Conform lui Syyeda (2016), aceste componente interdependente contribuie la atitudinea generală față de învățarea matematicii. În consecință, atitudinile influențează comportamentul față de obiecte, situații și persoane. Joseph (2013) consideră atitudinea ca fiind o credință ce reflectă opiniile și sentimentele exprimate prin comportament. Modelul ABC, cunoscut și sub numele de Model Tripartit, descrie componenta afectivă ca fiind legată de emoțiile față de un obiect al atitudinii, componenta comportamentală ca fiind modul de reacție la acel obiect, iar componenta cognitivă ca fiind gândirea care stă la baza formei de atitudine. Astfel, o atitudine reprezintă o tendință învățată de a răspunde pozitiv sau negativ la un obiect, situație, concept sau persoană. Când elevii percep învățarea matematicii ca fiind plăcută și au încredere în capacitatea lor de a stăpâni disciplina, componenta cognitivă îi ajută să recunoască utilitatea matematicii, iar aceasta se reflectă prin interes, motivație, angajament și performanță.

Matematica în curriculum național.

Matematica ocupă un loc important în învățământul pedagogic, fiind inclusă în curriculumul național nu doar ca disciplină de studiu, ci și ca instrument de formare a gândirii logice și a competențelor necesare viitorilor educatori și învățători, având un rol dublu: formativ și aplicativ.

„Conceptul fundamental operant în cadrul procesului de învăţământ este cel de curriculum, concept care în România a devenit operaţional odată cu debutul reformei învățământului, după 1990, dar mai ales după 1997 prin Reforma Ministrului Andrei Marga". (Chiş, Vasile (2001) - *Provocările pedagogiei contemporane*, Editura PUC, Cluj-Napoca).

„Curriculumul matematic, deși orientat de repere normative, are o dinamică determinată de cerințe actuale, uneori urgente. Educația matematică încearcă să reflecte natura inter/ transdisciplinară a învățării. Eforturi remarcabile sunt orientate către reactualizarea conținuturilor, vizând, în special, caracterul aplicativ. Premisa aplicării matematicii este dată de dezvoltarea gândirii logice, deci de fundamente cognitive. O astfel de abordare este încurajată în anii de educație obligatorie. Conținutul educațional este selectat în așa fel încât să permită conexiunea între discipline, precum și aplicarea cunoștințelor" (Societatea de Științe Matematice – *Educația matematică. Analiză și direcții de acțiune*. Broșura SSMR).

În învățământul pedagogic matematica dezvoltă gândirea critice și logică prin stimularea raționamentului, a analizei și a capacității de rezolvare a problemelor, competențe esențiale pentru orice cadru didactic, indiferent de specializare

În liceele pedagogice, matematica asigură competențele cheie pentru predarea eficientă la clasele mici și este prezentă în trunchiul comun în clasele IX–X, iar în clasele XI–XII poate apărea ca parte a pregătirii psihopedagogice însoțite de practică pedagogică sau în profilul real.

Învățământul vocațional responsabil cu formarea viitorilor învățători care predau toate disciplinele, inclusiv matematica perfecționarea trebuie să fie solidă, atât din punct de vedere al conținutului, cât și al didacticii specifice. Viitorii pedagogi trebuie să învețe cum să predea matematica într-un mod accesibil, motivant și adaptat nevoilor elevilor. De aceea, curriculumul include cursuri precum *Metodica predării matematicii* sau cursuri opționale din oferta CDOES precum *Didactica matematicii*.

Educația matematică așa cum este reflectată în actualele programe școlare pentru învățământul pedagogic favorizează integrarea transdisciplinară, încurajând conexiuni între matematică și alte domenii (științe, tehnologie, arte vizuale – prin geometrie, muzică – prin

ritm și fracții etc.) și Contribuie la demitizarea matematicii în rândul elevilor, printr-o abordare empatică și bine fundamentată didactic.

Atitudine pozitivă prin strategii rezolutive în matematică.

Atitudinea pozitivă față de matematică poate fi cultivată eficient prin utilizarea unor strategii rezolutive bine alese, care stimulează implicarea activă, gândirea critică și încrederea în sine a elevilor. Aceste strategii nu doar facilitează învățarea conținuturilor matematice, ci contribuie la reducerea anxietății și la creșterea motivației intrinseci.

1. Învățarea prin descoperire ghidează elevii să exploreze și să ajungă singuri la concluzii. Acest proces întărește încrederea în propriile capacități și stimulează curiozitatea (Ex.: Descoperirea regulii de calcul a perimetrului unui dreptunghi prin măsurarea și compararea unor obiecte din clasă).
2. Rezolvarea de probleme în contexte reale aplicate, inspirate din viața cotidiană, sporesc relevanța matematicii și reduc percepția că este o disciplină abstractă și inutilă (Ex.: Calcularea costului unui coș de cumpărături sau planificarea unui buget pentru o excursie).
3. Strategii de tip "Think-Pair-Share" - metodă colaborativă oferă elevilor ocazia să-și exprime ideile într-un cadru sigur, întâi individual, apoi în perechi și, în final, în grup. Astfel, se creează o atmosferă de învățare deschisă, care reduce teama de greșeli.
4. Modelarea strategiilor de rezolvare - Profesorul rezolvă probleme „cu voce tare", explicând fiecare pas și alegere făcută. Elevii învață nu doar „ce" să facă, ci și „de ce" (Ex.: În loc să aplice direct regula de trei simplă, profesorul analizează relațiile dintre cantități și discută diferite metode de rezolvare).
5. Folosirea jocurilor și a competițiilor prietenoase care stimulează implicarea activă și plăcerea de a învăța, transformând matematica într-o activitate ludică, nu o obligație stresantă (Ex.: Bingo matematic, escape room matematic, Kahoot-uri cu întrebări de logică).
6. Autoreflectarea și metacogniția metodă prin care elevii sunt încurajați să reflecteze asupra modului în care gândesc și rezolvă probleme. Înțelegerea propriului proces de învățare dezvoltă autonomia și responsabilitatea (Ex.: „Ce strategie am folosit?", „Ce a mers bine?", „Ce aș face diferit data viitoare?").

Strategiile rezolutive nu sunt doar un instrument de predare eficientă, ci un mijloc esențial pentru construirea unei relații pozitive cu matematica. Ele dau sens învățării, valorizează efortul personal și transformă matematica dintr-un obstacol într-o provocare interesantă și accesibilă.

Strategiile care îndrumă elevul în rezolvarea de probleme sunt importante, indiferent de conținutul problemei: „Pentru a fi un adevărat rezolvitor de probleme, individul trebuie să-și fi însușit o mulțime de deprinderi intelectuale organizate." este ceea ce afirmă Gagne. „… după ce ne-am convins ca elevul înțelege teoremele fundamentale, cel mai eficient mod de abordare de către profesor a rezolvării problemelor este sa predea strategii care sa se aplice la clase importante de probleme (…), iar de la un punct încolo, nemaidispunând de strategii de-a gata, vor fi nevoiți să și le elaboreze ei înșiși" este ideea lui Ausubel. (Cîrjan, F. – *Didactica Matematicii*, Ed. Corint, Bucuresti, 2007).

Discuție

Numeroși cercetători au recunoscut rolul atitudinii ca factor determinant în realizările academice (Mbuti, 2017). O atitudine pozitivă poate îmbunătăți procesul de învățare, în timp ce o atitudine negativă îl poate împiedica (Joseph, 2013). Factorii de mediu influențează rezultatele cognitive, comportamentale și atitudinale ale elevilor. Un instrumentul dezvoltat pentru măsurarea atitudinii față de matematică este util pentru elevii învățământului vocațional pedagogic, profesori și consilieri în determinarea situației în care elevii evită matematica sau au atitudini pozitive/negative față de această disciplină. Astfel, administrația educațională

poate conștientiza importanța atitudinilor elevilor pentru a îmbunătăți performanța academică. O experiență negativă precum obținerea unor calificative mici la un concurs sau examen de matematică poate genera o reacție negativă în clasă, conducând la o pregătire insuficientă pentru viitor. Această predispoziție învățată determină elevul, viitorul învățător, să creadă că, indiferent de efort, rezultatele nu se vor îmbunătăți, ceea ce se traduce prin evitarea studiului matematicii.

Un elev care iubește matematica va fi dispus să discute despre aceasta și se va simți confortabil în compania celorlalți, pe când unul care nu o apreciază va evita astfel de situații. În plus, un elev interesat de matematică va aloca timpul liber studiului acestei discipline, ceea ce reflectă o atitudine pozitivă.

În final, educatorii, profesorii de matematică, proiectanții de curriculum și părinții trebuie să depună eforturi susținute pentru a dezvolta o atitudine pozitivă față de matematică în rândul elevilor, fapt esențial pentru succesul viitor în carieră.

Cercetări viitoare

O scala de atitudine față de matematică va deschide noi direcții pentru cercetări viitoare în educația matematicii, orientarea profesională, educația STEM și alte domenii. Validarea psihometrică suplimentară (test-retest, analiza factorială exploratorie și confirmatorie) ar putea oferi robustețea necesară scalei, iar cercetările viitoare ar putea include și alte clase pentru a verifica atitudinile elevilor, performanța și anxietatea față de matematică.

Concluzie

Scala de Atitudine față de Matematică fiabilă și validă va măsura atitudinea negativă, tendința de evitare și atitudinea pozitivă față de matematică. Deoarece atitudinea joacă un rol crucial în succesul academic, profesorii trebuie să facă toate eforturile necesare pentru a cultiva o atitudine pozitivă, esențială pentru succesul în matematică. Competențele specifice matematicii în liceul vocațional pedagogic trebuie reformulate pe baza învățării centrate pe elev. Trebuie analizat gradul de optimizare a învățării matematicii prin aplicarea strategiilor didactice care utilizează algoritmii rezolutivi. „Studiul contrastelor în pedagogie conduce limpede la o concluzie: pedagogia acum şi în viitor este şi va fi o ***pedagogie pentru competenţe***. Fie ele disciplinare, (matematica în cazul nostru), sau transversale, competenţele se dezvoltă pe două dimensiuni complementare: în plan teoretic şi în plan operaţional-creator. Ele corelează direct cu bunele practici identificate în lumea diferitelor profesiuni şi, totodată, sunt cuprinse în proiecte ale educaţiei pentru secolul XXI şi mileniul III”. (Chiș, Vasile 2005 - *Pedagogia contemporană. Pedagogia pentru competenţe*, Editura Casa Cărţii de Ştiinţă, Cluj-Napoca).

BIBLIOGRAPHY:

1. Adelman HS., Taylor L. (2002). Classroom climate. In: Lee SW, Lowe PA, Robinson E ed. *Encyclopedia of school psychology*. Thousand Oaks, CA, Sage. Pp. 304–312.
2. Becker, E.S., Keller, M.M., Goetz, T., Frenzel, A.C., & Taxer, J.L. (2015). *Antecedents of teachers' emotions in classroom: An intraindividual approach. Frontiers in Psychology*, 6, 635
3. Bellego, J. (2009). *Le coaching pédagogique. Apprendre à apprendre : les clés de la réussite*. Paris: Ellébore
4. Bocoș, Mușata (2003) - *Teoria şi practica cercetării pedagogice*, Editura Casa Cărţii de Ştiintă, Cluj-Napoca

5. Bocoş, Muşata (2016) – coordonator - *Dicţionar praxiologic de pedagogie*, Volumul I, Editura Paralela 45, Pitești
6. Bocoş, Muşata, Ionescu, Miron (coordonator) (2009) - *Tratat de didactică modernă*, Editura Paralela 45, Pitești
7. Bocoş, Muşata, Chiș, Vasile (coordonator) (2013) - *Management curricular*: *Repere teoretice și aplicative*, volumul I, Editura Paralela 45, Pitești
8. Bocoş, Muşata, Răduț-Taciu, Ramona, Chiș, Olga (coordonator) (2015) - *Tratat de management educațional pentru învățământul primar și preșcolar*, Editura Paralela 45, Pitești
9. Brânzei Dan, Brânzei Roxana (2010) – *Metodica predării matematicii*, Editura Paralela 45, Pitești
10. Carey, E., Hill, F., Devine, A., & Szűcs, D. (2017). *The modified Abbreviated Math Anxiety Scale: A valid and reliable instrument for use with children. Frontiers in Psychology*, 8, Article 11. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00011
11. Cerghit, Ioan, 2006 – *Metode de învățământ*, Editura Polirom
12. Chiș, Vasile (2005) - *Pedagogia contemporană. Pedagogia pentru competenţe*, Editura Casa Cărţii de Ştiinţă, Cluj-Napoca
13. Cristea, Sorin (2021) - *Cercetarea și învățământul în condiție postmodernă. In: Tribuna Învățământului, Nr. 14-15. pp. 102-109.*
14. David, Daniel (2014) - *Dezvoltare personală și socială: eseuri și convorbiri despre viață cu psihologul Daniel David*, Editura Polirom, Iași
15. Dobrițoiu, Maria (2015) - *Didactica predării matematicii*, Editura Universitas, Petroșani
16. Eliot, Lise (2011) - *Creier roz, creier bleu: diferențele de gen la copii și adulți*, Editura Trei, București
17. Golea Florentina, (2018) - *Dezvoltarea creativității elevului prin utilizarea metodelor interactive*, EDICT. Revista Educației
18. Goleman, Daniel (2007) - *Inteligența socială,* Editura Curtea Veche Publishing, București
19. Goleman, Daniel (2008) - *Inteligența emoțională,* ediția a III-a, Editura Curtea Veche Publishing, București
20. Jonnaert Philippe, Ettayebi Moussadak, Defise Rosette (2010) – *Curriculum și competențe. Un cadru operațional*, Editura ASCR, Colecția Educație
21. Marcus, Stroe (1999) - *Competenţa didactică*, Editura ALL, Bucureşti
22. Miclea, Mircea (1999) - *Psihologie cognitivă*, Editura Polirom, Iaşi
23. Orţan, Florica (2004) - *Teoria şi metodologia instruirii şi evaluării,* Editura Universităţii din Oradea
24. Polya George (1971) - *Descoperirea în matematică*, Editura Științifică, București
25. Potolea, Dan (2002) - *Conceptualizarea curriculumului. O abordare multidimensională, în „Pedagogie-fundamentări teoretice şi demersuri aplicative”,* Editura Polirom, Iaşi
26. Sălăvăstru, Dorina (2004) - *Psihologia educaţiei*, Ed. Polirom, Iaşi
27. Stan, Cristian (2000) - Teoria educaţiei. Actualitate şi perspectivă; Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
28. Stan, Cristian (2001) - *Teoria educației*, Editura PUC, Cluj-Napoca
29. Voica Cristian, Singer Mihaela (2012) – Tipologia rezolvării problemelor, Editura Politehnica Press, București
30. *** *Dicţionar de pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, Bucureşti, 1979, p.290.

***Didactica Matematică*, Supliment al publicației Gazeta Matematică

THE TRANSCENDENCE OF STRATEGY: A PEDAGOGICAL APPROACH

Doina-Mădălina Gulie-Badea
PhD Student, „Ion Creangă" Pedagogical State University, Chişinău, Republic of Moldova

Abstract: The article addresses the issue of strategy, which is an essential concept that affects every aspect of human life and activity, from philosophy and psychology to management and education. In all these fields, strategy is not just a set of plans and actions, but a dynamic process of continuous learning and adaptation. A deep understanding of how strategies are formulated, learned, and applied can provide a significant advantage in an increasingly complex and changing global environment. Regardless of the field in which it is applied—philosophical, psychological, epistemological, anthropological, neuroscience, logical, managerial, or pedagogical—strategy is essential for long-term success. The ability to learn from experience, remain flexible in the face of change, and apply knowledge in a relevant way are the foundations of effective strategic thinking in students.

Keywords: strategy, flexibility, change, complexity, strategic capacity, strategic thinking

De-a lungul timpului, conceptul de strategie a evoluat, trecând de la viziuni statice și predefinite la abordări mai flexibile și dinamice, care recunosc importanța adaptabilității și a învățării continue. Astfel, strategia nu mai este percepută doar ca un set de planuri rigide, ci ca un proces continuu, ce include învățarea din experiențele trecute și ajustarea direcțiilor pe măsură ce apar noi informații și oportunități. De asemenea, strategia nu este doar apanajul echipelor de conducere, ci o preocupare care se extinde la toate nivelurile organizaționale, cu scopul de a răspunde în mod eficient provocărilor externe și interne.

Strategia este un concept esențial care transcende domeniile tradiționale și găsește aplicație atât în filosofie, psihologie, epistemologie, management, cât și în educație. (Aici transcendență însemnând trecedea dincolo de anumite limite ale unor domenii, fiind un principiu superior). În toate aceste domenii, strategia se referă la procesul de formulare și implementare a unui plan pe termen lung, care să garanteze succesul în fața provocărilor. În esență, strategia presupune o *viziune globală* asupra direcției viitoare a activității, implicând atât planificare deliberată, cât și ajustări constante în funcție de circumstanțele schimbătoare.

În acest articol, vom analiza strategia din perspective diferite, cu scopul de a înțelege mai bine aplicabilitatea sa în contextul organizațional și educațional. Din această perspectivă, sursele disponibile oferă o înțelegere profundă a modului în care strategiile pot fi abordate din puncte de vedere filosofic, psihologic, epistemologic, managerial și pedagogic. Explorarea fiecărei dintre aceste unghiuri este rezonabilă pentru a evidenția complexitatea gândirii strategice și a ilustra cum aceasta poate fi învățată și aplicată. Fiecare abordare subliniază un aspect crucial al gândirii strategice, având în vedere complexitatea și dinamismul mediilor în care se operează.

- ***Strategia în aspect filosofic.*** În filosofie, strategia este văzută adesea ca un proces rațional de planificare care anticipează și se adaptează la evoluțiile viitoare. Sun Tzu, în *Arta războiului*, sugerează că „strategia corectă este rezultatul unei analize profunde a situației, adaptându-se continuu la condițiile în schimbare" [Apud 9]. Această abordare subliniază importanța planificării și anticipării, dar și a flexibilității în fața imprevizibilității. Filosofii contemporani, precum R.Boudon [4], argumentează că strategia în interacțiunile sociale și deciziile colective necesită o înțelegere profundă a contextului și a relațiilor între indivizi și grupuri.

Din perspectiva filosofică, gândirea strategică este legată de modul în care indivizii (sau organizațiile) își stabilesc obiectivele pe termen lung și aleg mijloacele prin care acestea vor fi

atinse, având în vedere nu doar rezultatele imediate, ci și impactul pe termen lung. În lucrarea lui R. April [1] este evidențiat faptul că strategia nu este doar o simplă activitate de planificare, ci și o formă de reflecție profundă asupra direcției, scopurilor și valorilor fundamentale. Pe baza titlului, întrebarea „*Can strategic thinking be taught?"* se referă la ideea că gândirea strategică, care este esențială pentru dezvoltarea și implementarea strategiilor în diverse domenii, poate fi învățată sau este o abilitate nativă. În multe contexte profesionale, *strategic thinking* este o competență care poate fi cultivată prin experiență, instruire și practică. Unii consideră că este un proces învățabil prin tehnici și cadre de gândire, în timp ce alții cred că gândirea strategică este mai mult o trăsătură înnăscută. Filosofic, aceasta presupune un echilibru între intenția deliberată și adaptabilitatea în fața schimbărilor, inspirat de idei precum cele ale lui Sun Tzu, unde *flexibilitatea* și *anticiparea* sunt esențiale pentru succesul pe termen lung.

- ***Strategia în aspect psihologic.*** Din perspectiva psihologică, strategia este legată de capacitatea unui individ de a lua decizii inteligente pe baza învățării din experiențele trecute. W.Cohen și D. Levinthal [7] dezvoltă conceptul de *capacitate absorbitivă*, care se referă la abilitatea de a integra și utiliza cunoștințele externe într-un mod strategic. Acest concept este esențial în procesul de inovare, deoarece permite indivizilor să adopte și să aplice noi informații pentru a obține un avantaj competitiv. M.S. Bingham și J.P.Davis [3] susțin că secvențele de învățare din cadrul instituției influențează semnificativ modul în care aceștia își ajustează strategiile și își îmbunătățesc performanțele pe termen lung.

Capacitatea de a învăța din greșeli și de a ajusta strategiile în mod continuu este esențială, iar acest lucru implică și dezvoltarea unei *rezilienţe strategice* – o abilitate psihologică de a rămâne flexibil și de a evolua în fața obstacolelor. Acesta este un concept ce apare atât în cercetările lui M.s.Bingham și J.P.Davis, cât și în studiile realizate de Burgelman [Apud 7], unde se subliniază importanța învățării prin practică și ajustării comportamentale în fața mediilor dinamice și schimbătoare.

Articolul lui B.S. Anderson și coautorii [2] subliniază că, pentru a lua decizii strategice eficiente, indivizii trebuie să posede abilități de învățare din experiențele trecute, să aibă capacitatea de a anticipa reacțiile și comportamentele celor din jur și să aplice aceste lecții în mod eficient. Mai mult, gândirea strategică necesită o bună gestionare a factorilor emoționali, cum ar fi anxietatea sau stresul, care pot influența negativ procesul decizional. Astfel, gândirea strategică este văzută ca o abilitate de a naviga în incertitudine și de a transforma informațiile noi într-o direcție benefică pe termen lung. În esență, strategiile de succes în acest cadru se bazează pe o capacitate înaltă de învățare și pe o mentalitate deschisă către *schimbare* și *adaptabilitate continuă*.

- ***Strategia în aspect epistemologic*.** În epistemologie, strategia poate fi văzută ca o metodă de abordare a cercetării și acumulării cunoștințelor. Strategiile de cercetare științifică se adaptează în funcție de progresul teoretic. Astfel, strategia de cercetare trebuie să fie flexibilă și adaptabilă pentru a ține pasul cu schimbările din domeniul științific. În mod similar, R. Rumelt [14] argumentează că o strategie bine formulată poate ajuta organizațiile să navigheze *complexitatea* și *incertitudinea* într-un mod care contribuie la succesul lor continuu. Epistemologic, gândirea strategică implică procesul de acumulare și utilizare a cunoștințelor pentru a naviga complexitatea deciziilor pe termen lung. În acest sens, strategiile nu se bazează doar pe ceea ce știm, ci și pe modul în care selectăm, validăm și aplicăm cunoștințele într-un anumit context. În același timp, învățarea strategică presupune o evaluare critică a cunoștințelor existente și un proces continuu de actualizare a acestora. W. Pietersen [13] argumentează că pentru a fi strategici, indivizii trebuie să adopte o abordare epistemologică flexibilă, în care învățarea continuă și adaptabilitatea la noile informații sunt fundamentale.

- ***Strategia în aspect managerial.*** În management, strategia este văzută ca o combinație între planificarea pe termen lung și capacitatea de a reacționa rapid la schimbări, un instrument esențial de ghidare în atingerea obiectivelor pe termen lung. H. Mintzberg și J. Lampel [10] descriu strategia ca un proces dinamic care implică atât gândirea deliberată, cât și adaptarea spontană la condițiile externe. Indivizii trebuie să dezvolte o flexibilitate strategică pentru a putea răspunde la provocările impredictibile ale mediului. Mai mult, în lucrarea lui H. Mintzberg și J. Lampel este evidențiat faptul că strategia nu este doar un proces formalizat, ci și o serie de ajustări și învățături provenite din acțiunile zilnice. Această dinamică a strategiei, în care sunt implicate decizii spontane și planificări rigide, necesită o capacitate de integrare a diverselor puncte de vedere și resurse, pentru a răspunde în mod adecvat provocărilor externe.

R.A.Burgelman [6], la rândul său, subliniază rolul strategiei ca „vector" al evoluției, afirmând că succesul pe termen lung depinde de capacitatea de ajustare a direcției strategice în funcție de schimbările interne și externe. Strategiile nu sunt impuse, ci se formează prin învățare și adaptare continuă, pe măsură ce se confruntă cu provocări externe. De altfel, în cadrul cercetărilor lui Y.L.Doz și Kosonen [8], se subliniază că *agilitatea strategică* este crucială în contextul actual, unde schimbările rapide și imprevizibile necesită o capacitate de adaptare continuă. În acest sens, managementul strategic nu presupune doar luarea unor decizii raționale, ci și integrarea unei mentalități de învățare continuă care să permită organizației să răspundă prompt la schimbări.

C.A.O'Reilly și M.L.Tushman [12] vorbesc despre *ambidextrie*, adică abilitatea de a combina explorarea de noi oportunități cu exploatarea celor deja existente. Aceste strategii de dualitate permit să fie menținută competitivitatea într-un mediu schimbător, încurajând totodată inovarea continuă. Teorii de management, cum ar fi analiza SWOT (*puncte forte, puncte slabe, oportunități și amenințări*) sau matricea BCG (*Boston Consulting Group*), sunt instrumente utilizate pentru a ajuta să se formuleze strategii de succes.

- ***Strategia în aspect logic.*** În domeniul logicii strategia este adesea asociată cu raționamentul strategic sau *gândirea sistemică*, când indivizii trebuie să construiască argumente coerente și să aplice raționamente logice pentru a ajunge la soluții strategice. În acest sens, strategia poate fi văzută ca un proces de organizare a ideilor și de selectare a celor mai eficiente soluții, similar cu modul în care se structurează un argument logic. Conform R. Boudon [4], logica este strâns legată de structuri sociale care influențează deciziile strategice. Aceste structuri determină modul în care indivizii formulează strategii și iau decizii bazate pe raționamente coerente în contexte complexe.
- ***Strategia în aspect antropologic.*** În antropologie, strategia este legată de *comportament* și de modul în care cultura, normele sociale și interacțiunile umane formează deciziile și practicile strategice ale indivizilor și comunităților. În acest context analitic, R.Boudon [4] subliniază, de exemplu, că strategiile nu sunt doar rezultatul deciziilor individuale, ci sunt influențate de contextul social și cultural în care sunt inserați indivizii. Acest lucru este relevant în înțelegerea modului în care grupurile antropoligice iau decizii strategice în interacțiunile lor cotidiene, care sunt adesea influențate de tradiții și norme ce reglementează comportamentul. De asemenea, B.S.Anderson și coautorii [2] vorbesc despre importanța învățării strategice în echipă, în care dinamica interacțiunilor sociale joacă un rol important în formarea unui comportament strategic colectiv.
- ***Strategia în aspect neuroștiințific.*** În neuroștiințe strategia este legată de modul în care creierul procesează informațiile și ia decizii în condiții de incertitudine sau complexitate. Conform teoriilor despre capacitatea absorbitivă [7], creierul uman are abilitatea de a „absorbi" și integra noi informații, un proces care este esențial în formarea și ajustarea strategiilor. În neuroștiințe, deciziile strategice sunt influențate de

rețelele neuronale care gestionează atât *raționamentele logice*, cât și *emoțiile* implicate în procesul de luare a deciziilor. De exemplu, activitățile cerebrale asociate cu gândirea strategică sunt legate de cortexul prefrontal, care joacă un rol major în planificarea și coordonarea acțiunilor. Y.L.Doz și M.Kosonen [8] sugerează că adaptabilitatea și agilitatea în procesul decizional sunt esențiale, iar creierul uman este echipat pentru a se adapta la noi strategii pe măsură ce informațiile sunt procesate și evaluate.

- ***Strategia în aspect pedagogic.*** În educație, strategia este utilizată pentru a încuraja învățarea activă și pentru a dezvolta abilități de gândire critică. În acest domeniu, gândirea strategică este o abilitate care poate fi cultivată prin metode pedagogice interactive, care implică atât teorie, cât și practică. Studiile de caz și simulările sunt metode eficiente pentru a ajuta subiecții să aplice concepte teoretice la scenarii reale. C.Monereo [11] susține că învățarea strategică presupune construirea unui cadru care să ajute elevii să înțeleagă procesul propriu de învățare și să aplice cunoștințele dobândite în situații noi, discută despre importanța medierii sociale în învățarea strategică, subliniind că gândirea strategică nu este doar o abilitate individuală, ci și una colectivă, ce se dezvoltă prin interacțiunea și colaborarea între indivizi. Tot în acest cadru, J.Tardif [15] accentuează importanța învățării strategice în educație, afirmând că prin metodele de predare strategice, elevii pot deveni mai capabili să aplice concepte și soluții în contexte diverse, ceea ce le îmbunătățește performanțele academice. Mai mult, învățarea prin practică și reflecție este fundamentală pentru dezvoltarea gândirii strategice în rândul studenților și al liderilor organizaționali. M.S.Burchard și P. Swerdzewski [5] argumentează că un curs de învățare strategică poate fi extrem de eficient, în special atunci când învățarea este adaptată nevoilor și contextului fiecărui participant. Astfel, educația strategică nu doar că încurajează dezvoltarea abilității de a face față provocărilor complexe, dar și ajută la formarea unui cadru de gândire ce permite inovarea și progresul continuu.

În baza ideilor expuse mai sus, am selectat trăsături determinante în învățarea strategică din câteva dintre domeniile indicate, care influențează cum învățăm și cum aplicăm cunoștințele în mod eficient.

Una dintre trăsăturile fundamentale ale învățării strategice în domeniul filosofiei este ***reflectarea critică***. În filosofie, gândirea critică este esențială pentru a înțelege profund concepte complexe, a analiza argumente și a evalua idei. În învățarea strategică, această abilitate se aplică prin analiza atentă a informațiilor și evaluarea diverselor perspective înainte de a lua decizii sau de a adopta o strategie. *Reflectarea critică* ajută elevul să își înțeleagă propriile convingeri și să dezvolte abilități de a gândi și de a argumenta strategic în fața unei situații problematice. ***Rolul în învățarea strategică:*** Prin reflectarea critică, învățarea devine un proces activ în care elevii nu doar că absorb informații, ci și le interpretează, le pun sub semnul întrebării și le aplică în mod conștient. Acesta ajută la dezvoltarea unei *gândiri independente*, care este esențială în luarea deciziilor strategice, în special într-un context complex sau incert.

În psihologie, ***auto-reglarea*** este o trăsătură centrală în învățarea strategică. Aceasta presupune capacitatea de a-și organiza propriul proces de învățare prin stabilirea de obiective, auto-monitorizarea progresului și ajustarea comportamentului în funcție de feedback. *Auto-reglarea* ajută la menținerea motivației și la adaptarea strategiilor de învățare pentru a atinge obiectivele dorite. ***Rolul în învățarea strategică*:** Auto-reglarea este fundamentală pentru învățarea de lungă durată și pentru învățarea în contexte care necesită ajustări frecvente ale strategiilor. În învățarea strategică, aceasta permite elevilor să identifice ce metode de învățare funcționează cel mai bine pentru ei și să își optimizeze abordările în funcție de nevoile și provocările întâmpinate. Prin auto-reglare, procesul de învățare devine mai eficient și mai direcționat, permițând o adaptabilitate mai mare în fața schimbărilor.

În domeniul educațional determinantă este ***planificarea și organizarea.*** În cadrul învățării strategice, elevii sunt învățați să își organizeze timpul și resursele pentru a atinge obiectivele de învățare. Planificarea ajută la structurarea lecțiilor și la stabilirea unor pași concreți pentru realizarea acestora. ***Rolul în învățarea strategică*****:** Un element important în acest domeniu este *conștientizarea* proceselor proprii de învățare. Astfel, elevii învață să își monitorizeze și să își ajusteze strategiile de învățare în funcție de progresul lor, ceea ce sporește eficiența și adaptabilitatea.

În domeniul managementul strategic importantă este ***anticiparea schimbărilor***. În cadrul învățării strategice este esențial să se învețe cum să se anticipeze schimbările și să se ajusteze strategiile în funcție de acestea. ***Rolul în învățarea strategică*****:** Luarea deciziilor informate, capacitatea de a analiza datele disponibile și de a lua decizii strategice pe baza acestora este un aspect fundamental al învățării strategice. Acest lucru contribuie la formularea unor strategii eficiente, care duc la creșterea și sustenabilitatea organizației.

Toate aceste trasături sunt esențiale pentru dezvoltarea unor abilități strategice care facilitează învățarea și îmbunătățirea performanței. În această arie discursivă, mai jos sunt date unele exemple de ***secvențe de învățare*** bazate pe îmbinarea trasăturilor caracteristice strategiei din diferite domenii:

Secvența 1.

Înțelegerea și aplicarea strategiilor de învățare personalizate. (a) Activitate introductivă: Elevii vor analiza diferite tehnici de învățare (ex. notarea activă, sumarizarea, autoîntrebările) și vor discuta despre avantajele și dezavantajele fiecărei metode; (b) Planificare personalizată: Elevii vor crea un plan de studiu individualizat, bazat pe tehnicile preferate, stabilind obiective clare și termene pentru realizarea acestora; (c) Monitorizare și ajustare: După o perioadă de aplicare a planului, elevii vor reflecta asupra progresului lor (metacogniție) și vor ajusta strategiile de învățare pentru a fi mai eficiente. De asemenea, se vor autoevalua privind impactul metodologiilor folosite.

Secvența 2.

Decizii strategice pe baza datelor. (a) Colectarea și analiza datelor: Elevii vor analiza date financiare sau de piață (ex. vânzări, feedback clienți, trenduri economice) pentru a identifica punctele forte și punctele slabe ale unei afaceri; (b) Formularea unui plan strategic: În grupuri, elevii vor utiliza datele pentru a crea o strategie de îmbunătățire a performanței afacerii, identificând resursele necesare și prioritizând acțiunile; (c) Evaluarea planului: După implementarea teoretică a strategiei, elevii vor evalua rezultatele obținute și vor face ajustări în funcție de noile informații și schimbări din contextul extern.

De asemenea, am creat o secvență de învățare (activitate practică) bazată pe îmbinarea trasăturilor caracteristice strategiei (planificare, metacogniție, anticipare a schimbărilor și luarea deciziilor informate), aplicată la clasa a VII-a, la limba engleză. Secvența include activități care să dezvolte abilități de comunicare și înțelegere a limbii engleze, dar și abilități strategice care vor ajuta elevii să devină mai conștienți de propriile metode de învățare.

Secvența de învățare**:** Planificarea unui proiect de prezentare orală

Activitate: Profesorul explică obiectivul lecției: crearea unei prezentări orale despre un subiect ales (ex. un loc turistic, hobby-ul preferat, o personalitate faimoasă).

Strategie: Elevii învață să își planifice prezentarea, își organizează ideile în trei secțiuni: introducere, corpul prezentării și concluzie. *Rolul strategiei*: Elevii învață să aplice o metodă de planificare (caracteristică domeniului educațional) pentru a structura informațiile și pentru a se organiza în mod eficient. Lucru în grupuri: Crearea unui plan de prezentare. Elevii lucrează în grupuri mici, fiecare grup având un subiect de prezentat. Fiecare grup creează o schiță a

prezentării pe baza cerințelor date. Strategie: Grupurile vor analiza ce informații sunt esențiale pentru subiectul lor, ce vocabular specific trebuie utilizat și ce exemple ar putea folosi pentru a susține afirmațiile. N felul acesta, elevii își dezvoltă gândirea strategică prin identificarea și anticiparea dificultăților care ar putea apărea în timpul prezentării (dificultăți la pronunție sau vocabular necunoscut) și își aleg cele mai eficiente metode de a le depăși.

Elevii răspund la o serie de întrebări pentru a reflecta asupra modului în care și-au organizat prezentarea și ce strategii de învățare vor folosi pentru a o îmbunătăți *(Care sunt pașii pe care trebuie să îi urmez pentru a învăța vocabularul necesar?, Cum voi gestiona timpul pentru a nu depăși limita de 5 minute?).* Elevii își vor dezvolta metacogniția, învățând să își monitorizeze propriile tehnici de învățare și să ajusteze procesul în funcție de nevoile lor. În timpul prezentării, elevii vor lua decizii informate referitoare la modul de a se exprima clar, cum să utilizeze corect vocabularul în limba engleză și cum să răspundă la întrebările colegilor. După fiecare prezentare, colegii vor oferi feedback constructiv, folosind o foaie de evaluare care să includă puncte precum claritatea exprimării, utilizarea corectă a vocabularului și structura logică a prezentării. Elevii vor învăța să își analizeze prezentările pe baza feedback-ului primit și să aprecieze ce tehnici de învățare au fost cele mai eficiente. De asemenea, se va discuta despre cum pot îmbunătăți prezentările viitoare.

Profesorul va încheia lecția printr-o scurtă discuție despre importanța planificării și adaptării strategiilor în procesul de învățare. Elevii vor înțelege că prin anticiparea problemelor și reflecția asupra procesului de învățare pot deveni mai eficienți și mai încrezători în abilitățile lor de a comunica în limba engleză.

Această secvență de învățare bazată pe strategii integrează planificarea, metacogniția și anticiparea dificultăților, ajutând elevii să își dezvolte atât abilități lingvistice, cât și abilități de învățare strategică, esențiale în toate domeniile educaționale:

- ✓ Elevii au fost implicați unui proces de planificare care a stimulat gândirea strategică, ajutându-i să identifice esențialul subiectului și să pună accentul pe detaliile relevante;
- ✓ Această activitate poate dezvălui dificultăți inițiale în organizarea gândirii, dar și progrese în înțelegerea modului în care să abordeze un subiect complex și să își exprime ideile într-o manieră structurată;
- ✓ Elevii care au reflectat asupra procesului lor au învățat să își monitorizeze propriul progres și să adopte o abordare mai flexibilă și adaptabilă;
- ✓ Această activitate a fost esențială pentru dezvoltarea gândirii metacognitive, care le permite să își ajusteze strategiile pe măsură ce învață și să identifice ce metode funcționează cel mai bine pentru ei;
- ✓ Elevii care au planificat bine au reușit să se exprime mai clar și au utilizat vocabularul adecvat;
- ✓ Cei care nu au fost la fel de bine pregătiți ar putea întâmpina dificultăți în organizarea gândirii sau în utilizarea corectă a limbii, dar această etapă a fost importantă pentru dezvoltarea abilității de a vorbi fluent;

Această activitate le-a oferit ocazia de a învăța prin practică, iar feedback-ul imediat le va ajuta să își corecteze erorile și să își îmbunătățească performanțele în viitor.

Concluzii

Prin intermediul acestei secvențe de învățare, elevii au învățat nu doar limba engleză, ci și strategii esențiale de învățare, care vor fi valabile și în alte domenii. *Rezultatele* acestui tip de învățare sunt vizibile în dezvoltarea abilităților lor de comunicare, dar și în creșterea conștientizării metacognitive, care îi va ajuta să devină mai buni în gestionarea propriilor procese de învățare.

Elevii care au avut ocazia de a reflecta asupra strategiilor de învățare și de a le ajusta au experimentat o îmbunătățire a încrederii lor în abilitatea de a învăța în mod eficient.

Totodată, activitățile de planificare, anticipare a dificultăților și autoevaluare le-au oferit oportunități de a deveni mai conștienți de procesul lor de învățare și de a-și spori autonomia în acest proces.

Într-un viitor tot mai imprevizibil, în care schimbările rapide sunt la ordinea zilei, gândirea strategică devine cheia care ne permite să evoluăm, să inovăm și să rămânem relevanți. Aceasta poate fi aplicată și în viața personală, unde abilitățile de planificare, luare a deciziilor și ajustare continuă sunt la fel de relevante. Gândirea strategică înseamnă nu doar să ai o viziune, ci și să ai flexibilitatea de a o ajusta pe măsură ce înveți din experiențele de zi cu zi și din interacțiunile cu lumea înconjurătoare.

În final, integrarea strategiilor din diferite domenii – de la filosofie și psihologie, până la management și educație – oferă o viziune completă asupra modului în care strategia poate fi aplicată în mod eficient. Fiecare perspectivă adaugă valoare, aprofundându-și contribuția la construirea unei gândiri strategice mai clare, mai reflexive și mai adaptabile. Așadar, cheia succesului constă nu doar în formularea unui plan, ci și în abilitatea de a naviga prin incertitudini, de a învăța constant și de a rămâne flexibili în fața schimbărilor care vin.

BIBLIOGRAPHY:

1. APRIL, R. (2023). *Can strategic thinking be taught?* Disponibil: LinkedIn.
2. ANDERSON, B. S., COVIN, J. G., & SLEVIN, D. P. (2009). Understanding the relationship between entrepreneurial orientation and strategic learning capability: An empirical investigation. *Strategic Entrepreneurship Journal*, 3(3), 218–240.
3. BINGHAM, C.B., DAVIS, J.P. Learning sequences: Their existence, effect, and evolution. În: Academy of Management Journal, 2012, vol 55, nr.3, pp. 611-641.ISSN 1069-031X.
4. BOUDON R. Tratat de sociologie.1997, București: Humanitas. 680 p. ISBN 973-28-0759-8.
5. BURCHARD, M.S., SWERDZEWSKI, P. (2009). Learning Effectiveness of a Strategic Learning Course. *Journal of College Reading and Learning*, 40(1), 14-34.
6. BURGELMAN, R.A. (2002). Strategy as vector and the inertia of coevolutionary lock-in. *Administrative Science Quarterly*, 47(2), 325-357.
7. COHEN, W., LEVINTHAL, D. (1990). Absorptive capacity: A new perspective on learning and innovation. *Administrative Science Quarterly*, 35, 128-152.
8. DOZ, Y.L., KOSONEN, M. (2010). Embedding strategic agility. *Long Range Planning*, 43(2-3), 370-382.
9. FAYARD P. Cum să înțelegem și să aplicăm Sun Tzu. Gândirea strategică chineză. Editura: Practic, 2007. 192 p. ISBN 978-973-46-0560-6.
10. MINTZBERG, H., LAMPEL, J. Reflecting on the strategy process. În: Sloan Management Review, 1999, vol. 40, nr.3, pp.21–30. ISSN 0019-848X.
11. MONEREO, C. (2007). Towards a new paradigm of strategic learning. The role of social mediation, the self and emotions. *Electronic Journal of Research Educational Psychology*, 13(5), 497-534.
12. O'REILLY, C. A., TUSHMAN, M. L. (2008). Ambidexterity as a dynamic capability: Resolving the innovator's dilemma. *Research in Organizational Behavior*, 28, 185-206.
13. PIETERSEN, W. (2023). *Strategic Learning*. Disponibil: Willie Pietersen.
14. RUMELT, R. Good strategy Bad Strategy: The Difference and Whey it Matters. London. Profil Boos LTD, 2011. 336 p. ISBN 978-184-668-480-7.
15. TARDIF, J. Caractéristiques et pratiques de l'enseignement stratégique. În: Tardif, J. Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive, Montréal, éd. Logiques, 1992, p. 295-377 (474 p.) ISBN 978-28938-10-607.

CONSTANTIN SILVESTRI - THREE PIANO WORKS WITH A MAJOR IMPACT ON PIANO MUSIC IN THE FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY

Marius Boldea
PhD, National University of Music Bucharest

Abstract: Constantin Silvestri's approach is modern, with neoclassical influences, the harmony is predominantly tonal-modal, sometimes crossing into the atonal spectrum. The melodic approach, especially in the slow pieces, presents long cantilenas, with deep expression and a profound melancholy. From a pianistic point of view, the Third Suite is a cornerstone for pianists, with a diverse musical architecture, from virtuoso passages to massive chords, leaps, octaves and so on. The Third Suite can be considered the first important work for piano, in which the composer moves towards expressionism, without completely abandoning Bartók's neoclassicism or Prokofiev's neoclassicism in pieces such as the Sacred Dances or the Bacchanal. The piano writing becomes increasingly complex, the Bacchanal being its culmination, with a high degree of pianistic mastery, virtuoso passages, massive chord chaining, leaps and so on.

Keywords: music, compositions, piano works, style

The Third Suite for piano was written in 1933 and represents the first major work of Silvestri's creation in which the composer forges a compositional style that he will develop in his following creations.

The suite is made up of six emotionally and compositionally diverse pieces. The pieces have evocative, symbolic titles and contrast with the titles of the first two suites (for children), which bear titles representative of the world of children: De-a baba oarba, The Dolls, Santa Claus, etc. The six pieces of Suite III are named: Preludio, Duetto, Capriccio, Notturno, Danz Sacre and Baccanale. I believe that there is a psychological path linking these pieces, oscillating between different moods, but still forming a whole.

Preludio opens the cycle with a feeling of nostalgia or melancholy, with long, winding melodic lines, as if narrated. The Duetto is an interesting interplay between two characters, each with its own well-defined character, with sometimes abrupt transitions from one to the other. Capriccio is the most humorous piece in the suite, consisting only of fast, whimsical arpeggiated chords. Notturno is the longest piece in the suite and the most complex in writing, harmony and interiorization. Danze Sacre is a majestic piece of massive chords with an expressive middle section. Baccanale is the suite's most frequently performed piece, the "song" of the suite, being of great virtuosity and pianistic brilliance.

Throughout these pieces one can notice the wealth of interpretative suggestions, clear and precise notations, flawless piano writing, fingering suggestions that the composer himself notes and which demonstrate his pianistic speed.

The language Silvestri approaches is modern, with neoclassical influences, the harmony is predominantly tonal-modal, sometimes crossing into the atonal spectrum. The melodic approach, especially in the slow pieces, features long cantilenas of profound expression and deep melancholy. From a pianistic point of view, the Third Suite is a test stone for pianists, with a diverse musical architecture ranging from virtuosic passages to massive chords, leaps, octaves and so on.

The Third Suite can be seen as the first important work for piano, in which the composer moves towards expressionism, without, however, abandoning entirely the neoclassicism of Bartók or Prokofievian neoclassicism in pieces such as Danze Sacre or Bacchanal. The piano

writing becomes more and more complex, Bacchanal being the culmination of this, with a high degree of pianistic mastery, virtuosic passages, massive chordal chaining, leaps and so on.

Referring to this work, Eugen Pricope emphasizes the capacity for improvisation, not devoid of playful accents: "It is no longer a question of any evocation or suggestion of 'Children at Play'.

The composer 'plays' on the keyboard with impressions, 'improvisationally'". The Prelude opens the suite in a meditative mood, with long legato phrases and the predominant dynamic is piano. The Duetto is a play between two characters, one authoritative, scathing, while the second comes in contrast, expressive, singable. Capriccio is a scherzo composed of fast, dry arpeggiated chords alternated with pauses, giving the musical discourse the character of a scherzo. Notturno, the most emotionally charged piece in the whole suite, is a moment of great nostalgia, with its long, expressive cantilena and the improvisatory character of the melody. Danze Sacre is reminiscent of Stravinsky's music, rich in massive chordality, polytonalism, with an expressive middle section in the style of Schönberg's music. The suite ends with the famous Bacchanal, a sparkling piece of great virtuosity and pianistic aplomb.

The Concert Pieces op. 25 by Constantin Silvestri represent a cycle of pianistic scope, stylistic and expressive diversity, opening a new path in his piano music. The pieces were composed in 1944, together with Cântece de pustiu, immediately published by Silvestri and dedicated to the piano class of teacher Constanța Erbiceanu (each piece bears the name of a pupil - Magda, Lydia and Irina). The second cycle written in the same year, Songs of the Wilderness is a great emotional contrast to the Concert Pieces, expressing the drama of war, the expression of horrors and the mute silence of death.

The center of gravity of this cycle is represented by the third piece, which is often taken out of the context of the cycle and performed as such, as in the case of the Bacchanal in the Third Suite.

The type of piano writing becomes more and more complex in the course of the opus, constantly enriching the stylistic elements. In the Piesele de concert we observe the multiplicity of indications (as in Enescu), from the diversity of pedalization (half pedal, interrupted pedal - and here we can draw a parallel with Enescu's cerculețul, as an indication of pedal aeration) to complex indications of expression such as quasi una marcia funebre, lontano, quasi corale, incalzando, nostalgico etc. Another parameter exploited to a high degree by Silvestri is rhythm. The rhythmic diversity of the second and third concert pieces reach mastery in the type of writing through elements such as triplets of thirty-sixteenths combined with sixty-fourths, alternating quintuplets, septotets, triplets, the blending or overlapping between binary and ternary, alternating and compound measures (seven eighths, five fourths, four sixteenths, etc.).

In the palette of affections we find states of humor, grace, nostalgia, alternating with grief, tragedy, dreaming, introspection. The dynamic palette is also very diverse, from piano pianississimo to forte fortissimo. The harmony is predominantly tonal-modal, rich in fourth and fifth chords, chordal parallelisms, seventh and ninth chords, as well as polytonal chords. The melody is expressive, full of long cantilenas, especially in the second piece, with a dole-like character.

The Concert Pieces Op. 25 are a cycle of three pieces that show an evolution and a refinement of Silvestri's compositional language. From the richness of the indications (evocative, clear and expressive) to the harmonic diversity or the sound planes, this cycle, together with the last two piano opuses (Songs of the Wilderness and Sonata IV), represent the pinnacle of his creation for this instrument. Arminiu Cassvan notes the cycle's folkloric inflections, but also its nostalgic repetitive imprint: "Dedicated to "the class of Prof. Constanța Erbiceanu", the Three Piano Concert Pieces op. 25 were written, like the Songs of the Wilderness, in 1944, a terrible year, but after a painful and long struggle, they brought the first rays of hope in the continuity of human culture. (...) Of the concert pieces, the second (Con

grande sensibilita) seems to us to be the most realized. With some inflections that intonationally evoke popular melodica, the thematic element that generates the whole piece expresses a deep nostalgia that takes on a haunting, almost hallucinatory character through its varied repetition."

The first concert piece has a humorous character, full of contrapuntal dialogues, sometimes interspersed with nostalgic cantilenas. The second piece is deeply melancholy and sensitive, but at the same time develops one of the most dramatic and apotheotic climaxes in his entire oeuvre. The third piece, the most frequently performed, is a play of colors between impressionistic waves of arpeggios across the entire keyboard, interspersed with ironic and sarcastic Prokofiev/Bartók-style moments.

Sonata IV or Rhapsody in tre episodi for piano by Constantin Silvestri is the last work dedicated to the piano and the penultimate work of his entire compositional oeuvre. It was written in April-May 1953 and revised in 1957. On October 16, 1957, the sonata was given its first performance by the pianist and teacher Gheorghe Halmos. The revised score shows deletions or substitutions to avoid repetitions or undue length. Referring to the existence of two titles, Constantin Ionescu-Vovu remarks that this "is not without significance. Rhapsody is given in the first version. In the 1957 correction, the title Sonata IV was added - a name appropriate to the form - a genre appreciated at the time as the highest and drawing attention to the number of sonatas created, but too little known. Romanian society did not accept the evolution of the musical language in the decades between the two world wars, so much so that C. Silvestri was treated as too 'modernist' to be taken seriously. Those who appreciated his compositions were too few, even if they represented the Romanian musical elite. That is why the composer felt the need to draw attention to the seriousness of this work, although he could not part with the name Rhapsody, which was more appealing and represented not only the real approach to folklore but perhaps also a more accessible way of understanding the work. Indeed, the first hearing was superlatively praised, but soon forgotten, due to the disappearance of its creator's name from the musical life of communist Romania.

The title of Rhapsody emphasizes the real presence of the folkloric thematic material used in the work, partly authentic but also imaginary (in the sense given by Béla Bartók) - an almost singular case in Silvestrian creation - with the exception of the Concert Piece No. 2 (if we do not also think of the frustrated and overt folklorism of the Romanian Folk Dances from Transylvania for piano four hands, but also for orchestra - his creative debut). The author explicitly indicates, as material used in Part III, an excerpt from Bartók's collection - "Romanian Folk Songs" - no. 362, "Joc din Drâmboaie (drâmbă, drâng)", also used in the last game of the Romanian Folk Songs mentioned above. Thus both names remained on the cover of the score, and, as a result, we recommend as a current designation - Sonata-Rapsody."

From a pianistic point of view, this work is the most concertant of the composer's oeuvre and can be likened in difficulty to some of the most difficult works in the 20th century piano literature. The work's architecture includes chordal chaining across the entire keyboard, virtuosic passages, scales, arpeggios, arpeggios, octaves, distant leaps, long-duration trills, all of which require advanced technique and rich and diverse pianistic playing. The versatility of the performer is also an important factor, due to the multitude of atmospheric changes, dynamic contrasts, changes of agogic, various gradations of tempo and dynamics. The sonata is composed of three parts, the first part being notable for its wealth of interpretative suggestions, dynamic and atmospheric changes and, last but not least, for its multitude of tempo variations. The harmony is very chromatic, with polychords of minor or major tritones, the Bartokian alpha chord with its derivatives, dominant chainings, etc. We note the diverse agogics that suggest a permanent flexibility of the musical discourse.

The second part represents one of the most profound movements in Silvestri's entire creation, with a special emotional core, great intimacy, cantilenas like a nocturne and a lyrical

expressiveness of a lied. Of the opuses dedicated to the piano, this part resembles in terms of affective content the Notturno from the 3rd Suite, or the Second Concert Piece.
The finale reveals itself as an exuberant, dynamic, virtuoso sequence, which represents the concertant core of the Sonata, having the most difficult moments from a pianistic point of view. The virtuoso passages, such as those of brilliant chords, are similar to certain moments in Trois movements de Petrouchka by Igor Stravinsky.

Sonata IV (Rhapsody in three episodes) op. 28 no. 1 represents the last work for piano and the stylistic peak of his creation for this instrument. The first part expresses an inner turmoil, a tumult that smolders and erupts volcanically in the culmination, with the main theme. It is notable for the complexity and diversity of sound planes, various tempos, a wide dynamic palette and a heterogeneous pianistic. The second part is notable for its harmonic language, modern techniques (diatonic clusters), overlapping voices, and the particularly profound expression of a doina of great expressiveness, depth, and nostalgia that can be considered one of the most sublime slow parts in Romanian piano creation. Eugen Pricope notes a testimony by Jora about the slow parts of his creation: "In the parts of youthful dreaming or austere philosophical meditation, he reached heights. Jora found Silvestri's adagios... 'of an astonishing richness of feeling, which – I am not ashamed to say it – in Romanian music is surpassed only by that of Enescu (s.n. – E.P.). The slow parts of Silvestri's works are downright shocking...'". The finale is of a Lisztian virtuosity that tests the performer through a diversity of writing, in an exuberant, dynamic, dancing atmosphere.
Thus, going through the series of opuses dedicated to the piano, one can discover a complex transformation of the compositional language, both harmonic and melodic, rhythmic, dynamic, agogic, orchestral and pianistic: the beginnings, marked by a neoclassical tendency (the first two suites, most of the pieces in Suite III, Sonatina, Sonata breve), by the folkloric character and by the influences of contemporary composers, especially those of the music of Béla Bartók and Igor Stravinsky (Romanian Folk Dances, Concert Piece II, Part III of Sonata IV), place the composer within the perimeter of the modern European language; later, Silvestri will approach an expressionist style in works such as the Notturno from Suite III, the first song from Songs of the Wasteland or the first part of Sonata quasi una fantasia. The harmonic universe of Constantin Silvestri's music is very versatile, the composer being always in search of new chords and chordal chains. The defining characteristics of this harmonic world can be observed from a first analytical glance: an oscillating harmonic rhythm, more alert in the slow parts or slower in the fast ones, then symbolic sounds and obsessive harmonies, centered on a specific type of chord.

BIBLIOGRAPHY

1. Boldea, Marius, *Constantin Silvestri. Repere stilistice ale compozitiilor pentru pian*, Editura muzicală, Bucureşti, 2023
2. Carpenter, Raymond, *Constantin Silvestri Magician. A View from the Orchestra*, Romanian Musical Adventure, Londra, 2011
3. Coman, Lavinia, *Constantin Silvestri*, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., Bucureşti, 2014
4. *Constantin Silvestri în cronici și interviuri 1930 – 1959*, adunate, îngrijite și adnotate de Cristina Ligia Enășescu, Editura Institutului Cultural Român, București, 2021
5. Dediu, Dan, *Cei 9 „i" sau cum compunem*, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., București, 2012
6. Gritten, John, *A Musician before his time. Constantin Silvestri, conductor, composer, pianist*, Warwick Editions, Londra, 1998
7. Lendvai Ernő, *Symmetries of Music*, Kodály Institue, Kecskemét, 1993
8. Pricope, Eugen, *Silvestri - între străluciri și… cântece de pustiu*, Editura Muzicală, București, 1974
9. Răceu, Octavia, *Constantin Silvestri – Reconstituiri*, Editura Risoprint, Cluj-Napoca, 2020
10. Sandu-Dediu, Valentina, *În căutarea consonanțelor*, Editura Humanitas, București, 2017
11. Voicu-Arnăuțoiu, Ioana Raluca, *Constantin Silvestri – biografie necunoscută*, Editura Ars Docendi, București, 2013

HEALTH EDUCATION AS A MEANS OF STRENGTHENING INDIVIDUAL AND COLLECTIVE IDENTITY IN AN INTERCULTURAL CONTEXT: FOCUS ON HYGIENE AND SANITATION HABITS IN PRESCHOOLERS

Mihaela Gurlui
PhD Student, "Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: This paper aims to explore the importance of developing hygienic-sanitary habits in preschool children within a health education framework adapted to globalization and cultural diversity. Starting from the premise that early education lays the foundation for identity development and healthy behavior, the study highlights the role of kindergarten as an intercultural educational space. Theoretical perspectives are presented alongside practical examples from preschool environments, emphasizing the vital collaboration between educators and families. The paper also discusses the influence of cultural values on hygiene practices and underlines the need for a child-centered, flexible approach in health education.

Keywords: health education, hygiene, preschool, interculturality, healthy habits, identity, family

Educația timpurie reprezintă fundamentul pe care se construiește întreaga dezvoltare personală, cognitivă, emoțională și socială a copilului. În acest cadru, grădinița nu este doar un loc de învățare formală, ci un veritabil spațiu educațional intercultural, unde copiii își formează primele repere identitare și deprinderi de viață. Într-un context marcat de diversitate etnică, lingvistică și culturală, grădinița are responsabilitatea de a cultiva un climat de respect, incluziune și deschidere, care să susțină dezvoltarea unui sentiment de apartenență, dar și de acceptare a celuilalt. Pe de altă parte, comportamentele sănătoase – în special cele legate de igienă, nutriție, mișcare și interacțiune socială – sunt învățate cel mai eficient într-un mediu sigur, predictibil și modelator. În acest sens, educatorii trebuie să adopte practici pedagogice sensibile din punct de vedere cultural, care să valorifice particularitățile fiecărui copil, fără a compromite obiectivele generale ale educației pentru sănătate. Astfel, grădinița devine nu doar un spațiu de socializare, ci un mediu formator, în care identitatea individuală se afirmă prin integrare și învățare comună.

Grădinița – spațiu educațional intercultural în formarea identității și a comportamentelor sănătoase

Educația timpurie este privită, în literatura de specialitate, ca o perioadă critică pentru dezvoltarea identității personale și sociale, precum și pentru modelarea comportamentelor fundamentale, inclusiv a celor legate de sănătate (UNESCO, 2015). În această etapă, grădinița joacă un rol esențial, fiind nu doar o instituție educativă, ci și un mediu formator de valori, atitudini și practici sociale.

Într-o societate globalizată, marcată de migrație, mobilitate crescută și diversitate culturală, grădinița trebuie să răspundă nevoii de integrare a copiilor din medii variate. Astfel, devine un spațiu educațional intercultural – un loc în care copiii interacționează, învață despre propriile rădăcini culturale și le descoperă pe ale celorlalți. Această interacțiune timpurie favorizează nu doar toleranța, ci și dezvoltarea unui sentiment de identitate deschisă, flexibilă și incluzivă (Banks, 2006, p.42).

Pe de altă parte, formarea comportamentelor sănătoase – cum ar fi igiena personală, alimentația echilibrată, mișcarea și respectul pentru spațiul comun – este profund influențată de contextul social și cultural în care copilul este educat. În grădiniță, aceste deprinderi pot fi

formate în mod natural, prin activități zilnice, rutine și modele comportamentale oferite de cadrele didactice. Totodată, educatorii trebuie să fie atenți la diferențele culturale care pot influența modul în care anumite practici de sănătate sunt percepute sau aplicate în familie.
Pentru ca aceste practici să fie eficiente, este esențial ca grădinița să adopte o pedagogie interculturală, care presupune nu doar acceptarea diversității, ci și integrarea activă a valorilor și obiceiurilor culturale ale fiecărui copil în procesul educațional (Nieto, 2010, p.83).

Importanța deprinderilor igienico-sanitare în educația preșcolară

La vârsta preșcolară (3-6 ani), copiii se află într-o etapă sensibilă de învățare și modelare a comportamentelor. Prin urmare, deprinderile de igienă, precum spălatul pe mâini, folosirea corectă a toaletei, curățenia personală sau păstrarea curățeniei în spațiile comune, trebuie introduse sistematic și adaptate capacității de înțelegere și imitare a copilului (Cojocaru, 2018). Pe lângă beneficiile directe asupra sănătății copilului, aceste comportamente contribuie la prevenirea bolilor transmisibile și la reducerea absenteismului în colectivități (UNICEF, 2020). De asemenea, ele stimulează dezvoltarea autonomiei și responsabilității personale, abilități-cheie în procesul de socializare.

Educația pentru sănătate în context global și multicultural

Într-o lume tot mai interconectată și marcată de migrații, conflicte culturale, dezvoltare economică inegală și acces diferențiat la resurse, educația pentru sănătate a căpătat noi valențe și responsabilități. Nu mai este suficientă o abordare standardizată, uniformă, bazată pe paradigme biomedicale tradiționale. Educația pentru sănătate, în contextul actual global și multicultural, trebuie să fie incluzivă, adaptabilă și interculturală, integrând diversitatea valorilor, convingerilor și practicilor legate de sănătate.

Organizația Mondială a Sănătății (OMS) definește sănătatea ca „o stare de bine fizic, mental și social completă, nu doar absența bolii” (WHO, 1948). În acest sens, educația pentru sănătate nu se referă doar la prevenirea bolilor, ci la promovarea unui stil de viață echilibrat, bazat pe autonomie, responsabilitate și participare activă în comunitate.

În era globalizării, bolile nu mai pot fi izolate geografic. Pandemii, cum a fost cea de COVID-19, au demonstrat cât de esențial este ca populația, indiferent de continent sau cultură, să dețină competențe de sănătate (health literacy), pentru a înțelege și adopta măsuri de protecție sau tratament. În același timp, disparitățile globale în accesul la educație, informare și servicii medicale continuă să adâncească inegalitățile sociale și culturale.

Conform raportului *UNESCO Global Education Monitoring Report* (2020), în multe regiuni din Africa Sub-Sahariană și Asia de Sud, educația pentru sănătate este limitată de lipsa infrastructurii, de convingeri religioase sau tradiții care contrazic practicile medicale moderne. În aceste contexte, abordările educaționale trebuie să fie contextualizate și sensibile la specificul cultural.

Multiculturalismul ca provocare și oportunitate

Educația pentru sănătate trebuie să răspundă la diversitatea tot mai accentuată din mediile educaționale și sociale. Migrația, mobilitatea forței de muncă, refugiații și minoritățile etnice contribuie la crearea unor comunități multiculturale în care percepțiile asupra sănătății variază considerabil.

În unele culturi, igiena personală este asociată cu ritualuri religioase (de exemplu, spălarea înainte de rugăciune în islam), în altele, tratarea anumitor boli este încă legată de practici tradiționale sau șamanice. Prin urmare, o educație eficientă pentru sănătate trebuie să fie non-judicativă, să evite impunerea unui model dominant și să favorizeze dialogul intercultural (Banks, 2006).

De asemenea, în mediile școlare, educatorii trebuie să identifice și să respecte diferențele culturale în ceea ce privește nutriția, igiena, activitatea fizică, rolul genului în îngrijirea sănătății sau atitudinea față de corp. O abordare multiculturală presupune nu doar adaptarea conținuturilor, ci și formarea cadrelor didactice pentru a înțelege complexitatea contextului în care acționează (Nieto, 2010).

Rolul grădiniței în formarea timpurie a comportamentelor sănătoase

Studiile recente subliniază importanța educației pentru sănătate începând de la vârsta preșcolară. Grădinița reprezintă primul spațiu educațional în care copilul învață reguli de igienă, alimentație sănătoasă, respect pentru corpul propriu și al celorlalți. Într-un context multicultural, educatorii au sarcina de a armoniza normele de sănătate general acceptate cu particularitățile culturale ale fiecărui copil.

De exemplu, un copil dintr-o familie tradițională rromă sau musulmană poate avea o altă reprezentare a curățeniei, a îmbrăcămintei sau a alimentației. Educatorul nu trebuie să intervină autoritar, ci să creeze un dialog educativ, bazat pe respect și explicare, astfel încât copilul să internalizeze comportamente sănătoase fără a-și simți identitatea culturală invalidată (Cojocaru, 2018).

În plus, integrarea educației pentru sănătate în activitățile zilnice (prin jocuri, povești, rutină) este esențială pentru formarea deprinderilor durabile, ceea ce va contribui la reducerea riscurilor de boală și la dezvoltarea unui stil de viață echilibrat pe termen lung.

Educația pentru sănătate ca formă de echitate socială

Într-un context global, educația pentru sănătate devine un instrument de reducere a inegalităților sociale. Accesul la informație, la servicii medicale, la igienă și la nutriție de calitate este în continuare inegal distribuit, mai ales în comunitățile marginalizate. Educația are puterea de a echilibra aceste diferențe, oferind copiilor și adulților din grupuri vulnerabile cunoștințele necesare pentru a lua decizii informate.

Un exemplu relevant este programul „Health Promoting Schools” dezvoltat de OMS, care urmărește integrarea educației pentru sănătate în viața școlară, prin colaborare între cadre didactice, părinți, comunități și autorități locale (WHO, 2018). Astfel de inițiative contribuie la dezvoltarea unei culturi a sănătății, care transcende granițele culturale și naționale.

Perspective pedagogice în educația globală pentru sănătate

Una dintre cele mai eficiente abordări în educația globală pentru sănătate este pedagogia participativă și critică. În acest cadru**, educația pentru sănătate nu mai este un transfer de informație, ci un proces de emancipare.**

De asemenea, învățarea interculturală este esențială în formarea unei atitudini sănătoase și responsabile în raport cu propriul corp și cu societatea. Prin activități colaborative, proiecte transnaționale, resurse digitale multilingve și promovarea empatiei, elevii învață să își recunoască prejudecățile și să aprecieze diversitatea ca resursă educațională.

Rolul instituțiilor și politicilor publice

În România, Curriculumul pentru educație timpurie prevede, în cadrul domeniului „Sănătate și igienă”, dezvoltarea unor deprinderi igienico-sanitare de bază (MEN, 2019). Cu toate acestea, aplicarea practică a acestor prevederi variază, în funcție de resursele materiale, de formarea cadrelor didactice și de cooperarea cu familia. Politicile educaționale trebuie să includă investiții în formarea continuă a educatorilor, precum și în dotarea unităților de învățământ cu infrastructură sanitară adecvată. Colaborarea intersectorială între Ministerul Educației, Sănătății și organizațiile non-guvernamentale este esențială pentru asigurarea unui cadru coerent de educație sanitară.

Concluzii

În concluzie, educația pentru sănătate în context global și multicultural nu poate fi redusă la o serie de recomandări standard. Ea trebuie să fie un proces dinamic, flexibil și deschis, care să țină cont de realitățile sociale, economice și culturale ale fiecărui individ. Accentul trebuie pus pe formarea unor cetățeni globali, responsabili, empatici și capabili să își gestioneze propria sănătate în mod informat și echitabil.

Formarea deprinderilor igienico-sanitare la copiii preșcolari este mai mult decât o activitate didactică; este o investiție în sănătatea generațiilor viitoare. Într-un context marcat de globalizare și diversitate culturală, educația pentru sănătate trebuie să fie flexibilă, incluzivă și adaptabilă, dar în același timp să respecte standardele internaționale de bună practică. Implicarea educatorilor, a părinților și a decidenților politici este crucială pentru succesul acestui demers.

BIBLIOGRAPHY:

1. Banks, J.A. (2006). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching*. Boston: Allyn & Bacon.
2. Cojocaru, D. (2018). *Educația pentru sănătate în învățământul preșcolar*. Iași: Editura Polirom.
3. Nieto, S. (2010). *The Light in Their Eyes: Creating Multicultural Learning Communities*. New York: Teachers College Press.
4. UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education – All means all*. Paris: UNESCO.
5. World Health Organization (WHO). (2018). *Making every school a health-promoting school: Global standards and indicators*. Geneva: WHO.
6. World Health Organization (WHO). (1948). *Preamble to the Constitution of the World Health Organization*.
7. UNICEF. (2020). *Hand hygiene for all: A call to action for governments, businesses, and civil society*. Hand hygiene for all - A call to action for all of society to achieve universal access to hand hygiene .
8. Curriculum pentru educație timpurie, 2019, Anexă la ordinul ministrului Educației Naționale nr. 4.694/2.08.2019, MEN.

AN EXCEPTIONAL COMMUNICATOR: REFERRING TO HISTORY, CULTURE AND CIVILIZATION, THE ACADEMICIAN RAZVAN THEODORESCU REPRESENTED THE EMBLEM OF THE ROMANIAN INTELLIGENTSIA

Bogdan Ştefan Cristea
PhD Student, Romanian Academy

Abstract: Răzvan Theodorescu has been a very complex personality. He used to convey the image of his own opinions and he also spoke about the Romanians of the past history and the Romanians of today's history. His work as well as his discourses displayed a very well organized mind and a very gifted writer. He remains a most distinguished scholar.

Keywords: art, colloquium, idea, merit, progress

Introduction

The art historian Răzvan Theodorescu, PhD in historical sciences, a prominent personality of the Romanian culture, recognized nationally and internationally, was elected a corresponding member of the Romanian Academy in the meeting of November 12th, 1993 and in the General Assembly of November 24th, 2000, he was elected full member of the Romanian Academy. The reception speech *On Romanians' First Modernity* was delivered on November 21st, 2001.

"Răzvan Theodorescu is today a highly prestigious scientific authority in Romanian and European historiography and culture, an original, authorized voice, listened to with interest, who has remodeled, with convincing scientific arguments, new coordinates of Romanian and Balkan civilization seen in their interdependence with the European cultural area. Through the style of his scientific work, through the depth and horizon of thought, through the objectives and valuable content of his remarkable work, Răzvan Theodorescu continues the tradition founded by N. Iorga and Gh. I. Brătianu, as well as their effort to integrate Romanian history and civilization into European and universal history and civilization." (Mitrea, I, 2010, „Răzvan Theodorescu – un boier al spiritului, Vitraliu", Periodic al Centrului Internațional "George Apostu", Anul XVIII, nr. 3-4 (35), Bacău, noiembrie 2010, p.20-21)

In January 2007 Răzvan Theodorescu was elected a member of two South-East European Academies: the Albanian Academy and the Macedonian Academy. He was Secretary General of the International Association for Southeastern European Studies and a Professor at the University of Arts. He received the Herder Prize (1993) and was awarded the National Order "For Merit" in the rank of Commander.

Acad. Răzvan Teodorescu was the President of the Arts, Architecture and Audiovisual Section of the Romanian Academy and during the period 2018-2023 he was a Vice-President of the Romanian Academy

I. Beyond words and meanings

Starting from the statement of the President of the Romanian Academy, academician Ioan-Aurel Pop, according to which academician Răzvan Theodorescu wrote and made history at the same time, we cannot fail to recognize the "noble panoply of honors and titles" that include international recognitions - the Order of Arts and Letters of the French Republic, member of the New York Academy of Sciences, as well as internal distinctions: Doctor Honoris Causa of the Universities of Cluj-Napoca, Timișoara, Craiova.

He was and remained a "seeker of meanings, an aesthete, an arbiter of elegance and above all the author of hundreds of works on history, culture and civilization, of Romanian and European art" [Pop, I-A:2019:pp.31-34 in Jenei, D:2019].

The studies of Romanian history published by academician Răzvan Theodorecu have gained the relevance of being equalised with the intellectual life of Romania. Penetrating the elite of the Romanian spirit was not a coincidence: the extraordinary professors from whom the student Răzvan Theodorecu learned a lot, as well as the reading of forbidden books, made this endeavor possible.

And so, little by little, the ideas of "cultural corridors", our Byzantine Latinity, Eastern Romanity emerged. The phrase "transactional mentality" also appeared, which is now more actual than ever. And through the words "we were the only ones among the small peoples of Central and Eastern Europe who did not experience the abolition of the state" we recognize the way of thinking and academician Răzvan Theodorescu's attitude. [Pop,I-A, 2019:p.32, in Jenei, D:2019].

"The first Romanian modernity" appears in *The Romanian Civilization between the Medieval and the Modern. The Horizon of the Image (1550-1800)* [1992] where the written word was to consecrate the speaker who would make himself heard at colloquia, symposiums, congresses. He expressed his own opinions and beliefs and that was, perhaps, the secret of a formed character, loyal to truth and uprightness, as academician Bogdan C. Simionescu emphasized in the message sent to academician Răzvan Theodorescu on the occasion of his 80th birthday.

II. The Scholar in the Fortress

The Professor, the researcher, the "opinion shaper", the dignitary, the complex man, the academician Răzvan Theodorescu remains for the academician Sabina Ispas, the scholar in the fortress[Jenei, D:2019:pp.35-36].The systemic vision on the specificity of Eastern Romanianness is combined with the great advantage that academician Răzvan Theodorescu had and knew how to combine with what the Romanians' history imposed on him: knowledge of universal history. Southeast Europe, cradle of great civilizations and political and spiritual struggles, was the starting point for the "special understanding of recent history".

The personality of the historian Răzvan Theodorescu is completed by the "medievalist, art historian and refined consumer of culture". Between "yesterday's culture and today's Romanians", the voice of academician Răzvan Theodorescu remains among the most listened to voices, tells us the academician Marius Porumb. Laureate of the Bernier Prize of the French Institute, the Herder Prize of the University of Vienna and of the Nicolae Bălcescu Prize of the Romanian Academy, academician Răzvan Theodorescu is at the same time the image of "rigorous reasoning, associations of surprising and abundant ideas, of the message that reflects the depth of the author's thinking" [acad. V. Cândea - response to the Reception Speech at the Romanian Academy in Jenei, D:2019:p.37].

Valeriu Râpeanu highlighted, once again, the binary character of academician Răzvan Theodorescu's personality: the writing and the oral performance. The valencies of verbal communication are complemented by the spontaneity of the spoken word that brings new points of view. For Valeriu Răpeanu, academician Răzvan Theodorescu remains "the scholar who represented his country with dignity and intellectual presence" [in Jenei, D:2019 pp.39-40].

A constant presence on national radio and television stations in Romania, as well as a guest in countries that were his permanent partners in the cultural dialogue, Răzvan Theodorescu stood out for his "discourse, free in form and content, [through] the charm of erudition and unconventional expression", always proving that the great Iorga's desire "to

control the incomprehensible of history" and also "the vibration of the word typical of a Vasile Pârvan discourse" [Vîjeu, T,:2019, pp.41-42 in Jenei,D:2019] are possible.

Conclusions

Beginning his professional activity in a period of historical transformations, Răzvan Theodorescu lived, spoke about and conveyed his ideas about history. His life as a citizen merged with the intellectual life of Romania, with the spiritual evolution of the Romanian people, setting a tone for Romanian historical writing [Pop, I-A:2019:pp31-33 in Jenei,D:2019].

Distinguishing itself through the content and also by the rhetoric, the academician Răzvan Theodorescu's message was always marked off by realism, fair judgment, and solid convictions. He had an argumentative systemic vision on the specificity of Eastern Romanism, understanding, at the same time, the mission of Byzantium and the Levant.

As a great man of culture, he knew how to combine the lucid analysis of everyday events with the "direct involvement in the decision-making act and its application"[acad. S. Ispas:2019:pp.35-36 in Jenei, D: 2019]. The spontaneity of the spoken word came as a natural consequence of research done with dedication, attention and a desire to "remove any approximation" [V. Râpeanu:2019:pp.39-40 in Jenei, D:2019]

He was a desired and requested international presence at cultural events and with historical themes, combining the written word and the oral speech in an exceptional symbiosis.

BIBLIOGRAPHY:

1. Jenei, D, 2019, coord. *In Honorem Răzvan Theodorescu* Profesorul la 80 de ani, Edit. Oscar Print, Institutul de Istoria Artei G. Oprecu Bucuresti
2. Mitrea, I, 2010, „Răzvan Theodorescu – un boier al spiritului, Vitraliu", Periodic al Centrului Internațional "George Apostu", Anul XVIII, nr. 3-4 (35),Bacău, noiembrie 2010, p.20-21
3. Theodorescu, R, 1992, *Civilizația românilor între medieval și modern. Orizontul imaginii (1550-1800)* - 2 vol. Editura Meridiane, București

CROSS-DOMAIN ARCHITECTURE IN PERSONALIZED LEARNING

Vasilica-Cristina Călescu
PhD Student, "Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova

Abstract:*The article addresses one of the re-updated issues of school learning, that of personalized learning from the perspective of satisfying the multitude of students' needs. The relationship that is established within personalized learning is specified: one-to-one or many-to-one; the inter-domain framework of personalized learning (philosophical, psychological, pedagogical, managerial) is analytically approached; the fact that personalized learning gives students ownership of their own learning process, accelerates preparation for lifelong success; gives students the power to speak for themselves and helps them achieve a growth mindset, etc. These ideas are supported by an applicative activity, synthetically exposed through the prism of modeling readjustment.*

Keywords: personalized learning, complexity, interaction, cross-domain, student needs.

Introducere

Din perspectiva transformărilor epistemologice profunde din ultimii ani, premisele teoretice şi metodologice creează oportunităţi pentru a aborda problematica ce ţine de *învățarea personalizată* ca domeniu țintă în contextul interrelațiilor dintre diverse domenii ale cunoașterii. În această ordine de idei, abordările interdomeniu, integratoare, cum ar fi filosofice, psihologice, epistemologice, manageriale, pedagogice etc., se focalizează pe personalitatea elevului din diverse perspective. Or, discursul ştiinţific ce intermediază învățarea, capătă, astfel, legitimitatea unei tratări din perspectivă multiplă, ca model cu mai multe niveluri ale *realităţii complexe*.

După cum menționează A.Marga, „se spune frecvent că situațiile de viață și de cunoaștere sunt complicate, pentru a scuza de fapt insuficienta sondare, indecizia, inacțiunea sau eșecurile. Numai că motivele unei asemenea convingeri nu sunt ultima realitate. Căci, dincolo de orice, există o complexitate imanentă lumii în care trăim, ce este mai mult decât complicație" [12, p.7].

Cercetătorul pune accentul pe faptul că „percepțiile cele mai larg răspândite astăzi ne spun că nimic nu este liniar și simplu. Ceea ce este complex este unitar. Complexitatea nu este nici ceva aidoma „haosului", dar nici „ceva uniform", ce prezintă neapărat un numitor comun. În mod curent, ea este o unitate plină de diferențe, discordanțe și tensiuni [12, p.15]. Oricum am evalua-o, nu mai putem face abstracție astăzi de „complexitatea" sistemelor de orice natură – inclusiv a sistemelor de gândire și de acțiune, a sistemelor persoanei și societății. De la „complexitate" este de plecat, la un moment dat, în explorarea a ceea ce se trăiește, inevitabil" [12, p.20].

Reieșind din aceste idei, s-a pus la baza cercetării tematicii anunțate în titlu *ideii complexității*, care ajută la navigarea problemelor pentru a ajuta profesorii să evolueze și să se susțină în gestionarea complexității învățării personalizate. Prin urmare, am ales să realizăm acest studiu folosind o lentilă a ideii complexității pentru a facilita dilema profesorilor de a implementa învățarea personalizată. Or, învățarea personalizată este o astfel de entitate complexă, prin aceea că implică o multitudine de interacțiuni neliniare, procese cu bucle de feedback recursive și actori diferiți, ceea ce o face neordonată, complexă și adesea confuză pentru profesori, factorii de decizie politică și părțile interesate, complicând, în același timp, și cercetarea.

Actualmente, există o conștientizare din ce în ce mai mare a faptului că o abordare nivelatoare a școlii este insuficientă pentru a satisface nevoile elevilor sau ale societății în

general. Ca răspuns, națiuni precum Australia, Canada, Danemarca, Franța, Germania, Regatul Unit, Noua Zeelandă, Statele Unite ale Americii etc. s-au orientat spre *învățarea personalizată* pentru a răspunde unei game diverse de nevoi ale elevilor din școli. Deși definițiile variază, învățarea personalizată este, în general, văzută ca o abordare educațională care personalizează experiențele de învățare pentru a aborda punctele forte, nevoile, abilitățile și interesele fiecărui elev [9, p.2].

Odată cu începutul secolului, Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică a remarcat că personalizarea merge „cu mult dincolo de direcțiile reformei școlare în sine, întrucât agenda de personalizare se referă și la promovarea învățării pe tot parcursul vieții și la reformarea serviciilor publice în sens mai larg", sugerând potențialul învățării personalizate de a modifica contextele sociale și economice. Într-adevăr, mai recent, Organizația Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură (UNESCO) a afirmat că „accesul la o educație de calitate înseamnă acces la o învățare personalizată", subliniind promisiunea pe care o deține practica pentru abordarea inegală. La mai bine de un secol de când ideile lui Dewey au apărut tipărite, ne-am putea întreba cum aceste viziuni pot fi actualizate în lumea noastră [Apud 9].

Unele dintre cele mai proeminente caracteristici ale unei schimbări pot fi rezumate după cum urmează: (a) în timp ce mediile de învățare „tradiționale" adoptă modul de învățare *unul-la-mulți*, mediile de învățare personalizate se bazează pe *unul-la-unu* sau *mai mulți-la-unu* (adică unul sau mai mulți tutori pentru un elev); (b) mediile tradiționale de învățare prezintă, de obicei, o serie de constrângeri în raport cu mediul de învățare; mediile de învățare personalizate, pe de altă parte, facilitează învățarea independent de timp, locație etc.; (c) mediile tradiționale de învățare sunt de obicei concepute pentru „cel care învață obișnuit"; în timp ce în mediile de învățare personalizate depind de caracteristicile individuale ale elevului, adică de interese, abilități, preferințe etc.; (d) în mediile tradiționale de învățare curriculumul, unitățile de învățare etc. sunt determinate de profesor, în timp ce în mediile de învățare personalizate acestea se bazează pe cerințele elevului (învățare autodirijată) [18, p. 26].

În acest context referential, D.Kolb, de exemplu, sugerează că personalizarea învățării nu presupune doar adaptarea materialului didactic la nevoile și stilurile de învățare ale fiecărui elev, ci și crearea unui mediu în care învățătorii pot reflecta asupra experiențelor lor și le pot transforma în învățături aplicabile. Kolb dezvoltă modelul său de învățare experiențială, care include patru etape esențiale: experiența concretă, reflecția asupra acesteia, conceptualizarea abstractă și experimentarea activă. Personalizarea învățării, în acest context, ar însemna un proces de adaptare a învățării astfel încât să sprijine fiecare student în parcurgerea acestor etape într-un mod care să corespundă stilului lor de învățare [Apud 11].

D.H.Schunk, la rândul său, consideră că personalizarea învățării înseamnă adaptarea activităților didactice și a evaluărilor pentru a răspunde nevoilor și capacităților individuale ale elevilor. El se concentrează pe importanța auto-reglării în învățare, argumentând că elevii ar trebui să aibă posibilitatea de a-și seta obiectivele, de a monitoriza progresul și de a ajusta strategii de învățare pe măsură ce avansează. Astfel, personalizarea implică nu doar ajustarea materialelor educaționale, ci și sprijinirea elevilor în dezvoltarea abilității de a învăța pe cont propriu. În plus, Schunk subliniază rolul învățării centrate pe elev, în care aceștia sunt încurajați să fie activi în procesul lor educativ. În esență, Schunk susține că personalizarea învățării în educație presupune crearea unui mediu care să încurajeze auto-reglarea, să răspundă stilurilor de învățare variate și să sprijine dezvoltarea competențelor de învățare pe termen lung ale elevilor. [Apud 18]. Într-o perspectivă a mediului, P.Senge vede personalizarea învățării ca o creare a spațiului în care elevii sunt încurajați să își asume responsabilitatea pentru propria lor învățare și să învețe împreună cu ceilalți într-un mod adaptat la nevoile și scopurile lor [Apud 19]

C. A. Tomlinson abordează personalizarea învățării din perspectiva diferențierii instruirii, un concept esențial pentru a răspunde nevoilor diverse ale elevilor. Tomlinson

consideră că personalizarea învățării implică ajustarea procesului educațional pentru a se potrivi cu stilurile de învățare, interesele, ritmul și nivelul de dezvoltare al fiecărui elev, astfel încât toți să poată să învețe și să se dezvolte în mod optim. Un alt element important pe care Tomlinson îl subliniază este importanța înțelegerii diferitelor dimensiuni ale diferențierii: conținutul (ce se învață), procesul (cum se învață) și produsul (ce se produce ca rezultat al învățării). Personalizarea învățării, în această abordare, înseamnă adaptarea acestor dimensiuni la nevoile individuale ale elevilor [Apud 20].

- **Reperarea interdomeniu a învățării personalizate**

Perspectiva filosofică. Din punct de vedere filosofic, învățarea personalizată reflectă concepte fundamentale despre natura educației și scopurile acesteia. Un concept-cheie în filosofia educațională este *autonomia individuală*. Unii filosofi consideră că scopul educației este să cultive independența și gândirea critică a elevilor, iar personalizarea învățării poate contribui la acest ideal, prin abordarea diversității individuale în ritmul și stilul de învățare. De exemplu, J. Dewey a subliniat că educația ar trebui să fie un proces activ, în care elevii sunt implicați în mod direct și personal în învățare, într-un context de dialog și reflexie. Conform lui Dewey, educația trebuie să sprijine dezvoltarea unui ***individ autonom***, iar învățarea personalizată este un mijloc de a răspunde diversității mentale și experiențiale a elevilor [Apud 5].

De asemenea, filosofii educaționali din perioada modernă, precum J.-J. Rousseau, au susținut că educația trebuie să fie naturală și să se adapteze la ritmul și caracteristicile fiecărui individ. În viziunea lui Rousseau, învățământul trebuie să sprijine dezvoltarea ***autonomă și naturală a copilului***, iar personalizarea educației este o metodă prin care acest principiu poate fi pus în practică [Apud 17].

În același sens, Im. Kant a pus accent pe dezvoltarea rațiunii și autonomia morală a individului, considerând educația un mijloc esențial pentru formarea unei societăți etice. Filosofia sa educațională se bazează pe ideea că educația nu ar trebui doar să transmită cunoștințe, ci să sprijine ***formarea caracterului*** și să ajute elevii să devină cetățeni responsabili. Învățarea personalizată în acest context presupune o educație care să țină cont de viziunea internă a fiecărui elev și să contribuie la *dezvoltarea lui completă* [Apud 10].

Totodată, abordările contemporane în filosofia educației, cum ar fi *pedagogia eliberatoare* a lui P. Freire, propun o educație în care elevii sunt considerați ***parteneri activi*** în procesul de învățare. Conform acestei perspective, educația nu ar trebui să fie un proces unidirecțional în care profesorul predă iar elevul primește pasiv cunoștințe, ci un proces de colaborare în care elevii sunt încurajați să-și exprime opiniile și să-și construiască propria înțelegere a lumii. În acest sens, învățarea personalizată se referă la crearea unui cadru în care elevii pot explora subiectele ce îi interesează, își pot exprima creativitatea și pot învăța într-un mod care le este propriu [Apud 6].

*Perspectiva psihologică***.** În domeniul psihologiei învățarea personalizată se bazează pe înțelegerea proceselor cognitive și afective ale elevilor. Cercetările în psihologia educației subliniază necesitatea de a respecta etapele dezvoltării cognitive a elevilor și de a le oferi oportunități de învățare care să corespundă nivelului lor de înțelegere. În psihologie, personalizarea învățării este legată de înțelegerea diversității cognitive și afective a elevilor. Teoriile învățării de la Piaget și Vygotsky sunt fundamentale în acest sens. Piaget subliniază că învățarea este un proces de adaptare a individului la mediu, iar fiecare copil parcurge etape cognitive specifice. Învățarea personalizată în acest context presupune ajustarea materialelor și activităților educaționale la ***stadiul de dezvoltare al fiecărui elev*** [Apud 13, 22].

Pe de altă parte, L. Vygotsky pune accent pe *zona de dezvoltare proximă*, un concept care sugerează că învățarea se întâmplă cel mai eficient atunci când este oferit un sprijin care să ajute elevul să îndeplinească sarcini care sunt un pic mai dificile decât cele pe care le poate

face singur. În această viziune, învățarea personalizată înseamnă *adaptarea activităților didactice* pentru a ajuta elevul să depășească provocările educaționale, cu ajutorul unui cadru de sprijin adecvat [Apud 22]. Învățarea personalizată în acest sens înseamnă ajustarea gradului de dificultate al sarcinilor educaționale pentru a fi provocator, dar realizabil, cu sprijinul unui cadru educațional adecvat. În practică, aceasta se poate traduce prin utilizarea unor strategii de ***învățare colaborativă*****,** în care elevii lucrează împreună și beneficiază de ghidaj din partea profesorilor pentru a depăși dificultățile [Apud 22].

De asemenea, *teoria inteligențelor multiple* a lui H. Gardner susține ideea că există diferite tipuri de inteligență (lingvistică, logico-matematică, kinestezică, interpersonală etc.), iar educația trebuie să fie adaptată pentru a valorifica aceste diversități. Astfel, învățarea personalizată nu doar că recunoaște stilurile de învățare, dar le sprijină prin strategii diferite, în funcție de punctele forte ale fiecărui elev [Apud 7].

Perspectiva epistemologică. Epistemologia, studiul naturii și limitelor cunoașterii, influențează personalizarea învățării prin înțelegerea modului în care elevii construiesc și dobândesc cunoștințe. Abordările epistemologice în educație analizează procesele prin care elevii formează concepte și înțelegerea lumii, subliniind importanța adaptării metodologiilor didactice la stilurile și ritmurile individuale de învățare. De exemplu, studiile în epistemologia educației evidențiază necesitatea de a înțelege cum elevii construiesc cunoștințe și cum pot fi susținuți în acest proces. Conform *constructivismului* propus de J. Bruner, cunoașterea este un proces activ, în care elevii construiesc noi înțelegeri pe baza experiențelor lor anterioare. *Teoria învățării prin descoperire* a lui Bruner sugerează că elevii ar trebui să fie încurajați să descopere concepte și relații prin activități care sunt relevante pentru propriile lor experiențe. Aceasta necesită ***personalizare****,* deoarece nu toți elevii învață în același mod sau în același ritm [Apud 4].

În acest sens, învățarea constructivistă susține că educația ar trebui să fie ***centrată pe elev***, să țină cont de contextul său social, cultural și personal și să ofere oportunități pentru *învățare activă*. Astfel, personalizarea învățării în epistemologie înseamnă adaptarea instrumentelor educaționale pentru a sprijini construirea cunoașterii într-un mod care are sens pentru elev.

De asemenea, *teoria învățării sociale* a lui A. Bandura pune accent pe învățarea prin observare și imitație, un alt aspect important al învățării personalizate. Elevii pot învăța nu doar prin interacțiuni directe, dar și observând comportamentele și strategiile de învățare ale altora. În acest cadru, învățarea personalizată presupune crearea unui mediu în care fiecare elev are posibilitatea de a învăța din experiențele proprii, dar și prin interacțiune și observare în cadrul grupului [Apud 3].

Perspectiva managerială. Din perspectiva managementului educațional, învățarea personalizată implică dezvoltarea și implementarea de strategii care să răspundă diversității nevoilor elevilor. Managementul calității în educație se concentrează pe asigurarea unui proces educațional eficient și adaptat, prin stabilirea de standarde și proceduri care să permită personalizarea învățării. De exemplu, managementul calității în educație analizează procedurile și mecanismele de evaluare a calității, care pot fi adaptate pentru a răspunde nevoilor individuale ale elevilor.

Din perspectiva managementului educațional, învățarea personalizată poate fi văzută ca un *obiectiv strategic*. Gestionarea diversității în educație presupune crearea unui mediu în care toți elevii, indiferent de stilul lor de învățare sau de ritmul lor, au oportunitatea de a învăța eficient [Apud 14]. Acesta implică dezvoltarea de programe educaționale *flexibile*, care permit profesorilor să adapteze metodele de predare și evaluare în funcție de nevoile individuale ale elevilor. Personalizarea învățării în acest sens relaționează cu managementul resurselor educaționale, cu utilizarea tehnologiilor pentru a sprijini învățarea diferențiată și de implementarea unui sistem de evaluare care să fie adaptabil *[Ibidem]*.

Managementul diferențiat presupune, de asemenea, crearea de grupuri de învățare mici sau individuale, în funcție de ritmul de învățare al elevilor, astfel încât aceștia să primească sprijinul necesar pentru a progresa [14].Un exemplu al managementului educațional în acest sens este *învățarea bazată pe competențe,* unde elevii avansează în funcție de progresul lor individual, și nu pe baza unui curriculum rigid. Acest sistem permite fiecărui elev să învețe în ritmul său, iar profesorii pot personaliza activitățile educaționale și evaluările *în funcție de progresul și nevoile fiecăruia.*

*Perspectiva pedagogică***.** Dintr-o perspectivă pedagogică, personalizarea învățării presupune implementarea unor metode didactice care sunt sensibile la nevoile și stilurile individuale ale elevilor. Acest lucru poate însemna adaptarea curriculumului, folosind tehnici precum învățarea bazată pe proiecte, învățarea prin colaborare sau învățarea activă, pentru a sprijini diversele moduri de învățare ale elevilor. În plus, evaluarea formativă joacă un rol esențial, oferind feedback continuu și personalizat pentru a sprijini progresul elevilor [Apud 8].

În cadrul pedagogic, *învățarea diferențiată* devine o practică cheie. Aceasta presupune ajustarea sarcinilor de învățare pentru a răspunde la diversele nevoi ale elevilor, prin diferite nivele de dificultate și prin oferirea unor strategii diferite pentru cei care au nevoie de sprijin suplimentar. Învățarea personalizată presupune utilizarea tehnologiilor educaționale care permit crearea de materiale educaționale adaptate, oferind elevilor posibilitatea de a învăța în mod autonom sau în grupuri mici *[Ibidem*]. Învățarea activă, învățarea prin proiecte și învățarea prin joc sunt doar câteva dintre metodele pedagogice care pot sprijini învățarea personalizată. De asemenea, învățarea diferențiată devine o practică esențială, prin care se adaptează conținutul și metodele de învățare în funcție de diversitatea grupului. Aceasta presupune identificarea punctelor forte ale elevilor și sprijinirea lor prin activități care le stimulează dezvoltarea acelor abilități.

- **Specificul învățării personalizate**

Conceptul de *învățare personalizată* apare, după cum se știe, în secolul al XVII-lea, când filosoful J. Locke a conturat câteva principii ale educației. Potrivit lui Locke, deși copiii vin pe lume fără nicio cunoaștere, ei au deja anumite înclinații și temperament. Astfel, profesorilor le revine sarcina să respecte aceste caracteristici pentru a valorifica la nivelul fiecărui copil *metode diferite de învățare*. Și astăzi, educația continuă să adere la ideea adaptării metodologiei de predare la profilul fiecărui elev, iar datorită progreselor tehnologice această filosofie poate fi realizată din ce în ce mai mult [2].

Așadar, *învățarea personalizată* în educație abordează nevoia fiecărui elev de a învăța într-un mod care este *potrivit pentru el*. Oferă o strategie educațională și o mentalitate care setează fiecare elev pe o cale personalizată pentru a se realiza ca elev și contribuitor pe baza punctelor forte, provocărilor, abilităților și pasiunilor sale. Structurile și practicile de clasă construite pe principii de învățare personalizată îi „întâlnesc" pe elevi acolo unde se află și îi avansează în mod intenționat, oferind opțiuni, construind încredere și oferind oportunități de învățare personalizată [1].

De exemplu, K. Schofield, profesor în clasa a doua la Asheville City Schools, Carolina de Nord, definește abordarea personalizată în felul următor „Învățarea personalizată înseamnă să găsești ceea ce are nevoie fiecare copil pentru a avea succes și să folosești această oportunitate de învățare pentru a-l ajuta pe elev să devină mai priceput", spune el [15].

În esență, învățarea personalizată oferă elevilor dreptul de proprietate asupra propriului lor demers de învățare. Acest lucru construiește auto-avocatura, încredere în sine, încredere și implicare autentică. Un mediu de învățare personalizat poate îmbogăți experiențele elevilor și poate accelera creșterea academică, îi poate pregăti pentru succesul pe tot parcursul vieții. Elevii se simt „auziți" și li se permite să urmărească interese care rezonează cu ei. Învățarea

personalizată poate răspunde nevoilor sociale și emoționale, poate oferi elevilor puterea de a vorbi pentru ei înșiși și îi poate ajuta să obțină o ***mentalitate de creștere*** [*Ibidem]*.

Prin învățarea personalizată, școlile pun accent pe *abordările axate pe elev* și investițiile în diferite modele de învățare și atenție pentru abilitățile diverse ale elevilor, fie că este vorba despre o aptitudine pentru o materie sau o preferință pentru un anumit hobby. Astfel, învățarea personalizată transformă elevii în protagoniști ai propriilor „povești". Instituția oferă tot sprijinul necesar, dar este la latitudinea elevului să-și orienteze traseul de studii și să-și organizeze programul [2].

Învățarea personalizată se referă la instruirea în care ritmul de învățare și abordarea educațională sunt optimizate pentru nevoile fiecărui elev. Obiectivele de învățare, abordările educaționale și conținutul de instruire (și succesiunea acestuia) pot varia în funcție de nevoile elevului. În plus, sunt puse la dispoziție activități de învățare care sunt semnificative și relevante pentru elevi, conduse de interesele acestora și adesea autoinițiate [23].

La baza majorității definițiilor sunt două componente: adaptarea învățării la punctele forte, nevoile și interesele fiecărui elev și oferirea elevilor a opțiunii în atingerea rezultatelor învățării. În multe privințe, aceste elemente ale educației reflectă principiile școlii democratice.

- Componente cheie ale învățării personalizate

Componentele cheie ale învățării personalizate includ:

- ✓ *Flexibilitate* – elevii au nevoie de capacitatea de a învăța în propriile condiții –oricând și oriunde. Este vorba despre cum, când și unde învață;
- ✓ *Împuternicirea* — elevii au libertatea de a face alegeri și de a fi activi în procesul de învățare și, prin extensie, de a influența interacțiunile între semeni și învățarea colaborativă;
- ✓ *Personalizare*—nevoile personale ale elevilor sunt corelate cu conținut și instrucțiuni specifice, iar oportunitățile de învățare sunt personalizate luând în considerare punctele forte, nevoile și interesele fiecărui elev;
- ✓ *Bazarea pe măiestrie* — elevii sunt evaluați în funcție de competența în domeniile cheie (aliniate la standardele definite) pentru a urmări progresul, a evidenția punctele forte și a aborda lacunele;
- ✓ *Agenții de învățare* — structurile care oferă elevilor posibilitatea de a alege și a-și exercita vocea; permit elevilor să aleagă resursele și chiar să își proiecteze propriile planuri de învățare; când elevii simt un sentiment de control și autonomie în procesul lor de învățare, ei sunt mai motivați, mai implicați și mai investiți în educația lor;
- ✓ *Învățare oriunde, oricând* — care permite elevilor să învețe, să exerseze și să creeze oriunde, oricând și în propriile condiții. Un sistem de management al învățării acceptă învățarea mixtă, permițând profesorilor să atribuie, să evalueze și să colaboreze cu elevii, indiferent de mijloace sau locație [1].
- ✓ *Centrarea pe elev:* elevilor li se oferă „vocea de alegere" sau capacitatea de a-și modela propriile căi de învățare, urmărind subiecte și proiecte care îi entuziasmează. Poate cel mai important, elevii au șansa de a reflecta asupra învățării lor. [15].

- **Forme de implementare**

Pentru a pune în practică această personalizare, unul sau mai multe dintre variantele de mai jos pot fi implementate:

- ✓ *Rotația sezonieră***:** elevii sunt împărțiți în grupuri care execută pe rând sarcini.
- ✓ *Laborator rotativ*: o parte a clasei studiază personal în baza materialelor pe hârtie, în timp ce cealaltă parte o face digital.
- ✓ *Clasă inversată:* elevul interacționează cu conținutul în formă digital acasă, pentru o dezbatere personală în sala de clasă.
- ✓ *Rotație individuală***:** fiecare elev are propria sa foaie de parcurs de învățare.
- ✓ *Flex***:** o parte a cursului este online, cealaltă parte este de facto.

- ✓ *Ca la carte:* elevul selectează ordinea orelor și profesorul acționează ca mentor.
- ✓ *Îmbunătățit digital***:** cursurile sunt aproape 100% online, cu întâlniri reale care au loc doar pe bază de programare [15].

- **Beneficii cheie ale învățării personalizate**

- ✓ Elevul învață într-un mod potrivit pentru el;
- ✓ Oferă autonomie elevilor;
- ✓ Se orientează spre atingerea mentalității de creștere;
- ✓ Interesul elevului este pus în prim-plan;
- ✓ Elevul preia controlul asupra învățării;
- ✓ Performanță sporită a elevilor;
- ✓ Satisfacerea nevoilor fiecărui elev;
- ✓ Dezvoltarea de noi abilități;
- ✓ Retenția elevilor și ratele reduse de abandon școlar;
- ✓ Elevii sunt mai implicați în procesul educațional;
- ✓ Relații mai bune între profesori și elevi;
- ✓ Elevii devin protagoniști și își conduc propria dinamică de învățare etc. [15].

Eminamente, peisajul educațional din lumea reală prezintă mai multe bariere în calea învățării personalizate, care necesită abordări atente și adaptate pentru a le depăși. Realizarea întregului potențial al învățării personalizate și a impactului său pozitiv asupra rezultatelor elevilor necesită găsirea de soluții inovatoare pentru a aborda provocările specifice identificate de profesori. Este puțin probabil ca abordarea problemelor de învățare personalizată în mod izolat și căutarea abordărilor reducționiste să aibă ca rezultat o schimbare holistică și de durată. Pentru a performa eficient într-un domeniu complex, este necesară o înțelegere aprofundată a complexității în sine nu numai din partea profesorilor, ci și a elevilor și a altor părți interesate. Îmbrățișarea complexității și înțelegerea paradoxului nu trebuie privite ca respingere sau aversiune la risc; mai degrabă este un punct de plecare pentru explorarea unor noi abordări, care pot fi haotice, dar pot, de asemenea, să propulseze inovația și creativitatea. Ca atare, așteptarea unei soluții simple alb-negru la astfel de provocări este un exercițiu de inutilitate, care are ca rezultat o mare incertitudine pentru toți cei implicați. Având ca ghid această provocare, se deschide o cale de explorare a măsurilor inovatoare care ne vor permite să transformăm noțiunile de imposibilitate și/sau incertitudine în posibilitate și/sau certitudine [9].

- **Elemente aplicative**

În vederea valorificării învățării personalizate, am realizat un mini-chestionar la nivelul elevilor din clasa I A de la Colegiul Național „Spiru Haret”, Târgu Jiu, România pentru a stabili care este starea de facto la inițierea acestui proces dificil, dar necesar. Chestionarul a inclus următoarele întrebări: *(a) Cum crezi, care sunt punctele tale forte în învățare?; (b) Care sunt punctele tale slabe în învățare? (c) Ce fenomene, fapte, lucruri „împiedică” învățarea ta? (d) Ce te provoacă să înveți? (e) Ce te interesează mai mult și dorești să cunoști?(f) Care este dorința ta cea mai mare în învățare?(g) Cum crezi, tu ai putea să înveți mai bine?*

Acest chestionar ne ajută să înțelegem mai bine cum învață fiecare copil și ce putem face pentru a-l ajuta să progreseze. După aplicarea chestionarului, se pot face următoarele analize: identificarea intereselor elevilor și a domeniilor unde se simt mai încrezători; descoperirea dificultăților percepute de copii în procesul de învățare; identificarea principalelor obstacole și factori motivaționali; adaptarea metodelor de predare pentru a răspunde mai bine nevoilor fiecărui copil. Concluziile pot evidenția necesitatea: creării unui mediu mai prietenos și motivant pentru învățare; utilizării unor metode mai interactive și bazate pe joc; oferirii unui sprijin suplimentar elevilor care întâmpină dificultăți. Acest chestionar poate ghida învățătorul în personalizarea procesului educațional pentru fiecare copil.

Instrucțiune: Dragi copii, învățătoarea vă va citi fiecare întrebare, iar voi veți răspunde prin desen, cuvinte sau alegând una dintre variantele oferite.

1.Cum crezi, care sunt punctele tale forte în învățare? *(Ce faci cel mai bine la școală?)*
Să asculți povești; Să desenezi și să colorezi; Să înveți litere și cifre; Să lucrezi cu colegii Altceva: _____
2.Care sunt punctele tale slabe în învățare? *(Ce crezi că este mai greu pentru tine la școală?)*
Să reții lucruri noi; Să scrii litere sau cifre; Să citești; Să fii atent în clasă; Altceva: _____
3.Ce fenomene, fapte, lucruri împiedică învățarea ta? *(Ce te deranjează când înveți?)*
Zgomotul din clasă; Oboseala, Gândurile despre joacă; Frica de greșeli; Altceva: _____
4.Ce te provoacă să înveți? *(Ce te face să înveți cu plăcere?)*
Laudele învățătoarei; Premiile și surprizele; Curiozitatea; Dorința de a fi cel mai bun; Altceva: _____
5.Ce te interesează mai mult și dorești să cunoști? *(Ce ai vrea să înveți mai mult?)*
Litere și citire; Numere și matematică; Desen și pictură; Lumea din jur (animale, plante, locuri); Altceva: _____
6.Care este dorința ta cea mai mare în învățare? *(Ce îți dorești cel mai mult să reușești la școală?)*
Să citesc singur cărți; Să scriu frumos și corect; Să fiu primul la matematică; Să fiu cel mai ascultător elev; Altceva: _____
7.Cum crezi, tu ai putea să înveți mai bine? *(Ce te-ar ajuta să înveți mai bine?)*
Să am mai mult timp să mă joc; Să fie liniște în clasă; Să lucrez mai mult cu învățătoarea; Să învăț prin joc și activități; Altceva: _____
În această activitate au participat 27 de elevi, iar răspunsurile lor au fost centralizate în procente pentru fiecare întrebare.
1. Punctele forte în învățare. Majoritatea elevilor se simt încrezători în activități de ascultare a poveștilor (30%) și în desen (26%). Acest lucru indică o preferință pentru metode vizuale și narative în învățare. Doar 19% consideră că stăpânesc bine literele și cifrele, ceea ce sugerează necesitatea unor strategii suplimentare pentru alfabetizare.
2. Punctele slabe în învățare. Cel mai mare obstacol este scrierea literelor și cifrelor (33%), urmată de dificultatea de a reține informații noi (22%) și citirea (19%). Acest lucru sugerează nevoia de exerciții suplimentare pentru dezvoltarea scrisului și lecturii, precum și activități de memorizare prin joc.
3. Ce împiedică învățarea? Cel mai mare factor care împiedică învățarea este zgomotul din clasă (37%), urmat de oboseală (22%). Aceste date indică necesitatea creării unui mediu de învățare mai liniștit și gestionarea timpului de învățare pentru a preveni oboseala.
4. Ce motivează elevii să învețe? Laudele învățătoarei sunt principalul factor motivant (33%), ceea ce arată că aprecierea verbală este un element esențial în procesul educațional. Elevii sunt, de asemenea, motivați de premii (26%) și de curiozitatea naturală (22%).
5. Ce îi interesează cel mai mult pe elevi? Majoritatea elevilor vor să învețe mai mult despre litere și citire (37%), urmat de matematică (22%). Aceste date confirmă importanța dezvoltării competențelor de bază în clasa I.
6. *Dorința cea mai mare în învățare*. Aproape jumătate dintre elevi (44%) își doresc să învețe să citească singuri, iar 26% doresc să scrie frumos și corect. Aceste date arată că dezvoltarea competențelor de citire și scriere este esențială în această etapă.
7. *Cum cred elevii că pot învăța mai bine?* O combinație între joacă și un mediu liniștit este cheia unei învățări mai eficiente. 30% dintre elevi cred că ar învăța mai bine dacă ar avea mai mult timp pentru joc, iar 26% consideră că liniștea în clasă este esențială.

Concluzii

Învățarea personalizată este un concept integrator și multidimensional, care implică ajustarea strategiilor educaționale pentru a răspunde nevoilor individuale ale elevilor. Ea se bazează pe idei fundamentale din filosofie, psihologie, epistemologie, management educațional și pedagogie, fiecare dintre aceste domenii contribuind la crearea unui mediu educativ care să sprijine dezvoltarea holistică a fiecărui elev. Prin adaptarea învățării la nevoile și ritmurile individuale ale elevilor, educația devine mai relevantă, eficientă și incluzivă. Fiecare din aceste perspective adaugă o dimensiune importantă pentru crearea unui mediu educațional care sprijină diversitatea și dezvoltarea fiecărui elev, încurajându-l să atingă potențialul maxim.

BIBLIOGRAPHY:

1. **A Complete Guide** to Personalized Learning in K-12 Education (2025). Disponibil: https://www.powerschool.com/blog/complete-guide-personalized-learning-k12-education/
2. **Albino P.** Personalized Learning: How Does It Work? Why Does It Matter? Disponibil: https://www.sydle.com/blog/personalized-learning-how-does-it-work-why-does-it-matter-6351ae156dbd926e533f1d47
3. **Bandura, A**. Social Learning Theory. Prentice Hall,1977, **ISBN-13:** 978-0138167448
4. **Bruner, J**. The Process of Education. Harvard University Press,1977. 97 p. ISBN 0-674-71001-0.
5. **Dewey, J.** *Democracy and Education. 1916. Macmillan,* **ISBN-10:** 0684836319. Disponibil: https://www.gutenberg.org/ebooks/852
6. **Freire, P**. *Pedagogy of the Oppressed*. 1970. Continuum International Publishing Group, ISBN-10: 0826412769
7. **Gardner, H.** *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. 1983. Basic Books, **ISBN-13**: 978-0465024339
8. **Grigore, F., Dima, V.** *Învățarea personalizată. Teorie și practică*. 2021, Editura Universității din București, **ISBN-13**: 978-606-44-0254-7
9. **Gunawardena M.,Bishop P., Aviruppola K.** Personalized learning: The simple, the complicated, the complex and the chaotic. În:Teaching and Teacher Education, 2024, vol. 139, nr. 3, pp.1-11. ISSN 1879-2480.
10. **Kant, Im**. *The Educational Writings of Immanuel Kant*. 1803. Cambridge University Press, **ISBN-10**: 0826407061
11. **Kolb, D. A**. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. 1984. Prentice-Hall, **ISBN-13**: 978-0132911292. Disponibil: GOOGLE BOOKS
12. **Marga A.** Stăpânirea complexității. Brașov: Creator, 2023. 332 p. ISBN 978-60602-963000.
13. **Piaget, J**. *The Psychology of Intelligence*. 1950. Routledge, **ISBN-10**: 0812690543. Disponibil:Amazon, Google Books
14. **Popa, R.** *Inovații în educație: Tehnologii și metode de personalizare a învățării*. 2020, Editura Universității din București, **ISBN-13**: 978-606-591-209-1. Disponibil:Libris
15. **Prescot, J**. What Is Personalized Learning in Education? Disponibil: thttps:// www. hmhco.com /blog/ what-is-personalized-learning-in-education?
16. **Rousseau, J.-J**. *Emile, or On Education*. 1762. Dutton, **ISBN-13**: 978-0486447653. Disponibil: Google Books

17. **Sampson, D., Karagiannidis, C.** Personalised Learning: Educational, Technological and Standardisation Perspective. În: Interactive Educational Multimedia, 2002, nr.4 (4), pp.24-39. ISSN-e 1576-4990.
18. **Schunk, D. H..** *Learning Theories: An Educational Perspective*. 2012. Pearson, **ISBN-10**: 0134724764
19. **Senge, P**. *The Fifth Discipline: The Art & Practice of the Learning Organization*. 1990. Doubleday, **ISBN-13**: 978-0385517256
20. **Tomlinson, C. A**.. *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. 2001. ASCD, ISBN 978-0-87120-342-7
21. **Vygotsky, L.** *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. 1978. Harvard University Press, ISBN 978-0-674-57629-2.
22. **What is Personalized** Learning? 2017. Disponibil: https://medium.com/personalizing-the-learning-experience-insights/what-is-personalized-learning-bc874799b6f

NEW MEDIA AT WORK: ENTANGLING CULTURAL MOBILITY FROM INDIVIDUAL TO ORGANIZATIONAL COMMUNICATION

Claudiu Gabriel Stan
PhD Student, "Valahia" University of Târgoviște

Abstract: *The last half of decade has been marked by continuous reshaping and changes across several dimensions of society, starting from the reconfiguration of cultures, values and meanings, which is directly impacting social, economic and political structures.*

The increasing integration of new media in workplace communication has transformed the dynamics of cultural mobility, affecting interactions from individual to organizational levels. This research is motivated by the need to understand how digital platforms, social media, and other emerging communication technologies influence cultural exchange, collaboration, and identity formation within professional settings. Exploring these entanglements can provide insights into how technology reshapes workplace culture, productivity, and inclusivity. Interestingly enough, this phenomenon is taking place at a global scale, but affecting people's lives, at a local scale. All this is debated and understood in terms of globalization driven by an economic logic. Hence, different perspectives about the society we live in, have different naming: the knowledge economy created mostly by economists, the creative economy the learning society created by educators or network society, enabled by the expansion of technological innovations and the communication capabilities that made possible. As organizations become more digitally connected, employees navigate complex communication landscapes where technology plays a pivotal role in shaping workplace culture, productivity, and inclusivity. Exploring these entanglements offers valuable insights into how digital tools mediate cultural interactions and redefine professional relationships.

The importance of this subject lies in its relevance to modern organizational dynamics. In an era of globalization, businesses operate within multicultural environments where digital media serve as facilitators (or barriers) to cross-cultural interactions. Understanding these processes is essential for creating inclusive and adaptive workplaces that embrace diversity. Additionally, new media influence organizational communication by reshaping hierarchical structures, altering decision-making processes, and redefining corporate culture. As remote work and virtual teams become standard, it is crucial to examine how employees adapt to these changes and what best practices can be implemented for effective digital collaboration. Moreover, the increasing reliance on digital communication raises ethical concerns, including digital surveillance, miscommunication, and cultural misrepresentation. Addressing these challenges ensures the development of ethical and effective communication strategies.

To explore these complexities, the research employs a multi-method approach. A thorough literature review establishes theoretical foundations by analyzing existing studies on new media, cultural mobility, and organizational communication. Case studies of organizations leveraging digital media provide practical insights into best practices and challenges. Additionally, interviews and surveys with employees, managers, and communication professionals offer qualitative and quantitative data on the impact of digital media. Ethnographic research allows for direct observation of workplace interactions in digital spaces, uncovering patterns in communication and cultural adaptation. Lastly, content analysis of digital communication artifacts—such as emails, social media interactions, and video conferencing exchanges—helps identify trends in language, tone, and engagement.

By examining the entanglements of new media with cultural mobility in professional environments, this research contributes to a deeper understanding of how digital communication reshapes workplaces. It offers valuable perspectives on fostering inclusive, effective, and ethical communication in an increasingly interconnected world.

Regardless of what kind of social transformation globalization triggers, the important aspect to be considered is its effect on the contemporary society and the evolving perspectives of analysing and categorizing these changes and transformation. However, unlike earlier social transformations and manifestations of risk characterized by predictability models, actual global risks cannot be calculated

or forecast anymore. Furthermore, in predicting terms, the social transformations under discussion should be also considered.

Keywords: Communication, new media, organizational communication, network society, globalisation.

Regardless of what kind of social transformation globalization triggers, the important aspect to be taken into account is its effect on the contemporary society and the evolving perspectives of analyzing and categorizing these changes and transformation. However, unlike earlier social transformations and manifestations of risk characterized by predictability models, actual global risks cannot be calculated or forecast anymore. (Beck and Levy, 2012, p.3) Furthermore, in predicting terms, the social transformations under discussion should be also considered. Yet, social transformation definition is following social change definition in portraying an alteration in the social order of a society or it may convey the notion of social progress or sociocultural evolution.

Introducing the Globalizing World Issue

The last few decades have witnessed unprecedented changes across several dimensions of society, as well as reconfiguration of power relations, cultures, values and meanings at a global scale (but, at the same time, affecting people's lives at a local level). All this range of changes called over a continuous process of reshaping social, economic and political structures. Nevertheless, nowadays society with the continuously growing technology development have given opportunities and challenges to be met (on both at locally and globally level).

Definitely, we live in a century of accelerated changes under the sign of globality and cosmopolitanism, a mosaic world where all fields are intertwined, a century that was correctly predicted at the end of 20th century: "everything is tied, politics, economy, society, culture and ecology" (Ramonet, 2008, p.151.). Moreover, Bourdieu's approach of the social world is also grounded in the interplay among social, cultural and economic capital. (Postone et al. in Calhoun et al., 2013). Indeed, the political landscape marked, an extraordinary transfer of policy-making prerogatives from individual nation-states to supranational institutions. Thus, the broad issue of debate in the last two decades of the twentieth century have revolved around the concept of "nationality", seen in terms of the sedimentation of supra-state entities, for instance the European Union. This aspect of nationalism has been the subject of discussions in terms of: (1) possibility of its manifestation, (2) the right to self-determination of nations, (3) the uncertainty of national rights violations, and (4) communication rights to identity rights. The latter aspect mentioned is the most fragile and divisive one, as it covers intangible aspects and appeals to personal belief and identity recognition.

In this context, cosmopolitanized nations (considered a facet of world risk society) was shaped as proper concept to reimagining collectivity. (Beck and Levy, 2012). As modern collectivities are increasingly facing with debating, preventing and managing risks, cosmopolitan orientations focus on a mechanism involving risk societies. Accordingly, cosmopolitan sociology has tackled the reconfiguration in a global age of broad themes such as risk, family, religion, power, war, inequality, memory, and civil society movements: „*This re-imagination of collectivities is, among other things, circumscribed in the context of global norms (e.g. human rights), globalized markets, transnational migrations, embeddedness in international organizations and global risks. Rather than viewing cosmopolitanism as a normative desideratum, or as anti-thesis to an essentialized version of the national, we contend that cosmopolitization itself is a constitutive feature for the reconfiguration of nationhood*." (Beck and Levy, 2012, pp. 5-6).

In this context, a crisis of territoriality is caring significant implications as the spatially rooted understanding of social theory. Accordingly, the nationhood is being recalibrated

through the proliferation of imageries that are based on the cosmopolitization of the temporal triad of past- present-future. (Beck and Levy, 2012, p. 6) Still, during this cosmopolization process, in terms of sedimentation of supra-state entities, the European continent is found, for instance, about to exceed its own limits, as after being a pioneer in the national state (during the second half of the twentieth century), it founded supra-state entity: European Union, which is intended to overcome the restrictions of an economic organization. Thinking of setting up "European culture" in the words of Noica (1993), to this culture, all other cultures "we know they were biased: they knew only a corner of the Earth, however it may have been stretched, and gave account only their version of the spirit". (Noica, 1993, p.17.). In fact, the Romanian philosopher forwards the existence of a "European cultural model" described not by "systems and subsystems of values manifested in the concreteness of European history, but forms" (Noica, 1993, p.99). Such as, if "European culture would disappear, yet could survive anything out: the model it gave to historical world. The model would reappear as self-consciousness of any other full culture - if that would be one." (Noica, 1993, p.17).

The globalization process is frequently discussed in terms of implications and cause-effect arguments. Arguably, within the academic community, it is widely argued that international institutions facilitate cooperation between states and as such are mutually beneficial. Yet, Gruber (2000) argues that such institutions often tell us much more about the power of dominant states to impose their preferences on weaker partners than about the ability of governments to overcome obstacles to collective action and achieve joint gains. In fact, he launches the idea that supranational agreements ("dressed" into the notion of cooperation) often hides the underlying exercise of power. In other words, Gruber states that even international (or supranational) institutions are the playground for "some nations" which are important in a certain sphere of activity (at the nation level) and they decide to go beyond nation boundaries by creating multinational institutions. "Other nations" (not so important in a certain sphere) do not have the choice to refuse joining that specific international institutions (even though they are not willing to). In this context, sustainability was coined as a cross-disciplinary concept for social transformations before twenty century end (Becker et al, 1997) when was launched the understanding of sustainability in terms of analytical-normative-strategic dimensions.

The use of the term sustainability, followed by sustainable development calls for operationalization of the concept in order to allow us draw a suitable meaning of the concept for this paper objective. Thus, the concept of sustainable development is understood and conceived as "a dynamic process by which societies manage social, economic, political and cultural principles that guide the distribution of resources" (Becker et al., 1997, p.19). Yet, singnificantly enough, in encompassing the framework for successful paths to a sustainable society, there is no universal path to accomplish such sustainable development. In this sense, may exist different, but equally successful routes in doing so.

The globalization phenomenon, largely debated is still on the first page when it is to talk about twenty first century societies. While exploring the social transformations that last four decades have known, we cannot ignore to note that these coincided with the transition from the industrial to information society. Hence we can talk about two dimensions of globalization, firstly globalization of the market and, secondly, globalisation of communications. (Webster, F., 2006, p. 70-73)

The contemporary reality, marked by the reconfiguration of social, cultural and economic, enabled the globalization of markets. Significantly enough, such view on today's world markets poses both challenges and opportunities, due to its impact on all economic transactions and processes. Players on such markets are challenged to get accustomed with fifferent mindsets and even different ways of operating given he new context. However, for those participants in the market that were prepared to embrass the newly reconfigures market, such reconfiguration of the market may offer great opportunities. Yet, two main aspects need

to be pointed out here: (1) globalization of markets involves the growing interdependency among the economies of the world and (2) such bigger markets may be increasingly restricted to those with the necessary resources in order to support a global presence. Undoubtedly, such "new challengers in establishing a global presence, are at once bigger and more vulnerable than hithert". (Webster, F., 2006, p. 70) Tellingly, globalization of the market means that the major corporate players now work on the assumption that their markets are worldwide and that these are now open to all economic entities with the resources and will to participate in them.

For instance, the software industry now definitely operates at a global level, with programs being marketed on a world scale. The characteristics that made this process of extending to global level stay, mainly, in the fact that producing a software does not implies a physical presence on a certain market, as you can access the services anytime from anywhere. For the sake of the example, we can name this type of business as a download based business (a personal definition emphasizing, in fact, the action that is needed to access that specific business services). In fact, virtually everywhere nowadays the market is increasingly a global one. (Webster, F., 2006, p. 71)

Taken as another dimension of globalization, globalization of communications represents the spread of communications networks that straddle the globe. (Webster, F., 2006, p. 72) Clearly there is a technological dimension to this (such as: satellite systems, telecommunications facilities and the like), but by drawing attention to the construction of a symbolic environment that it shapes the technological dimension the social and cultural embedded to it shall be pointed out. Thus, among many important social and cultural consequences, one shall emphasize only the bringing into being of an information domain which provides people with common images. (Webster, F., 2006, p. 73) In other words, it provides the commonness in terms of information and messages at al global level, regardless the territorial barriers (which does not exist in terms of communication). For instance, if it is to think about today children, they all are growing up with the imaged provided by Disney World (no matter if they are from USA, Europe or Australia). Another example could be the case of electronic devices that are present all over the world without limits (take the case of Apple devices or Samsung devices that are present on all markets and that are communicated at al global level). They all have the same image (and maybe even communication concept), regardless the national boarders.

Still, communication is necessary for individuals to express themselves. In a similar vein, communication holds true for businesses, and even countries. For businesses, communication is extremely necessary to effectively explain how their products and services differ from their competitors. Hence, communication that is based on cultural understanding is more apt to prevent misunderstandings caused by personal biases and prejudices. (Matthews, L. C. and Thakkar, B., 2012, p. 326) Having in mind these aspects, organizations that are successfully able to communicate cross culturally have a competitive advantage, as they can effectively communicate their products and/or services to new markets, thus gaining new organizational territory.

In fact, organizations which devote resources to conducting business beyond national state barriers have to be aware that it is in their ability to make an advantage out of this move. When countries are able to exchange ideas and communicate in an open society everyone benefits. (Matthews, L. C. and Thakkar, B., 2012, p. 326) In fact, effective cross-culture communication requires that we base our perceptions on facts and not merely on personal biases and prejudices. (Matthews, L. C. and Thakkar, B., 2012, p. 328)

Thus, when globalization of the market and globalization of communications perfectly meet, organizations should see them as both great opportunities and challenges to be accomplished as a cross-cultural communication model is needed, together with a strong

capacity of organizational change. (as it will be demonstrated during the third chapter of the present paper)

Moving the discussion to organizational level – as main actors in European economic scene – the consequences that global culture pressure (by inherent challenges and threats) has on them cannot be ignored. In other words, in an international environment characterized by successive changes on the cultural level, organizations have to undergo a long process of adaptation and learning, so to be able to meet the new communication challenges or to exploit new communication opportunities launched in a broader context, far from being limited to national borders.

Organizations are, definitely, at crossroads in a changing landscape. A completely new environment is being created by globalization, technological change and the increasing ease of gathering any needed information (thanks to internet connection). As Bell (1976) well predicted a vastly different society is developing: one that relies on the "economics of information" rather than the "economics of goods": the post-industrial society. Accordingly, its dimensions include: (1) the spread of a knowledge class, (2) the change from goods to services and (3) the role of women. However, not all dimensions of the herein presented concept of post-industrial society are of an interest for the present research, only the first two dimensions. Basically, these two dimensions are to be found increasingly dependent on both (1) the expansion of services in the economic sector and (2) the science as the means of innovating and organizing technological change inside organizations. Thus, an organizational change process is to evolve from here. However, this new type of society did not completely move away the older one but rather overlie some of the previous layers, as a sign of as a sign of habituation to the new context: the rise of information.

As a matter of fact, knowledge has always been an ingredient of human societies, but what is radically redefined is the speed of its accumulation and diffusion, due to information and telecommunication technologies. Accordingly, markets and institutions are being redefined by new rules based on the new possibilities of exchanging information. (Rodrigues, in Rodrigues, Maria Joao (eds.), 2002, p. 3) Consequently, both living and working conditions have been facing with a reconfiguration, into the light of the main infrastructure: the Internet. In this context, as expressed in the present research, two types of groups were analyzed: the online group (as a sign of the resifted way of living) and the work group (reconfigured in order to match an organization which is activating on a global scale.

The contemporary world could be defined as the online world or the digital world. Still, another way of defining the new world we are living in is interlinked world. Everyone involved in business at every level, as well as every informed consumer, needs to understand the real economy of the interlinked world. The new global realities are the new framework to work with in terms of organizational level. In this sense, the strategic intelligence process of gathering relevant information could become more and more difficult to achieve.

"Because new technologies become generally available more quickly, time has become even more of a critical element in strategy. Nothing stays proprietary for long. And no one player can master everything. Thus, operating globally means operating with partners – and that in turn means a further spread of technology." (O'Connor, Rice, 2013, p.5)

Thus, a range of dilemmas and possibilities came into first plan when talking, for instance about Europe and European social model. In this context, two central questions emerge for Europe:

(1) How is it possible to speed up the transition towards a knowledge-based economy with more jobs and more social cohesion? (2) How is it possible to make Europe a more competitive and dynamic economy, able to create more and better jobs and greater social cohesion? (Rodrigues, in Rodrigues, Maria Joao (eds.), 2002, p. 4). In fact, living in a

knowledge society implies, nevertheless, developing a cross-cultural competence of communication (once defined as intercultural competence).

Studies about the impact of globalization on cross-cultural communication have been conducted in the last decade, in order to develop or figure a cross- cultural communication model that can be applied by organisations that (1) communicate with employees from different cultures, (2) collaborate with other organisations from different cultures or even (3) sell their products and /or services to publics that are members of diferent culture from that of the organisation. One such study addresses the first perspective of organsations as actors in international setting (conducted by Matthews and Thakkar, 2012) has as main purpose of this study to design a cross-cultural communication model that can be applied by organizations which communicate with employees from different cultures. Furthermore, the aim was to identify the steps that leaders of organizations competing in a global environment should consider when communicating to different cultures. (pp -327-328)

Thus, the researchers used a mix of qualitative and quantitative research methodologies to generate the model, in the attempt to demonstrate the impact of globalization on cross-culture communication practices. In this regard, the study highlights the 4 C's Global Leadership Model, developed to demonstrate how organizational leaders may produce innovation in a global environment by managing conflict, communication, creativity, and connectivity. (ibidem, p.327)

While effective cross-culture communication requires basing perceptions on facts and not merely on personal judgements. In doing so, communication helps to moderate the relationship between conflict and innovation. (ibidem, p.327) In fact, successful cross-cultural communication creates a dialogue, a continuous transfer of information. Indeed, having a dialogue reduces conflict because cultural misunderstandings can be dealt with when they arise. The dialogue only occurs when both parties agree to share information and ensure that the transfer of information is not blocked. (ibidem, p.331) Furthermore, leaders are the main called as responsible for harnessing or positively impacting the ideas of employees to create innovation. At the same time, they must also assess both (1) the development of their competitors and (2) the needs of organizations' external publics. In aculturally diverse organization, bringing together individuals holding different cultural backgrounds may lead to conflict; however, this does not have to be perceived as having strictly and mainly a negative impact on the organizational processess. (ibidem, p.336)

As expressed so far, new media development (especially social media) has important consequences for organizational learning and innovation. On one hand, social media promotes the interconnectedness and interdependence of a culturally diverse world (Van Dijck, J., 2013), on the other hand it diversifies professional contacts with the outside environment, as is intensifing internal communication, but inside organizations. (Skeels and Grudin, 2009) In other words, social media made possible building and maintaining relationships with people from any part of the word (even for work or personal purpose) Still, social media, should be understood, also as new media. Thus its effect on the mass communication theories and perspectives are to the analyzed during the paper section.

One aspect to be signalized at the beginning of the section concerns the intensity of change and the novelty that Internet brought into the media field. In this regard, the changes brought by today's "Internet Revolution" are quite similar to those people experienced during the "Wireless (Radio) Revolution", the "Television Revolution", or the "Cable Revolution". (Baran and Davis, 2009, p.25) However, the emerging impact cannot be denied, but pointing this out makes possible a more appropriate understanding of the phenomenon.

In this sense, to understand media use, one must explore individuals' motives for media use, such as what they intend to accomplish, or what needs they want to satisfy. To list the one and only specific motives that make people consume social media would be almost impossible.

Is is undoubtedly that social media phenomenon permit behaviors which before the rise of Internet, were either difficult or impossible to achieve. Thus, when exploring new types of motives in social media, the 4 C`s of social media usage: Connect; Create; Consume; Control (Hoffman & Novak 2011) are the one that express the best the nature of social media: free exchange of information. Yet, in today`s contemporary society, participatory culture implies a proactive behaviour on behalf of individuals (or any other social actors) who are now fulfilling roles of both pertaining production and consumption processes, but not unquestionably in an equal manner. (Jenkins, 2006, p.3).

Actually, free exchange of information implies: (1) dialogue as an essential point in building a strong long-term online relationship, (2) transparency, viewed as a relational condition for outcomes such as trust and commitment, components of effective organization-public relationships. Hence, in this participatory convergent culture the social interconnectedness between individuals seems to be tied by a feeling of belonging to the communities where they participate in.

Not surprisingly, social media has profoundly affected people, institutions and societies around the world. More time is spent on social media than on any other online activity (Nielsen, 2012). The challenge stays in the analysis and detection of low quality information and finding high-quality content in social media. Due to the endless development of social media, exploring new types of motives of usage comes as absolutely necessary in order to a better understanding of what is happening in the landscape of motivations. Additionally, because of their openness and free access to any sort of information, people tend to use social media primly for building relationships. While the premises expressed so far suggest that audiences use social media, it is also essential to understand the purpose of this usage.

The unique participatory nature of social media, that users can create, respond to, and share content, could have had important impact both on the way people use media, in general, and on their expectations from media. Social media has expanded the role of the user from a simple receiver to distributor and truly creator and information (or news if it is to continue the parallel with media in general). The play of "self-perspective" comes into first line. Thus, the process of both content creation and content sharing within social media bring users' motives related to self- identity into play when using these media.

Media, its effects, and how people use different types of media have long been largely debated topics for research that made possible a plethora of models and theories. When studying relationship between people and media, one theoretical framework has been widely applied over the last 75 years: the uses and gratifications theory. The uses and gratifications theory confines media usage to a specific area, such as what audiences do with media rather than what media does to audiences. In fact, unlike other earlier media effects theoretical models, this approach suggests people are active in the selection and use of media to satisfy a range of personal needs (personal needs that can be understood in the field of "self"- mentioned above).

On mass media side, from major theories, relevant and worthy to be taken into consideration while talking about the social media emerge two of them were found: (1) agenda setting theory and (2) media ecology. Agenda setting theory centers around the idea that media tell people what to think about (what are the important issues facing society (Postman, 2012), whereas media ecology states that media, definitely, influences how individuals both relate to and interact with their environment (Postman, 2012) and furthermore that individuals are shaped by their interaction with media and that (Postman, 2012).

The approach of social media and customer dialog management confines usage to a specific area, such as customer service. The rapid development of information and communication technologies has sparked the creative incorporation of social media into current organizational applications and processes, from customer dialog management to shaping new

markets. With the advent of social media, it has never been easier to connect with ones consumers than it is now. Thus, customer relationship management (CRM) is even more important to organizations today, as they strive to keep their customers from "straying" to opposing organizations.

Social networks are defined to be websites which link millions of users from all over the world with same interests, views and hobbies. These millions of users can be translated (at the organizational level) into all level of consumers. On one hand, social media in organizational communication works as an effective CRM, giving organizations the opportunity to talk with their clients in a medium where they are to be found. On the other hand, the interest in using social media for customer dialog is definitely related to the impact of social media on consumer behavior. Social media has influenced consumer behavior from information acquisition to post-purchase behavior such as dissatisfaction statements or behaviors about a product or a organization. (Mangold and Faulds, 2009) Technology gives consumer the power to investigate an organization (or products and services) and criticize them (if having reasons).

SCRM, the combination of social media and CRM (Woodcock et al., 2011, p 52), is very individually focused, therefore: (1) it is important to make the consumers feel that they are important to your organization (as an extended part of CRM deals with building trust) and (2) it supports the whole customer lifecycle, and should lead to increased sales and decreased costs if implemented correctly (Woodcock et al., 2011, p 55).

Social media can make it much easier for organization the process of learning about their customers (even if it is just by reading what they write online). Correspondingly, organizations should find out what their consumers would like to hear, what they would like to talk about, and what they might find interesting, enjoyable, and valuable; then the company should go about developing and posting content that fits those expectations. (Kaplan and Haenlein, 2010, p.66). In fact, becoming friends with the customer, gives organizations access to information that would be difficult or even impossible to obtain otherwise.

Hence, social media is a medium that connects organization's clients and gives them voice. When this voice is growing louder, it is a clear token for the organization to be there. When stressing the subject of social media use as customer dialog management, first aspect to be taken into account is how social media differ from already existing and using forms of computer- mediated communication. Traditional CRM helps organizations to manage customer relationships on a huge scale, but it does not help in building mutual trust between buyers and sellers, as it is impossible to build trust with thousands of customers over e-mail, mail, or phone (Woodcock et al., 2011, p 53).

Clients' engagement through social media can increase connections to create a virtual community which leads to better content sharing and a learning process for the organization. Due to the advantages of social media in connecting businesses directly to end-consumers, in a timely manner and at a low cost (Kaplan and Haenlein, 2010), a great influence on customer perceptions and behaviors has been noticed (Williams and Cothrell, 2000). As a consequence social media use for customer dialog has been brought in the center of attention in different industries in the last few years.

Departing from network society paradigm, this paper purpose is to shed light over the (re)configuration of cultural mobility by including, at the same time, its communicational dimension, augmented by the online affordances. Consequently, this chapter proposed referring to the social transformations in terms of challenges and opportunities and offered an extensive view on two main aspects: (1) the identity concerns: from national to new identity forms and (2) the society concern – arguing that network society is the new form of society that we live in.

Of course, these two main aspects above presented, represented the framework of understanding for the next two sections of this chapter, accessing the topic of social media in two different context: individual's participative behavior and as a way of building new organizational relationship types with publics and markets. While the first section offered a better understanding on the way social media changed individuals' life, on a daily basis (in terms of interaction, appurtenance to groups an virtual communities, the virtual-real or online-offline interplay), the latter one covered the challenges and opportunities for organizations entering into social media realm (from the opportunity to strengthen relationships with actual publics – internal and external ones –, to reaching new publics or even shaping new markets based on social media insights). Both perspectives on social media are discussed in the context of intercultural mobility that social media encompasses. The premise behind this approach is rather simple and straightforward: getting to a better understanding of the context sensitivity that cultural intelligence manifestation presents, by analyzing two different groups: an online group and a work group. The dominator of these two is represented by the interaction type with requires cultural adaptation.

In a sharing economy, (1) it becomes difficult both to maintain the relevance of an organization (an example is the case is Kodak, the company that did not believe in the evolution of digital photography, which has lost ground because he chose not to change, chose to keep the main activity that they had), but also (2) to keep both internal and external public (employees and customers) loyal. Furthermore, another aspect that has been favored by sharing economy, consists, in fact, in increasing competitiveness in an area which is not directly quantifiable and ease namely intelligence, intellectual property. In other words, simply put, information and power of information has led to increased competition and difficulty in keeping up with social change.

To conclude, the magnitude of online communication, especially social media, in terms of organizational communication is interesting from two perspectives: (1) the Internet is more than a technology that can both help us and denigrate the organization, it is a powerful communication engine that requires human assistance and (2) the importance of keeping customers loyal and change the perception about them from clients of organization to audiences of continue organizational communication.

BIBLIOGRAPHY:

1. Beck, Ulrich, Levy, Daniel. *Cosmopolitanized Nations: Reimagining Collectivity* in *World Risk Society*. FMSH-WP-2013-27. 2012.
2. Becker, E., Jahn, T, Stiess, I., Wehling, P.. (1997). *Sustainability: A cross-disciplinary concept for social transformations.* Paris: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, MOST Policy Papers 6.
3. Calhoun, Craig, LiPuma, Edward, Postone, Moishe. (eds.) (2013). *Bourdieu. Critical Perspectives*, Polity Press, Cambridge, UK
4. Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.
5. Mangold G. and Faulds D., (2009). "Social media: The new hybrid element of the promotion mix", *Business Horizons*, 52, 357-365.
6. Matthews, L. C. and Thakkar, B. (2012) "The Impact of Globalization on Cross-Cultural Communication" in *Globalization - Education and Management Agendas*. eds. Hector Cuadra-Montiel, Rijeka: InTech. Retrieved from http://dx.doi.org/10.5772/3256.
7. Nielsen, A.C. (2012). *The State of the media: The social media report 2012*. Retrieved from http://www.nielsen.com/content/dam/corporate/us/en/reports-downloads/2012-Reports/The-Social-Media-Report-2012.pdf
8. Noica, C. (1993). *Modelul cultural european*, București, Humanitas.
9. O'Connor, G. C. & Rice, M. P. (2013). *A comprehensive model of uncertainty associated with radical innovation*. Journal of Product Innovation Management, 30(1), 2-18.
10. Postman, Neil. „The Humanism of Media Ecology". Retrieved 9 November 2012
11. Ramonet, Ignacio. *Geopolitica haosului,* Bucureşti, Doina, 2008.
12. Rodrigues, Maria Joao (eds.). (2002) *The New Knowledge Economy in Europe: A Strategy for International Competitiveness and Social Cohesion* eds. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited.
13. Skeels, M.M.; Grudin, J. (2009). *When Social Networks Cross Boundaries: A Case Study of Workplace Use of Facebook and Linked In*. *Proceedings of the ACM 2009 International Conference*, http://research.microsoft.com/enus/um/people/jgrudin/publications/newwave/socialnetwo rking2009.pdf
14. Van Dijck, J. (2013). *The culture of connectivity: a critical history of social media*, Oxford: University Press.
15. Webster, Frank. 1995 2002 (2006). *Theories of the Information Society*, Routledge, London and New York.
16. Williams R.L. and Cothrell J., (2000). *Four smart ways to run online communities*. Sloan Management Review, 41, 81-91.
17. Woodcock, N., Green, A., Starkey, M. (2011). *Social CRM as a business strategy*. Journal of Database Marketing & Customer Strategy Management, 18, 50-64.

COPING STRATEGIES AND DEFENSE MECHANISMS IN PEOPLE WITH DIFFERENT STATES OF NEUROTICISM TO ILLNESS

Elena Agarwal
PhD Student, "Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: The study of adaptation to stress, personality defense mechanisms, and coping strategies is actively pursued across various age groups, occupational groups, individuals with differing health statuses, and under diverse stress conditions. However, less attention is directed towards the various facets of neuroticism, as neurotic states are more extensively investigated within psychiatry and medical psychology. An analysis of significant differences partially supported the hypothesis, revealing the following: individuals with low neuroticism exhibit a more pronounced use of denial as a psychological defense, and lower levels of regression, compensation, and overall tension in their psychological defense mechanisms. They also employ self-blame and fantasy as coping strategies less frequently. Conversely, individuals with high neuroticism demonstrate a lower reliance on denial as a psychological defense mechanism, but higher levels of regression, compensation, and overall tension in their defense mechanisms. Furthermore, self-blame and fantasy are characteristic coping strategies for this group. Notably, individuals with high neuroticism present with both primitive and more mature defense mechanisms, and their coping strategies tend to be maladaptive. The overall tension of defense mechanisms is the sole indicator which is not modified depending on the level of neuroticism.

Keywords: chronic patients, coping, neuroticism, psychological resilience, adaptation.

Actualitatea cercetării

Dinamica vieții moderne pune oamenii în fața multor sarcini legate de viteza de procesare a informației și de formarea abilităților de adaptare rapidă la condițiile schimbătoare. În același timp, stresul crescând al vieții nu lasă întotdeauna omului suficient timp și resurse pentru a elabora noi modalități de comportament sau pentru a le învăța. În acest sens, distresul în creștere devine nu doar o consecință a factorilor obiectivi ai vieții (printre care macrofactori – situația economică și politică; mezofactori – condițiile de viață pe un anumit teritoriu; microfactori – relațiile din familie, particularitățile personalității), ci și o consecință a trăirii subiective a circumstanțelor vieții de către o anumită persoană. Resursele psihologice ale omului, modalitățile sale inconștiente (mecanisme de apărare psihologică) și conștiente (coping) de a face față evenimentelor devin o condiție esențială a adaptării psihologice, iar o adaptare nereușită se poate manifesta prin apariția tulburărilor nevrotice la om [4, p. 77].

Nesiguranța și dinamica crescândă a vieții moderne impun cerințe sporite oricărei persoane în domeniul adaptării la condițiile schimbătoare. Unul dintre aspectele importante, alături de cercetarea capacităților de adaptare ale omului și elaborarea metodelor de diagnosticare psihologică a stărilor persoanei în diverse situații de criză și probleme cotidiene, este și problema gestionării de către om a diferitelor aspecte ale situațiilor problematice – emoții, comportament, conștiința de sine.

În acest context, problemele legate de cercetarea stresului ca reacție psihofiziologică a omului, ca stare emoțională, precum și comportamentul de coping (gestionare) ca direcție independentă a psihologiei, încep să capete o anumită actualitate.

În psihologie, stresul este considerat o reacție nespecifică la cerințele mediului, ca un sindrom general de adaptare. O astfel de interpretare extrem de largă a stresului l-a transformat într-un termen foarte popular, ceea ce, la rândul său, duce la o anumită confuzie terminologică, deoarece medicii, fiziologii și psihologii atribuie acestui concept sensuri complet diferite. Cu toate acestea, acest lucru nu a împiedicat stresul să devină „…unul dintre cele mai la modă

diagnostice medico-psihologice… [care] este pus unei persoane atunci când are probleme în viața personală, în viața de zi cu zi sau la locul de muncă, probleme care duc la deteriorarea sănătății sale psihice și fizice" [6, p. 7].

Cercetătorul Hans Selye a popularizat semnificativ conceptul de stres în anii 1930-1950, concentrându-se inițial pe aspectele sale fiziologice. El definea stresul biologic ca un mecanism natural de apărare, o reacție stereotipă a organismului la orice tip de impact. Selye a subliniat că stresul nu este univoc negativ, putând fi pozitiv (eustres), caz în care tonifică sistemul nervos și mobilizează forțele de protecție ale organismului. Stresul negativ, dăunător, este denumit distres. Cercetătorul remarca imposibilitatea evitării stresului, dar insista pe necesitatea înțelegerii mecanismului său și a dezvoltării unei filosofii de viață adecvate pentru a-l utiliza benefic [8].

Abordările privind stresul și gestionarea sa pot fi clasificate în psihofiziologice și psihologice. Abordarea psihofiziologică, fondată de H.Selye, descrie sindromul general de adaptare (GAS), ulterior denumit stres, ca o reacție nespecifică de adaptare fiziologică manifestată prin: 1) hipertrofia și activarea cortexului suprarenal; 2) involuția (sau atrofia) timusului și a ganglionilor limfatici; 3) apariția ulcerelor gastrointestinale. Aceste modificări constituie setul de stres sau „triada de modificări fiziologice" [8, p.65].

Sindromul general de adaptare trece prin trei stadii: alarmă, adaptare și epuizare, care duc organismul fie la restabilirea homeostazei, fie la deces. În prima etapă, la întâlnirea cu o situație stresantă, persoana experimentează o reacție de alarmă, iar organismul se pregătește să facă față noii situații. În acest timp, organismul încearcă să se adapteze la situație sau să o depășească, în etapele inițiale ale stresului crescând activitatea diviziunilor simpatice ale sistemului nervos (accelerarea bătăilor inimii, a respirației, creșterea tonusului muscular). Apoi poate surveni un anumit echilibru între factorii de stres și organism, iar organismul reușește să compenseze daunele cauzate de impactul negativ, menținând nivelul de adaptare atins. Dacă însă stresul continuă mult timp, iar rezerva de energie (în special în cazul unui tip slab de sistem nervos) este mică, se activează diviziunea parasimpatică a sistemului nervos, iar persoana simte slăbiciune, scade tonusul muscular, scade tensiunea arterială.

După depășirea situației stresante, în celulele sistemului funcțional, care este specific responsabil pentru adaptarea la factorul respectiv, funcția fiziologică crescută provoacă activarea aparatului genetic. Apoi are loc o creștere a sintezei de acizi nucleici și proteine, care formează structurile cheie ale celulelor și se formează o urmă structurală sistemică. Această urmă structurală sistemică duce la creșterea capacității sistemului de adaptare și face posibilă transformarea adaptării inițial de urgență într-una stabilă. Tocmai de aceea se poate defini funcția principală a stresului ca fiind formarea unei adaptări stabile.

Dacă însă sistemul funcțional specific nu se formează, iar reacția la stres persistă, atunci reacția la stres devine excesiv de lungă și intensă. Aceasta poate contribui la tulburarea reacțiilor adaptive, crește sensibilitatea la diverse influențe nocive și duce la apariția stării de distres, adică la o suprasolicitare a mecanismelor neuroendocrine, capabile să provoace tulburări de activitate (funcționale sau morfologice) ale diferitelor structuri ale organismului. Aceste tulburări sunt numite „boli de adaptare", printre care se numără: hipertensiunea arterială, boala cardiacă ischemică, ulcerul gastric și duodenal, migrenele, cefaleea de tensiune musculară, bolile oncologice, alergiile, artrita reumatoidă, durerile de spate [1, p. 9].

În psihologia modernă, protecția psihologică este definită ca un sistem de mecanisme de reglare menit să elimine sau să minimizeze experiențele negative și traumatice, asociate conflictelor interne sau externe, stărilor de anxietate și disconfort. Într-un sens mai larg, conceptul se referă la orice comportament care contribuie la reducerea disconfortului psihologic. Mecanismele de apărare psihologică implică o modificare a sistemului de valori al personalității pentru a neutraliza momentele traumatizante din viața individului, având ca scop

principal protejarea personalității și/sau a stării sale pozitive [2]. Aceste mecanisme sunt larg studiate atât în psihologia occidentală, cât și în cea autohtonă.

Sigmund Freud a introdus conceptul de mecanisme de apărare în lucrarea sa din 1894, „Neuropsihiazele de apărare". Potrivit lui Freud, scopul funcțional al apărării este atenuarea conflictului intrapsihic (tensiune, anxietate) generat de contradicția dintre impulsurile instinctive ale inconștientului și cerințele interiorizate ale mediului extern, rezultate din interacțiunea socială. Ulterior, în 1937, în articolul „Analiza extremă și fără limite", apărarea a fost prezentată ca un termen general pentru toate mecanismele care, fiind produse ale dezvoltării și învățării, diminuează conflictul dialectic intern-extern unificat și reglează comportamentul individual [5].

Funcționarea anormală a sistemului de apărare psihologică poate avea un impact negativ semnificativ, conducând individul la îmbolnăvire. Energia eliberată în timpul confruntării cu o situație negativă sau traumatizantă, dar care nu este procesată și eliberată adecvat, se acumulează și se poate manifesta direct sau indirect, inclusiv sub forma unor afecțiuni somatice.

Prin urmare, funcțiile mecanismelor psihologice de apărare pot fi evaluate atât pozitiv (ca modalitate de reducere a anxietății, menținere a stimei de sine în situații conflictuale, protecție față de experiențele negative), cât și negativ (prin distorsionarea realității obiective, autoamăgire și limitarea dezvoltării personale optime).

În anii '60, cercetătorii occidentali au reluat activ analiza apărărilor psihologice. Perspectiva tradițională freudiană, care asocia aceste mecanisme în principal cu comportamentul nevrotic, a fost reevaluată în contextul personalității sănătoase. Astfel, Wilhelm Reich a argumentat că toate caracteristicile structurale ale personalității constituie un singur mecanism de apărare, subliniind necesitatea considerării apărării psihologice în corelație cu celelalte componente ale personalității [apud.3].

Formarea apărărilor psihologice începe în primele etape ale dezvoltării personalității, în timpul procesului de adaptare la mediul înconjurător. Perturbările în procesul normal de socializare pot conduce la o funcționare deficitară a acestor mecanisme de apărare.

În prezent, există numeroase definiții și modele psihologice ale comportamentului de coping, cele mai răspândite fiind cele integrate în cercetarea psihologică a stresului. În general, se disting trei abordări principale în interpretarea conceptului de „coping".

Prima abordare, cea mai timpurie și ancorată în psihanaliză, definește coping-ul ca o modalitate de apărare psihologică utilizată pentru reducerea stresului psihologic.

A doua abordare, cea dispozițională, consideră coping-ul drept o predispoziție individuală, un stil relativ constant de a reacționa la situații stresante. În această perspectivă, alegerea strategiilor de coping este stabilă și mai puțin influențată de natura specifică a factorului de stres.

Cea de-a treia abordare, situațională, definește coping-ul ca o strategie de acțiuni întreprinse de o persoană în situații percepute ca amenințătoare (de exemplu, adaptarea la boală ca amenințare la bunăstarea fizică, personală și socială). Richard Lazarus definește comportamentul de coping ca suma eforturilor cognitive și comportamentale depuse de un individ pentru a atenua impactul stresului [7].

Într-un sens larg, coping-ul include toate formele de interacțiune ale unui subiect cu sarcini de natură externă sau internă, reprezentând încercări de a stăpâni, mitiga, obișnui sau evita cerințele unei situații problematice. Acesta este influențat de condiții externe (caracteristicile sarcinii) și interne (caracteristicile psihologice ale subiectului).

Metodologia cercetării

Scopul studiului este de a cerceta strategiile de coping și mecanismele de apărare ale personalității la persoane cu diferite boli cronice. *Obiectivele cercetării***:** 1. analiza conceptului,

funcțiilor și tipurilor de mecanisme de apărare psihologică ale personalității; 2. Caracterizarea conținutului, tipurilor și funcțiilor strategiilor de coping; 3. Realizarea unei cercetări empirice a strategiilor de coping și a mecanismelor de apărare ale personalității la persoane cu diferite boli cornice.

Ipoteza cercetării: presupunem că strategiile de coping și mecanismele de apărare ale personalității diferă la persoanele cu diferite boli cronice: persoanele cu un nivel scăzut de nevrotizare se caracterizează prin maturitatea mecanismelor de apărare și adaptabilitatea strategiilor de coping; persoanele cu un nivel ridicat de nevrotizare se caracterizează prin imaturitatea mecanismelor de apărare și inadaptabilitatea strategiilor de coping.

Metoda și studiul participanților

În realizarea lucrării au fost utilizate următoarele metode*: teoretice* (analiza, compararea, sistematizarea informațiilor psihologice referitoare la tema cercetării); *empirice* (Chestionarul „Indicele stilului de viață" Kellerman-Plutchik; tehnica „Descrierea structurată a situației" (DSS, Lazarus); Chestionarul de determinare a rezistenței la stres și a adaptării sociale (T. Holmes și R. Rahe). Eșantionul a fost format din 85 persoane.

Prelucrarea și interpretarea rezultatelor

Majoritatea subiecților (67,1%) prezintă un nivel scăzut de rezistență la stres, indicând o presiune psihologică semnificativă, distres și expunerea la numeroase evenimente stresante cu impact negativ. Acest nivel ridicat, chiar excesiv, de încărcare cu stres crește predispoziția la afecțiuni psihosomatice și epuizare psihică. Conform studiilor realizate de autorii metodicii Holmes și Rahe, 79% dintre subiecții care au raportat un număr foarte mare de evenimente critice de viață au dezvoltat probleme grave de sănătate în următorii doi ani. Doar 17,6% dintre subiecți se află într-o perioadă relativ liniștită, în timp ce 15,3% înregistrează o valoare limită a încărcării cu stres.

Un procent semnificativ (62,4%) dintre subiecți raportează afecțiuni psihosomatice sau simptome de tulburări somatoforme. Alergia este cea mai frecventă problemă de sănătate menționată (32 de persoane), urmată de ulcerul gastric și duodenal, supraponderea/obezitatea (câte 10 persoane), tumorile benigne (9 persoane) și simptomele somatice fără o cauză organică identificabilă (dureri, senzații neplăcute, tulburări funcționale la nivelul mai multor organe – 8 persoane).

Aceste afecțiuni și stări au apărut la majoritatea subiecților cu mai mult de un an în urmă. În același timp, legătura dintre bolile menționate și contribuția semnificativă a factorilor psihologici este dovedită. Astfel, de exemplu, conform modelului conversiv al bolilor psihosomatice, conflictul inconștient, neavând o exprimare externă adecvată, duce la tensiune emoțională, iar apoi la erupția dorințelor instinctive și este însoțit de modificări persistente în sistemul nervos vegetativ.

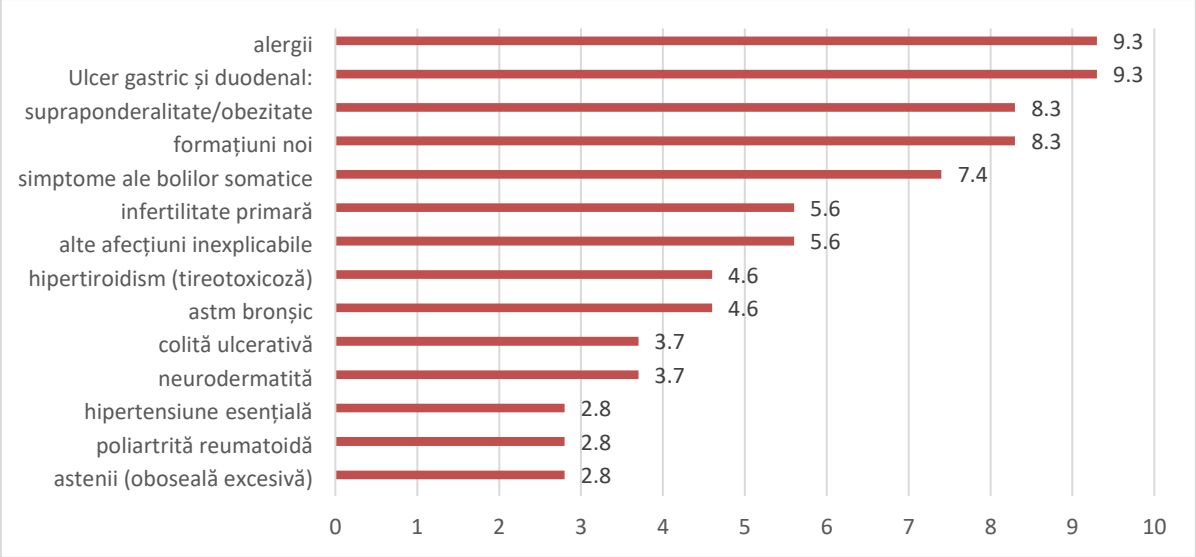


Fig.1. Bolile indicate de persoanele din eșantionul de cercetare

Nivelul de nevrotizare al subiecților este destul de ridicat: doar 34,1% dintre subiecți nu prezintă stări nevrotice. Dintre ceilalți subiecți (în total 56 de persoane): 27,1% au 1-2 stări nevrotice (nivel scăzut de nevrotizare), 18,8% au 3-4 stări nevrotice (nivel mediu de nevrotizare), iar 20% au 5-6 stări nevrotice (nivel ridicat de nevrotizare) (fig. 2).

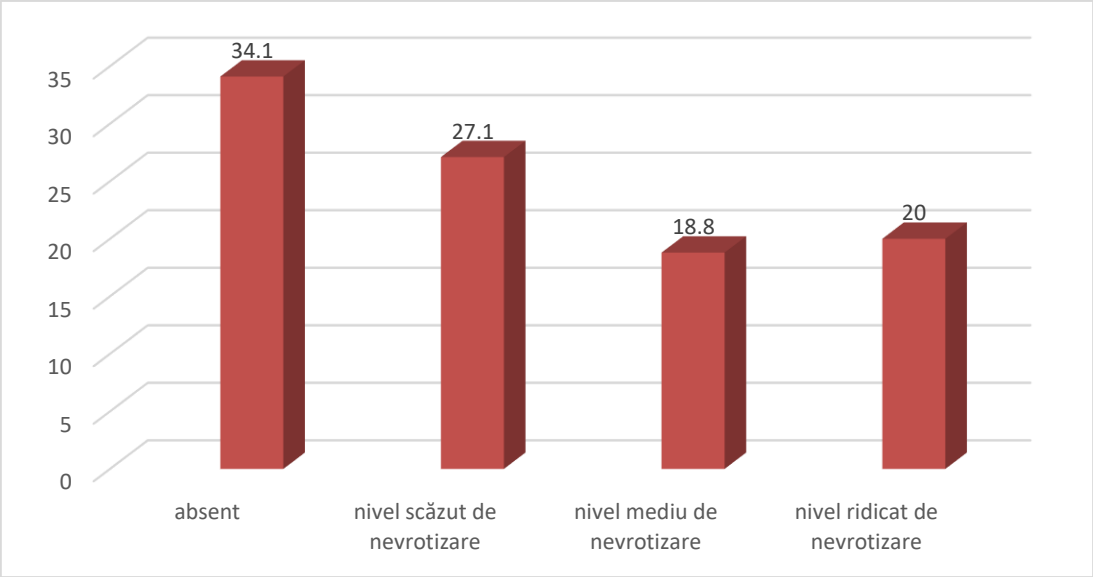


Fig.2. Frecvențele de manifestare a nivelului de neurotizare (%)

Printre cele mai răspândite stări nevrotice se numără depresia nevrotică și tulburarea obsesiv-fobică. Cea mai favorabilă situație se înregistrează pe scalele asteniei și tulburărilor vegetative.

În continuare, vom valida ipoteza conform căreia mecanismele de apărare psihologică și strategiile de coping diferă la persoanele cu diferite stări de nevrotizare. În primul rând, vom analiza specificul manifestării mecanismelor de apărare. Conform datelor obținute, se poate observa că cele mai ridicate valori pe scala negării sunt demonstrate de subiecții care nu prezintă stări nevrotice. Iar cele mai scăzute valori pe această scală se întâlnesc la subiecții cu un nivel ridicat de nevrotizare. Negarea este unul dintre mecanismele de apărare primitive și este legată de izolarea informațiilor neplăcute. Totodată, negarea se manifestă și ca refuz al

negativului în favoarea pozitivului – „totul va fi bine” – și ca refuz de a vedea dificultățile – „văd scopul – nu văd obstacole”. Cu atât mai mult cu cât negarea poate fi baza pentru forme superioare de apărare psihologică. Pe de altă parte, este posibil ca un indicator ridicat al negării ca mecanism de apărare psihologică la persoanele fără nevrotizare să fie chiar motivul pentru care ele parcă nu văd simptomele nevrozei. Altfel spus, nevrotizarea este posibilă la ele, dar simptomele, datorită acțiunii negării, sunt respinse din sfera conștientului. Este posibil, de asemenea, ca persoanele cu un nivel ridicat de nevrotizare și valori scăzute pe scala negării să perceapă prea multe lucruri fără critică, exagerând involuntar amploarea problemelor.

Următorul mecanism de apărare psihologică a cărui exprimare diferă semnificativ la persoanele cu diferite niveluri de nevrotizare este regresia, prin intermediul căreia o persoană, într-o situație de anxietate, trece la stadii de dezvoltare anterioare în reacțiile comportamentale. La persoanele cu un nivel ridicat de nevrotizare, exprimarea regresiei ca mecanism de apărare psihologică este mult mai mare decât la acei subiecți care nu prezintă stări nevrotice. La nivelul reacțiilor comportamentale, manifestarea acestui mecanism de apărare psihologică poate fi exprimată printr-un comportament mai infantil, o dorință mai pronunțată de a primi ocrotire și îngrijire, posibil prin „retragerea în boală”, iar la nivel cognitiv și emoțional – prin algoritmi mai simpli de rezolvare a problemelor, forme mai infantile de manifestare a emoțiilor. Este posibilă și prezența unor acțiuni involuntare.

Se poate presupune că un nivel scăzut de reprezentare a mecanismului de regresie se manifestă printr-un comportament mai sigur pe sine, o pregătire pentru a face față unei anumite tensiuni în situații dificile, capacitatea de a se mobiliza, de a obține sprijin și compasiune de la sine, și nu de la „adulții” din jur.

Al treilea mecanism de apărare care diferă la persoanele cu diferite niveluri de nevrotizare este compensarea. Spre deosebire de negare și regresie, care sunt mecanisme de apărare primitive, compensarea este un mecanism de apărare psihologică superior, care se formează mai târziu decât alte mecanisme și este legat de încercarea de a corecta sau înlocui o deficiență, o pierdere reală sau imaginară. Compensarea este cel mai puternic reprezentată ca mecanism de apărare psihologică la persoanele cu un nivel ridicat de nevrotizare și minimă – la persoanele fără tulburări nevrotice. Notăm că în structura compensării ca mecanism de apărare psihologică intră și supracompensarea, identificarea și fantezia. Inclusiv, o variantă de compensare nereușită poate fi retragerea în boală.

Se poate presupune că la persoanele care nu prezintă o stare nevrotică, este mai puțin exprimată nevoia de a împrumuta, de a căuta un model de urmat și de a imita, au o poziție intrapersonală mai dezvoltată și mai stabilă și mai multă încredere în sine. Nu este surprinzător faptul că și nivelul tensiunii generale a mecanismelor de apărare diferă la persoanele cu diferite niveluri de nevrotizare. Acest indicator caracterizează prezența conflictelor intrapersonale actuale, care nu au fost încă rezolvate. Nu există o dependență liniară între tensiunea generală a mecanismelor de apărare și nivelul de nevrotizare. Tensiunea generală a mecanismelor de apărare psihologică este cea mai scăzută la persoanele fără tulburări nevrotice. Cu toate acestea, la persoanele cu un nivel mediu de nevrotizare, tensiunea mecanismelor de apărare este mai ridicată decât la persoanele fără nevroză, dar mai scăzută decât la persoanele cu un nivel scăzut de nevrotizare. Apoi, tensiunea crește și atinge valoarea maximă la persoanele cu un nivel ridicat de nevrotizare. În cadrul acestei cercetări, este dificil de explicat cauzele acestui proces non-linear (și nici nu a fost scopul nostru).

La nivelul ipotezei, se poate presupune că, pe măsură ce nevrotizarea crește, are loc o anumită adaptare, se formează o toleranță la tensiunea internă, ceea ce provoacă o scădere a tensiunii. Apoi, pe măsură ce simptomele nevrozei se intensifică și aria sa se extinde, are loc un salt al tensiunii mecanismelor de apărare, legat de activarea mecanismelor de adaptare ale personalității. O tensiune ridicată a mecanismelor de apărare psihologică poate servi drept „un

semn distinct al dezadaptării generale a personalității și al riscului de apariție a tulburărilor nervos-psihice" [22, p. 81].

În continuare, vom examina diferențele în strategiile de coping ale persoanelor cu diferite niveluri de nevrotizare. Există diferențe semnificative pentru două (din nouă) tipuri de coping – autoînvinovățirea și fantezia, speranța în forțe superioare. Blamarea de sine se referă la strategiile de coping emoționale și este legată de asumarea vinei pentru ceea ce se întâmplă. Acest tip de coping este neadaptativ și orientarea spre această strategie crește paralel cu nivelul de nevrotizare. Cei mai puțin înclinați să utilizeze această strategie sunt subiecții care nu prezintă stări nevrotice. Autoînvinovățirea este o formă de comportament autoagresiv, legată de nemulțumire, vină, rușine pentru nepotrivirea dintre sinele real și acțiunile sale cu idealul. Spre deosebire de critica constructivă, autoînvinovățirea este o formă de fugă de responsabilitate, nu oferă posibilitatea de a corecta greșelile comise. Este posibil ca astfel de distorsiuni emoționale să fie atât o sursă a nevrotizării, cât și o consecință a acesteia.
Este pe deplin înțeleasă și următoarea interdependență identificată de noi între nivelul de nevrotizare și fantezia, speranța în forțe superioare. Acest tip de coping poate fi caracterizat ca fiind cognitiv, relativ adaptativ (constructivitatea sa va depinde de cât de semnificativ și exprimat va fi în situația de depășire).

Utilizarea fanteziei și a speranței în forțe superioare ca strategii de coping este cel mai des întâlnită la persoanele cu un nivel ridicat de nevrotizare. Într-o lumină pozitivă, acest tip de coping sugerează că fantezia îi ajută pe subiecți să-și simtă propria valoare și să obțină control asupra situației, înfrumusețându-și viața. O variantă de coping în acest sens este credința (religioasă), statornicia în credință, acordarea unui sens mai înalt situației apărute (problema ca o încercare a tăriei de caracter, de exemplu). Într-o lumină negativă, acest tip de coping presupune renunțarea la o poziție activă, o dorință exprimată ca problema să se rezolve de la sine. Se poate presupune că absența nevrotizării sau nivelul său scăzut vor fi asociate cu caracteristici ale comportamentului de coping precum raționalitatea, încrederea în sine și în propriile forțe, înțelegerea propriei contribuții la rezolvarea situației, activitatea în rezolvarea situațiilor apărute.

Concluzii și discuții

În concluzie, analizând diferențele semnificative ale mecanismelor de apărare psihologică și ale strategiilor de coping la persoanele cu diferite niveluri de nevrotizare, notăm că, în ceea ce privește mecanismele de apărare psihologică, persoanele cu diferite niveluri de nevrotizare diferă semnificativ în ceea ce privește utilizarea unor apărări precum negarea, regresia și compensarea (în situația absenței nevrotizării, mecanismul negării este exprimat la maximum, iar regresia și compensarea – la minimum). Tensiunea generală a mecanismelor de apărare este cea mai ridicată la persoanele cu un nivel ridicat de nevrotizare.

Diferă și mecanismele de coping: la diferite niveluri de nevrotizare (de la scăzut la ridicat), crește exprimarea unor mecanisme de coping precum autoînvinovățirea și fantezia, speranța în forțe superioare, care presupun evitarea responsabilității prin vină și rușine, precum și minimizarea propriei activități în rezolvarea problemelor. Cu toate acestea, nu se poate afirma că persoanele cu un nivel ridicat de nevrotizare prezintă doar mecanisme de apărare primitive, deoarece compensarea este un exemplu de apărare matură și, într-un anumit sens, poate oferi persoanei credință și rezistență. În ceea ce privește strategiile de coping, la persoanele cu un nivel ridicat de nevrotizare acestea sunt într-adevăr neadaptative. Astfel, ipoteza noastră s-a confirmat doar parțial.

Rezultatele cercetării sugerează recomandări esențiale pentru consolidarea potențialului adaptativ și prevenirea nevrotizării. În lucrul cu persoane cu un nivel ridicat de nevrotizare, se recomandă:

- Prioritizarea creării unui mediu sigur și de încredere, având în vedere tensiunea semnificativă a mecanismelor de apărare, stresul cronic și nivelul ridicat de stres experimentat. Un spațiu sigur reduce riscul de retraumatizare și oferă un punct de referință simbolic pentru stabilitate (loc, timp, relații).
- Acordarea unei atenții speciale, în cadrul consilierii psihologice, formării încrederii în sine, identificării experiențelor constructive de rezolvare a dificultăților, explorării resurselor intrapersonale și sociale (sprijinul prietenilor, familiei, colegilor, organizațiilor), dezvoltării reflecției critice asupra situațiilor și diminuării asumării excesive de responsabilitate.
- Extinderea experienței de depășire pozitivă a stresului prin informarea cu privire la alternative (biblioterapie, filmoterapie, exemple familiale) și familiarizarea cu drepturile și opțiunile de asistență socială și juridică (direct sau prin colaborarea cu specialiști).
- Dezvoltarea abilităților de gândire critică, planificare și analiză a alternativelor (competență anticipativă), alături de evaluarea resurselor disponibile și învățarea tehnicilor de autocontrol, relaxare și autoreglare.

BIBLIOGRAPHY:

1. BHARWANEY, G. Reziliența emoțională. Învață cum să devii adaptabil și să-ți atingi potențialul maxim. Iași: POLIROM, 2020. 219 p. ISBN 978-973-46-8188-4.
2. CHIRACU, A. Puterea de a merge mai departe. Reziliența. București: Editura universitară, 2022. 286 p. ISBN 978-606-281-50-04.
3. DONDERS, P. Reziliența. Viață sănătoasă, randament mai bun. Oradea: Decenu.eu, 2021. p. ISBN 978-606-94996-9-6.
4. FEDER, D. J. Reziliența. Cum depășește mintea adversitățile. Chișinău: Litera, 2024. 144 p. ISBN 978-630-319-665-7.
5. FREUD, S. *Psihologia colectiva si analiza Eului.* București: Cartex, 2016. ISBN 978-606- 8023-83-0.
6. LAROCHE, L. Viața nu este un stres continuu. București, Ed. Amaltea, 2009. 184 p. ISBN 978- 973-162-044-2.
7. LAZARUS, R.S., & FOLKMAN, S. Stress, appraisal, and coping. Springer Publishing Company, 1984. ISBN 0-8261-4191-9
8. SELYE, H. A Syndrome Produced by Diverse Nocuous Agents. In: Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neurosciences, 1936, 10(2), 230-231.

A QUALITATIVE ANALYSIS OF STUDENTS' PERCEPTIONS OF THE INNER SABOTEUR

Crenguţa Elena Preda
PhD Student, "Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova,
Victoria Gonţa
Assoc. Prof. Phd, "Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: *The inner saboteur refers to patterns—automatic ways of feeling, thinking, and responding—that generate negative emotions and are triggered in challenging situations of everyday life. It is the critical inner voice that whispers doubts, fears, and criticism at the most inappropriate moments, sabotaging personal development and success. The inner saboteur is a topic of interest in psychotherapeutic literature; however, in the educational environment, studies focusing on this concept are limited. In this regard, the present study aimed to analyze students' perceptions of the concept of the inner saboteur. A total of 57 participants took part in the study—31 women (54.4%) and 26 men (45.6%), aged between 18 and 29 years (M=21.93; SD=2.43), students enrolled in various undergraduate or master's programs at a university in Romania. The results of the study provide a detailed and nuanced picture of the specific ways in which the inner saboteur affects the learning process and academic performance.*

Keywords: *internal saboteur, analysis, perceptions, students, performance.*

1. Introduction

The inner saboteur (also known as the inner critic or gremlin) is that critical inner voice that generates negative emotions in the challenging situations of everyday life. The inner saboteur represents patterns—automatic ways of feeling, thinking, and responding—that sabotage personal progress (Chamine & Barnhart, 2022).

As an archetype, the Saboteur does not explicitly appear in Jung's works. However, given its cultural and historical significance, the Saboteur reflects what Jung described as the "primordial pattern," the common mental representations shared by all people in specific life situations (Jung, 1936, as cited in Shelburne, 1976). The Saboteur is a universal phenomenon, an archetype possessed by every person, regardless of culture, gender, or age (Chamine, 2017). It is considered an ancient survival mechanism—the internal "guardian," a vigilant part that enabled our ancestors to survive (Siegel, 2020).

The saboteur forms through a combination of predispositions and early life experiences, reflecting each individual's strategy for physical and emotional survival and for satisfying needs (Chamine, 2017; Myss, 2001). Although it manifests in present-day life, it is shaped during childhood. Individuals who faced severe criticism, ridicule, or lack of positive reinforcement tend to develop harsh self-critical tendencies and, consequently, a powerful inner saboteur. These experiences develop in relationships with parents, teachers, siblings, and peers, with emphasis on parental influence. Children raised in families with critical, controlling, demanding, abusive, or indifferent parents often develop a harsh inner critic—an introjected parental figure (Stinckens, Lietaer & Leijssen, 2013).

The inner saboteur, as a well-integrated system of critical and negative self-thoughts and attitudes, interferes with and affects an individual's functioning and organismic experience, leading to psychological fragmentation—a key feature of various psychological disorders (e.g., depressive disorder, eating disorder, obsessive-compulsive personality disorder). In the

psychotherapy literature, the inner saboteur is a heavily researched topic. It proves particularly resistant to change, much like other rigid structures. For clients, the inner saboteur represents a sense of safety—it provides a perceived control over their world, and they often do anything to preserve it when it is exposed (Firestone, Firestone, Catlett & Love, 2002).

Contrary to the evidence that living beings inherently strive to develop and survive by pursuing growth, collaboration, and fulfillment, experts agree that many people adopt self-defeating behaviors, convinced of their futility, and give up on efforts, "based on a false certainty that everything they attempt is doomed to fail" (Gershman, 2020, p.1).

Recent research in positive psychology, cognitive psychology, and neuroscience has sought to understand how individuals self-sabotage both performance and well-being, aiming to achieve optimal change. To reach this goal, it is important to understand how the inner saboteur functions, how it manifests, and the mechanisms of self-sabotage. The plurality of self can be both psychologically healthy and problematic, depending on the strength of the inner critical voice and the various ego positions (Cooper et al., 2004; Stinckens, Lietaer, & Leijssen, 2013). Numerous studies have focused on academic self-sabotage among students and its negative consequences on their education. However, less research has examined the inner saboteur—that inner critical voice that hinders growth, learning, development, or change, keeping individuals trapped in fear, pessimism, worry, regret, guilt, and shame, thus affecting not only performance but also well-being and life quality. In this context, the present study aims to identify students' views on the concept of the inner saboteur to answer the question: Can we outline a comprehensive image of the inner saboteur from students' perspectives that provides insight into how it affects learning and academic performance?

2. Research Objective

The present study aimed to collect and qualitatively analyze the target population's perceptions regarding the concept of the inner saboteur. The research stages included:

- Obtaining institutional consent for conducting the study;
- Recruiting participants (announcements during class breaks, through year coordinators or class leaders);
- Defining inclusion criteria (student or master's level, different study programs and academic years, nationality, ethnicity, etc.);
- Obtaining informed consent from participants;
- Defining flexible and objective-oriented methods and techniques;
- Establishing focus group discussion topics;
- Creating open-ended questions to allow for expanded exploration of personal experience.

3. Participants

The study included 57 participants, 31 women (54.4%) and 26 men (45.6%), aged between 18 and 29 years (M=21.93; SD=2.43), enrolled in various undergraduate or master's programs at a Romanian university. Among them, 48 participants were undergraduate students: 17 (35.42%) in Engineering and 31 (64.58%) in Humanities. Nine participants (15.78%) were master's students. All participants were of Romanian nationality. Participation was voluntary, without coercion or incentives, and based on informed consent.

4. Research Method

Aligned with the study's objective, the research used Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967). This method allows for exploration beyond assumptions and uncovers the underlying processes of observed phenomena (Crooks, 2001; Glaser, 2002).

The study was conducted in two stages:

- The first stage used a qualitative focus group approach to identify key themes relevant to participants.

- The second stage consisted of face-to-face interviews to gather supplementary and complementary data.

Participants were divided into three homogeneous groups, as per inclusion criteria. Focus groups were held weekly over three weeks in the afternoon. Sessions emphasized group organization, discussion balance, and equal participation. The study objective was introduced in neutral terms ("opinions" and "perceptions" of the inner saboteur) to avoid bias. Following R.A. Krueger's (1998) methodology, the semi-structured nature of the focus groups combined open exploration with pre-established questions such as: "How does your saboteur manifest in your academic life?", "How do you define yourself in relation to your saboteur and its messages?"

Face-to-face interviews followed the focus groups. This format allowed for deeper discussion and the observation of non-verbal communication. Each interview lasted 30–60 minutes. All sessions were transcribed, and themes were extracted. Following grounded theory procedures, the transcripts were read multiple times for meaning, and themes were coded manually to ensure accurate interpretation.

5. Results and Discussion

Two major interconnected themes emerged regarding the inner saboteur:

1. Awareness of the Inner Saboteur

Most participants expressed being amazed by the existence of the inner saboteur, an entity that is part of their lives without them being aware of it. The subjects identified and described characteristic aspects of how the saboteur insinuates itself into their "decisions" and "behaviors" in academic life, disrupting academic activities. The unanimous opinion was that the disruption arises more from the way the saboteur brings content: "it's a voice, somewhere out there, that sounds like my voice and whispers different things," "harsh, sometimes malicious," "it's an authority," "it imposes a certain rigidity," "it creates judgments I consider valuable," because "it's in my nature." This negatively influences them, as it leads to the avoidance of certain tasks considered "hard to achieve" ("I give up quickly when things get tough," "I feel incapable," "I tell myself I'm not smart enough!"), or, on the contrary, it makes some feel intimidated by the future ("I must be the best," "I'm hard on myself," "only success makes me feel good").

In the specialized literature, most studies that have discussed the saboteur, the inner critic, have identified that it activates regardless of circumstances (Stinckens, Lietaer, & Leijssen, 2013). Although, at first glance, it seems that the saboteur comes into action in situations of failure or imperfection, it can also be activated by positive events, such as praise and appreciation ("I feel like an impostor," "I don't deserve to be praised," "they're exaggerating"). All of these lead to the creation of rigid, repetitive patterns that are inadequate for the actual situation. In any case, the perception and definition of the saboteur is subjective, but the fact that most subjects identified these automatic and habitual mental patterns, each with its own voice, represents a step toward change and the adoption of strategies to counteract the negative effects.

Discussions on the topic of the inner saboteur and its mode of action also included the identification and systematization of its origins in the subjects' life history. This is an interconnected, highly valuable subtopic.

Another important sub-theme was the origin of the saboteur in life history. The following categories and the messages received were identified and are organized in the table below:

Table 1. Origin of the Saboteur – Messages Conveyed

Category	Messages
Parent-child relationship	Critical parents: "You embarrass me," "You're useless," "Others can, why can't you?"
	Demanding parents: "You must be the best," "Don't disappoint me," "Don't fall behind others", "I work hard for you so you don't lack anything (…) and you must not disappoint me"
	Abusive parents: "You're stupid," "I was beaten when I didn't meet expectations"
Negative self-evaluation	Critic: "I don't deserve it", "I am weak", "Nothing works out for me", "Only bad things happen to me because that's what I deserve", "I don't matter"
Self-protection	Avoidant: "I don't like conflicts", "I try to take up as little space as possible", "I am withdrawn", "I hide my emotions" or Domineering: "I am a perfectionist", "I am demanding with myself and others", "I only see the flaws"

The dynamics of inner saboteur development are extremely complex. There is unanimous agreement among specialists that the saboteur originates in the parent-child relationship. Critical, abusive, intrusive, and demanding parents shape the child's self-judgment in the same manner (Glassman et al., 2007; Yates, Tracy, & Luthar, 2008), which is why the saboteur can be considered an introjected critical parental figure.

On the other hand, negative and critical self-evaluations developed during childhood later form the way a person evaluates themselves. Young and his collaborators (2003) described these core self-evaluations as "early maladaptive self-schemas," defining them as broad themes regarding oneself and one's relationships with others that develop in childhood, evolve throughout life, and are dysfunctional to some extent (Young, Klosko, & Weishaar, 2003).

Lastly, when referring to self-protection mechanisms, it is important to mention that these are part of human nature—meant to counteract negative emotions and protect self-esteem. These self-critical responses are, in fact, responses to the dominant presence of the inner saboteur (Stinckens, Lietaer, & Leijssen, 2013). In this way, well-established avoidance strategies are developed. Others, by contrast, seek to impress through achievement, become more strict, and pursue self-worth by comparing themselves to others.

2. Saboteur Taxonomy

The second major theme identified referred to the way participants perceive themselves in relation to the type of saboteur they recognized. In this regard, many described themselves as Victims (59%). In their vocabulary, especially in terms of self-description, negative connotations abounded (e.g., "useless," "stupid," "incapable," "negligent"). Another classification of the saboteur was the Avoider (15%)—those who avoid difficult tasks/assignments, confrontations, challenges, etc. This type of saboteur leads to emotional detachment, boredom, social withdrawal, and rejection of help. The third category identified was the Dominator (26%). In their descriptions, participants used words such as: status, perfectionism, competitiveness ("I set high standards for myself," "I am organized and methodical," "I tend to be sarcastic," "I need confirmation that I am capable/good").

In the specialized literature, the taxonomy of saboteurs includes many more classifications. Research by S. Chamine and M. Barnhart (2022), for example, which has been consolidated into an assessment tool for identifying saboteur types, identifies nine factors, each describing a type of saboteur: the Hyper-vigilant, the Restless, the Avoider, the Pleaser, the Victim, the Controller, the Hyper-rational, the Hyper-ambitious, and the Stickler.

Regardless of their number, saboteurs can interfere with academic and learning activities. For example, identifying as a Victim can, of course, lead to the crystallization of a

negative self-image, undervaluation, which, given that they are students, can affect their results and academic performance and, consequently, lead to school dropout. On the other hand, an Avoider can be easily distracted, seeking comfort and peace instead, which may reduce engagement in academic activities. Lastly, a Dominant can be manipulative and exploitative, seeking excessive attention, which leads to a decrease in performance. However, once identified, any type of saboteur can be directed to contribute positively to individuals, especially considering that their objective is to protect.

6. Conclusions

This study aimed to identify and analyze students' perceptions of their inner saboteur to form a comprehensive understanding of how it affects learning and academic performance. Results showed that students face specific types of saboteurs, each shaped by different origins and messages. These findings are especially relevant to higher education, where awareness of the inner saboteur could inform student-centered learning strategies and personal development programs. Transforming the inner saboteur into an adaptive, flexible presence may help prevent dropout and improve academic success.

BIBLIOGRPAHY:

1. Chamine, S. & Barnhart, M. (2022). Research Foundation for Positive Intelligence Assessments. *Positive Intelligence Whitepaper Series*. https://www.positiveintelligence.com/wp-content/uploads/2022/02/positive-intelligence-research-foundation-for-positive-intelligence-assessments.v1_1.pdf
2. Chamine, S. (2017). *Inteligența pozitivă*. Traducere din limba engleza de Mihaela Popescu. București: Curtea Veche Publishing.
3. Cooper, M., Mearns, D., Stiles, W.B., Warner, M., & Elliott, R. (2004). Developing self-pluralistic perspectives within the person-centered and experiential approaches: A round-table dialogue. *Person-centered and Experiential Psychotherapies,* 3(3), 176–191. DOI:10.1080/14779757.2004.9688345
4. Crooks D.L. (2001). The importance of symbolic interaction in grounded theory research on women's health. *Health Care For Women International*, 22(1-2), 11-27. DOI:10.1080/073993301300003054
5. Firestone, R.W., Firestone, L., Catlett, J., & Love, P. (2002). *Conquer your critical inner voice. A revolutionary program to counter negative thoughts and live free from imagined limitations*. Oakland: New Harbinger Publications. https://dokumen.pub/qdownload/conquer-your-critical-inner-voice-a-revolutionary-program-to-counter-negative-thoughts-and-live-free-from-imagined-limitations-1nbsped-1572242876-9781572242876.html
6. Gershman, N. (2020). *I Am the Very Worst Person on Earth and Other Myths: Understanding and Reconciling With the Inner Critic*. Thesis for the degree of Master of Arts in Counseling Psychology. Pacifica Graduate Institute. https://www.voicedialogueinternational.com/articles-b/THESIS%20N.%20Gershman%203_5.pdf
7. Glaser, B.G., & Strauss, A. (1967). *Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research.* New Jersey: AldineTransaction.
8. Glaser, B. (2002). Conceptualization: On theory and theorizing using grounded theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 1 (2). Article 3. https://sites.ualberta.ca/~iiqm/backissues/1_2Final/pdf/glaser.pdf
9. Glassman, L.H., Weierich, M.R., Hooleya, J.M., Deliberto, T.L., & Nock, M.K. (2007).

Child maltreatment, non-suicidal self-injury, and the mediating role of self-criticism. *Behaviour Research and Therapy*, 45 (2007), 2483–2490. http://www.weierichlab.com/uploads/3/8/0/1/38011049/glassman_et_al_2007.pdf
10. Krueger, R.A. (1998). *Developing Questions for Focus Groups*. Thousand Oaks: Sage Publications.
11. Myss, C. (2001). *Sacred contracts: awakening your divine potential*. New York Harmony Books: Crown Publishing. https://archive.org/details/sacredcontractsa00myss/page/n7/mode/2up?view=theater
12. Shelburne, W.A. (1976). *C.G. Jung's theory of the collective unconscious: a rationale reconstruction*. A Dissertation presented to the graduate Council of the University of Florida.https://ufdcimages.uflib.ufl.edu/UF/00/09/81/33/00001/cgjungstheoryofc00shel.pdf
13. Siegel, D.J. (2020). *Exploring the Roots of the Inner Critic. How the Nervous System Can Fuel the Inner Critic*. National Institute for the Clinical Application of Behavioral Medicine.https://s3.amazonaws.com/nicabm-stealthseminar/Next_Level_Practitioner/Week103/NEXT-Week103-Day3-DanSiegel.pdf
14. Stinckens, N., Lietaer, G. & Leijssen, M. (2013). Working with the inner critic: Therapeutic approach. *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*, 12:2, 141-156.https://ppw.kuleuven.be/klip/medewerkers/leijssen/publicaties/inner-critic-2013-2.pdf
15. Yates, T.M., Tracy, A.J., & Luthar, S.S. (2008). Nonsuicidal self-injury among "privileged" youths: Longitudinal and cross-sectional approaches to elemental process. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76(1), 52-62. https://psycnet.apa.org/buy/2008-00950-008
16. Young, J. E., Klosko, J. S., & Weishaar, M. E. (2003). *Schema therapy – A practicioner's guide*. New York: The Guilford Press.

DIMENSIONS AND VALUES OF CULTURAL DIVERSITY IN PRIMARY EDUCATION

Mihaela Roman
PhD Student, "Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: Cultural diversity represents both a challenge and a valuable educational resource in today's globalized world. In primary education, students are exposed to different cultural backgrounds, which contributes to their personal and social development. This article explores the main dimensions and values of cultural diversity in the educational context of primary school, emphasizing inclusive strategies, intercultural competence, and the development of democratic values from an early age. Through theoretical analysis and pedagogical perspectives, we argue that integrating cultural diversity into educational practices fosters tolerance, empathy, and critical thinking among students.

Keywords: Cultural diversity, primary education, intercultural competence, inclusive education, values education

Diversitatea culturală a devenit una dintre cele mai pregnante caracteristici ale lumii contemporane, iar școala, ca instituție fundamentală de socializare, nu poate rămâne indiferentă la acest fenomen. În contextul în care mobilitatea populației este tot mai accentuată, iar interacțiunile dintre persoane aparținând unor culturi diferite sunt parte a cotidianului, educația trebuie să răspundă nevoii de a forma cetățeni capabili să trăiască și să acționeze într-o societate pluralistă. Ciclul primar este etapa esențială în care valorile, atitudinile și comportamentele se formează și se consolidează, iar recunoașterea și valorizarea diversității culturale constituie o premisă pentru construirea unei identități solide, dar și pentru dezvoltarea unei atitudini deschise față de celălalt. În acest sens, articolul de față își propune să exploreze dimensiunile fundamentale ale diversității culturale în educația elevilor din ciclul primar, să identifice valorile promovate prin această abordare și să evidențieze importanța unei educații interculturale autentice, integrate în mod coerent în activitățile instructiv-educative desfășurate la clasă.

Elevii din ciclul primar intră în contact cu elemente culturale încă din primii ani de viață, prin intermediul familiei, al comunității și, mai ales, al școlii. Învățătorii devin actori esențiali în procesul de mediere a acestei diversități, având rolul de a crea contexte de învățare în care toți elevii, indiferent de etnia, limba maternă, religia sau stilul lor de viață, să se simtă respectați, valorizați și integrați. Deși în România populația este predominant omogenă din punct de vedere etnic, existența unor comunități minoritare semnificative, precum și prezența unor elevi proveniți din familii mixte sau din medii culturale variate, reclamă o atenție specială acordată diversității în sala de clasă. Acest aspect este cu atât mai important cu cât percepțiile despre alteritate se formează în copilărie și pot avea un impact profund asupra modului în care copilul se raportează la diferență de-a lungul vieții.

În cadrul procesului educativ, diversitatea culturală se poate manifesta printr-o varietate de forme, de la limba vorbită, obiceiuri și tradiții, până la expresii artistice, stiluri de comunicare și moduri de învățare. Astfel, este esențial ca educatorii să adopte o abordare incluzivă, care să permită elevilor să-și exprime identitatea într-un mod liber și autentic. Acest lucru presupune nu doar acceptarea diferențelor, ci și valorizarea lor ca resurse educative. Spre exemplu, includerea în curriculum a unor povestiri tradiționale din diverse culturi, organizarea unor ateliere interculturale, celebrarea sărbătorilor reprezentative pentru diverse grupuri etnice

sau facilitarea dialogului despre experiențele personale pot contribui semnificativ la construirea unei comunități de învățare bazate pe respect și înțelegere reciprocă.

Educația interculturală, ca dimensiune transversală a curriculumului, nu se reduce la simple activități festive sau la o abordare exoticizantă a celuilalt, ci presupune o reconceptualizare profundă a relațiilor dintre profesori, elevi și conținuturile de învățare. În această perspectivă, rolul profesorului se transformă din cel de simplu transmisător de cunoștințe în facilitator al dialogului intercultural, mediator între perspective culturale diverse și promotor al valorilor democratice. Pentru a răspunde acestor provocări, este necesară o formare inițială și continuă a cadrelor didactice care să includă teme precum educația pentru diversitate, comunicarea interculturală, gestionarea conflictelor și utilizarea metodelor participative.

Mai mult decât atât, valorile fundamentale care se regăsesc în centrul unei educații interculturale autentice sunt cele ale respectului, toleranței, empatiei, solidarității și justiției sociale. Aceste valori nu pot fi predate în mod abstract, ci trebuie trăite și experimentate de elevi prin intermediul activităților cotidiene. Spre exemplu, o simplă activitate de grup poate deveni un prilej pentru exersarea abilităților de cooperare, ascultare activă și negociere a punctelor de vedere. În același timp, reflecția ghidată asupra unor situații de viață reale sau imaginare poate contribui la dezvoltarea gândirii critice și a conștiinței etice.

Diversitatea culturală oferă și oportunități unice pentru dezvoltarea competențelor cheie ale elevilor, în conformitate cu recomandările europene privind învățarea pe tot parcursul vieții. Astfel, competențele sociale și civice, competența de a învăța să înveți, competențele de comunicare și cele legate de exprimarea culturală pot fi stimulate printr-o abordare integrată, în care diversitatea este nu doar un subiect de studiu, ci un principiu pedagogic. În acest sens, este important ca întregul climat școlar să reflecte valorile incluziunii, de la politicile instituționale până la relațiile dintre colegi, dintre profesori și părinți și dintre școală și comunitate.

Totuși, implementarea unei educații care valorifică diversitatea culturală nu este lipsită de provocări. Printre acestea se numără lipsa materialelor didactice adecvate, stereotipurile culturale adânc înrădăcinate, reticența unor părinți sau profesori față de abordările interculturale și dificultățile administrative. Pentru a depăși aceste obstacole, este necesar un efort concertat la nivelul întregului sistem educațional, care să includă politici clare, resurse adecvate, formare profesională și implicarea activă a tuturor actorilor educaționali. Numai astfel școala poate deveni un spațiu al echității, al dialogului și al respectului pentru diferență.Pe măsură ce realitatea socială a școlii devine tot mai complexă și mai multiculturală, este esențial să fie dezvoltate parteneriate educaționale între școală și alte instituții și organizații ale comunității, inclusiv centre culturale, organizații non-guvernamentale, biblioteci și muzee. Aceste parteneriate pot contribui la îmbogățirea experienței de învățare a elevilor, oferindu-le acestora posibilitatea de a învăța în contexte autentice despre alte culturi, tradiții și perspective. În același timp, colaborarea cu părinții și implicarea activă a acestora în procesul educațional pot sprijini eforturile școlii de a promova diversitatea și de a preveni atitudinile discriminatorii sau excludente. În acest cadru, este esențial ca familia să fie recunoscută ca partener educațional și să fie sprijinită în înțelegerea și acceptarea beneficiilor unei educații interculturale.

Tehnologia și mijloacele moderne de comunicare pot juca, de asemenea, un rol semnificativ în sprijinirea diversității culturale în educație. Utilizarea platformelor educaționale digitale, a materialelor multimedia și a resurselor online internaționale le oferă elevilor oportunitatea de a explora culturi din întreaga lume și de a interacționa virtual cu colegi din alte țări. Aceste experiențe contribuie la dezvoltarea unei viziuni globale, la creșterea empatiei culturale și la consolidarea sentimentului de apartenență la o comunitate umană globală. Totodată, ele pot încuraja reflecția asupra propriei identități culturale și asupra modului în care aceasta este influențată și modelată de interacțiunile interculturale.

Evaluarea progresului elevilor în contextul unei educații care valorizează diversitatea culturală trebuie să se bazeze pe criterii multiple, care să reflecte nu doar acumularea de cunoștințe, ci și dezvoltarea atitudinilor, valorilor și competențelor interculturale. Evaluarea formativă, autoevaluarea și portofoliile elevilor pot constitui instrumente utile în acest sens, oferind o imagine completă asupra evoluției individuale și facilitând personalizarea intervențiilor educative. În plus, feedbackul constructiv și dialogul constant între elev și profesor contribuie la menținerea motivației și la încurajarea implicării active în procesul de învățare.

Pe termen lung, o educație bazată pe diversitate culturală are potențialul de a transforma nu doar școala, ci întreaga societate. Prin cultivarea unei culturi a respectului, a colaborării și a solidarității, educația devine un motor al schimbării sociale, contribuind la prevenirea conflictelor, la reducerea inegalităților și la consolidarea coeziunii sociale. În acest sens, investiția în educația pentru diversitate trebuie privită nu doar ca o responsabilitate a sistemului educațional, ci ca un angajament colectiv al întregii societăți față de viitorul său democratic și echitabil.

În lumina celor prezentate, devine evident faptul că diversitatea culturală nu este o problemă de depășit, ci o resursă de valorificat. Printr-o abordare educațională coerentă, profundă și reflexivă, școala poate deveni un spațiu al reconcilierii dintre identitate și alteritate, dintre local și global, dintre tradiție și inovație. Astfel, elevii învață nu doar despre lume, ci și despre ei înșiși, despre rolul lor în societate și despre responsabilitatea de a contribui la o lume mai dreaptă, mai umană și mai deschisă către diversitate.

Pentru a susține o educație eficientă în spiritul diversității culturale, este necesară integrarea acesteia în toate nivelurile procesului educativ, nu doar în cadrul activităților extracurriculare sau al unor evenimente ocazionale. O astfel de integrare presupune adaptarea curriculumului național, a metodelor de predare și evaluare, precum și a relațiilor instituționale la realitățile și nevoile unei societăți diverse. Profesorii trebuie sprijiniți în proiectarea unor activități care să aibă un caracter transversal, să interconecteze disciplinele școlare și să permită abordarea temelor de diversitate în mod natural, autentic și relevant pentru elevi.

Formarea cadrelor didactice devine o prioritate în acest proces. Aceasta nu trebuie să se limiteze la sesiuni teoretice sau generale, ci să includă practici reflexive, schimburi de experiență între profesori, mentorat și ateliere bazate pe studii de caz. Un cadru didactic capabil să gestioneze diversitatea în clasă are nevoie de competențe variate: abilități de mediere interculturală, empatie, creativitate pedagogică, competențe de observare și adaptare la nevoile fiecărui elev. De asemenea, este esențial ca profesorii să-și examineze propriile atitudini și prejudecăți, să-și dezvolte o conștiință critică și să devină promotori activi ai incluziunii.

În ceea ce privește strategiile pedagogice, metodele centrate pe elev, învățarea prin cooperare, proiectele interdisciplinare și utilizarea resurselor din comunitate se dovedesc a fi cele mai eficiente. Povestirea, teatrul educațional, dezbaterile, vizitele culturale, corespondența interșcolară și parteneriatele internaționale sunt doar câteva dintre modalitățile prin care diversitatea poate fi integrată în mod activ în procesul de învățare. Prin aceste metode, elevii nu doar că învață despre alte culturi, dar experimentează procesul de negociere a sensurilor, dezvoltându-și toleranța și gândirea critică.

Un alt aspect important al educației interculturale este promovarea limbajului incluziv și evitarea stereotipurilor în limbajul cotidian utilizat de profesori și elevi. Cuvintele pot reflecta, dar și influența reprezentările sociale, iar școala trebuie să încurajeze o comunicare bazată pe respect, egalitate și deschidere. Manualele și materialele educaționale trebuie revizuite pentru a evita prezentările distorsionate ale unor grupuri etnice, religioase sau sociale, și pentru a include o varietate de perspective culturale și istorice.

Pe lângă conținutul educațional, arhitectura spațiului școlar joacă un rol subtil, dar semnificativ în transmiterea mesajului diversității. Amenajarea sălilor de clasă, expozițiile

permanente sau temporare, decorurile cu tematică interculturală, prezența simbolurilor multiple din diferite culturi contribuie la formarea unui climat incluziv și primitor. Astfel, elevii învață că diversitatea este parte integrantă a mediului lor și că toate identitățile culturale sunt respectate și reprezentate.

Este de asemenea util să se realizeze studii și cercetări educaționale care să monitorizeze impactul programelor de educație interculturală în ciclul primar. Aceste cercetări pot oferi date valoroase despre eficiența metodelor aplicate, despre percepțiile și atitudinile elevilor, despre provocările întâmpinate de cadrele didactice și despre modul în care școala colaborează cu comunitatea. Rezultatele acestor analize pot fundamenta politici educaționale coerente și pot contribui la generalizarea bunelor practici în domeniul educației pentru diversitate.

Un exemplu de bună practică în acest sens este reprezentat de proiectele Erasmus+ care implică schimburi educaționale între școli din diferite țări europene. Elevii din ciclul primar, chiar și în vârstă fragedă, au oportunitatea de a intra în contact cu colegi din alte culturi, de a colabora la proiecte comune și de a înțelege diversitatea ca pe o realitate firească și îmbogățitoare. Aceste experiențe nu doar că sprijină învățarea limbilor străine și dezvoltarea abilităților sociale, dar contribuie și la formarea unei mentalități deschise și respectuoase față de alteritate.

Concluzii

O educație centrată pe diversitate nu este un scop în sine, ci un mijloc de a construi o școală echitabilă și o societate democratică. Este vorba despre o transformare profundă a culturii instituționale, a practicilor pedagogice și a modului în care înțelegem rolul educației. Prin formarea unor generații de copii care își cunosc identitatea, respectă diferențele și se implică activ în viața comunității, putem spera la o lume mai dreaptă, mai pașnică și mai unită în diversitate.

Educația pentru diversitate culturală în ciclul primar nu este un lux sau o opțiune marginală, ci o necesitate pedagogică și morală într-o societate democratică. Ea contribuie nu doar la formarea unor indivizi toleranți și empatici, ci și la coeziunea socială, la prevenirea discriminării și la construirea unei lumi mai echitabile. Prin urmare, este esențial ca această dimensiune să fie integrată în mod coerent în toate aspectele vieții școlare, devenind o componentă firească a actului educațional.

BIBLIOGRAPHY:

1. Banks, J. A. (2006). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (5th ed.). Pearson. (pp. 23-58) ISBN 978-0205461035
2. Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2019). *Multicultural education: Issues and perspectives* (9th ed.). Wiley. (pp. 31-76) ISBN 978-1119510215.
3. Bennett, C. I. (2011). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice* (7th ed.). Pearson. (pp. 15-45) ISBN 978-0134679020
4. Coșer, C. (2015). Educația interculturală în școala românească – între ideal și realitate. *Revista de Pedagogie*, (2), 21–32.
5. Cucoș, C. (2000). *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*. Iași: Polirom. (pp. 67-101) ISBN 973-683-445-X
6. Dragomir, G. (2017). *Educația interculturală în școala primară românească*. Cluj-Napoca: Editura Didactică și Pedagogică. (pp. 40-89) ISBN 978-606-31-0204-3
7. Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Teachers College Press. (pp. 112-148) ISBN 978-0807750780.

8. Nieto, S. (2010). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities* (2nd ed.). Teachers College Press. (pp. 50-87) ISBN 978-0807750544
9. Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (2007). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender* (6th ed.). Wiley. (pp. 95-130) ISBN 978-0470383698
10. UNESCO. (2009). *Investing in cultural diversity and intercultural dialogue*. Paris: UNESCO Publishing. (pp. 11-37) ISBN 978-9231040771
11. UNICEF România. (2019). *Ghid pentru educația interculturală în învățământul primar*. București: Ministerul Educației. (pp. 9-27) ISBN 978-606-11-6600-2

DIMENSIONS OF CULTURAL DIVERSITY IN EARLY EDUCATION

Silvia Elena Trocmaer
PhD Student, "Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: The article proposes to present the dimensions of cultural diversity in education. Currently, educational policies place the issue of cultural diversity at the center. This is due to the need of today's society, which, through the prism of human interconnection, seeks to train young generations with the objective of respecting cultural diversity. It is becoming essential for young people to gain an appreciation for cultural diversity, making them understand that a person's traditions, values and beliefs are under the umbrella of the culture that that person holds. By addressing interculturality, the younger generation becomes aware of both cultural differences and similarities and learns to accept and respect cultural dogmas. The importance of addressing cultural diversity in educational institutions is seen from different angles from one country to another but also from one school to another depending on the palette offered by the cultural diversity of the society in the area referred to.

If the importance is seen from different angles, the idea of the benefits brought to education by addressing cultural diversity unites managers from most school institutions. To ensure success, it is beneficial for those educated to get in touch with cultural diversity from the preschool or early school period because at these ages children are more receptive, curious and open. The curiosity of this age is not limited to the world around them but the boundaries become extended to their peers who show signs that are perceived as different. Thus, by ensuring a multicultural environment in educational institutions, children will feel appreciated and respected by developing a sense of trust.

Keywords: culture, cultural diversity, interculturality, early education

Politicile educaționale actuale urmăresc implementarea diversității culturale în educație începând cu educația timpurie.

În Codul Educației din Republica Moldova,în Capitolul II, Misiunea, idealul și principiile fundamentale ale educației, Articolul 5, se menționează că educația are ca misiune promovarea dialogului intercultural al spiritului de toleranță, a nediscriminării și incluziunii sociale, pe lângă dezvoltarea culturii naționale.[3]

În același document, Articolul 6, este identificat ca ideal educațional al școlilor din Republica Moldova formarea personalității capabile de inițiativă și autodezvoltare care deține sisteme de cunoștințe și competențe pe care să le pună în aplicare ca angajați ai societății având independență în opinie și acțiune deschise către dialogul intercultural, toate acestea devenind posibile într-un context de valori naționale și universale asumate. [3]

În șirul principiilor fundamentale ale educației din Republica Moldova se înscrie și Principiul incluziunii sociale dar și acela care presupune recunoașterea și garantarea drepturilor personale aparținând minorităților naționale, inclusiv a dreptului de a păstra, dezvolta și exprima identitatea etnică, culturală, lingvistică și religioasă.[3]

În Legea educației din România în capitolul 1, Dispoziții generale. Principii și valori, articolul 2, se specifică faptul că sistemul de învățământ preuniversitar are la bază diversitatea care propune respectarea și valorizarea diferitelor perspective culturale, etnice, religioase, a sustenabilității și a empatiei, alături de întărirea și pozitivarea imaginii de sine, individuale și colective.[5]

Pe lângă aceste documente oficiale este necesară menționarea Declarației Universale a UNESCO asupra diversității culturale. Declarația menționată are ca obiectiv protejarea diversității culturale ca moștenire culturală a umanității protejând diversitatea

multilingvismului și al mass-media. Prezentul document a fost redactat în cele 6 limbi oficiale ONU și prezentata la Paris pe 2 noiembrie 2001.

Diversitatea culturală presupune existența unei varietăți de culturi care coexistă în aceeași perioada temporară interacționând în aceeași zonă geografică. Conceptul presupune atât acceptarea cât și recunoașterea diferențelor de cultură. Termenul de diversitate culturală face trimitere tocmai la includerea perspectivelor culturale într-o organizație, în cazul nostru școala.

În SUA se poate vorbi nu doar de includere într-o organizație sau instituție ci chiar în societate.

În curriculum pentru grădiniță din 2014, Canada, Teritoriile din Nord - Vest, se specifică faptul că în grădinițele din teritoriile la care am făcut referire învață, trăiesc și cresc într-un mediu unic, copii cărora li se permite accesul respectând istoria, cultura, limba deoarece aici sunt întâlnite popoare aborigene, oameni din întreg ținutul Canadei, dar și apartenenți ai comunității mondiale. În acest mediu copii își stabilesc de timpuriu identități atât în familie cât și în comunitatea percepută ca fiind o gamă largă de realități.[6]

Documentul are ca obiectiv validarea și susținerea formării identității la copii de vârstă preșcolară, urmărind evoluția și dezvoltarea lor într-o lume în continuă schimbare.

Scopul urmărit în grădinițele din aceste teritorii este acela de a-i face pe copii să se simtă puternici prin cine sunt și prin cine pot deveni, fiind sprijiniți dincolo de învățare de cunoștințe, abilități, atitudini și valori în tendința de a deveni oameni capabili ai societății.[6]

Urmând cale dezvoltării holistice se pune mare accent pe dezvoltarea copiilor și realizarea învățării lor sub cupola influenței, conexiunilor dintre oameni, legăturilor cu locurile, valorile și credințele care au fost exprimate în interiorul familiilor și comunității.

Învățarea va conduce la obținerea rezultatelor dorite atunci când experiențele de la școală vor fi puternic și pozitiv conectate cu viețile lor și experiențele dobândite.[6]

Utilizând parteneriatul școală-familie, conform documentului prezentat se facilitează trecerea copilului de la educația din familie la integrarea în unitatea școlară.

Această adaptare consideră că este pozitivă și confortabilă atunci când instituțiile școlare susțin și respectă demnitatea fiecărei familii, când se recunoaște și se dă libertate către reflectarea culturală realizând conectarea cu realitatea copiilor.

În Capitolul 3 al curriculumului se împărtășește ideea conform căreia există convingerea că în culturi sunt adânc fixate valorile și credințele pe care oamenii le consideră importante în propria lor formare. Cultura însumează înțelegeri, modele de comportament, practici, valori și cel mai important o viziune asupra lumii care este împărtășită de un grup de oameni. Cultura este evidențiată în perspective, limbă, obiceiuri, tradiții și forme de exprimare în cadrul comunității. În culturi diferite se observă diferențe în ceea ce privesc, creșterea copiilor, stilurile de viață, iar în cadrul familiei valoarea poate fi pusă în mod diferit pe diverse tipuri de cunoștințe, aptitudini și atitudini. Un lucru foarte important menționat aici este reprezentat de faptul că o cultură este percepută într-o evoluție continuă, nu este identificată ca fiind statică răspunzând astfel schimbărilor frecvente ale societății actuale.[6]

Cultura, societatea și identitatea lingvistică influențează în mod direct felul în care copiii învață, gândesc și se dezvoltă. Felul în care copilul învață este definit de experiența din familie și comunitate. Gândirea, învățarea și comunicarea sunt corelate iar copiii prosperă într-o grădiniță care admite diversitatea și experiențele anterioare. [6]

Conform documentului, copiii din aceste teritorii își întemeiază identitatea în cultura Inuit. Copiii care învață în aceste instituții sunt activi percepând lumea în mod holistic, intrând cu ajutorul observației și experienței în medii imediate. Ei sunt conectați la istoria familiei, la credințele, valorile și tradițiile moștenite care se validează în instituția de învățământ pe care o frecventează când grădinița realizează o conexiune pozitivă, prin profesorii săi, cu copiii dezvoltând relații bazate pe respect și susținere rezultând beneficii care vin în sprijinul

comunității. Acomodarea copiilor la grădiniță se realizează mai ușor atunci când instituția respectă cultura familiei și când oferă oportunități de învățare respectând stilurile individuale. Profesorii vor fi sensibili din punct de vedere cultural, iar instituția se va strădui să înțeleagă toate aspectele care țin de cultura copiilor și influențele care le au trecutul, prezentul și viitorul în dezvoltarea lor.[6]

În același document se concretizează informația care susține că limba vorbită în familie, chiar dacă la această vârstă forma de limbaj deținută nu este încă o formă activă, modelează gândirea acestora. Oportunitatea de a învăța această limbă consolidează identitatea lor și în același timp înțelegerea culturii. Toate limbile învățate lărgesc sfera cognitivă și permit copiilor să gândească în moduri diferite deschizând posibilitatea înțelegerii mai profunde a limbajului general. Cele mai importante valori cărora li se impune respect sunt bătrânii, părinții și oamenii de rase diferite. Pe lângă respectul pentru aceste valori identificate se impune respect pentru toți ceilalți și pentru mediu. După aceste valori importante urmează stima de sine, mândria, independența și dorința de a învăța care au menirea de a clădi un mediu primitor.[6]

Autorii curriculumului spun că lumea copiilor care vin la grădiniță începe cu ceea ce ei știu deja făcând conexiune cu mediile lor familiale. Aceste medii își au punctul de plecare în trecut în istoria și tradițiile care devin fundamentale pentru prezent și viitor. Copiii sunt educați să prospere în medii care validează identitățile individuale pe care le aduc cu ei în mediul școlar pe măsură ce fac trecerea către instituția specializată în educație. Această identitate, pentru majoritatea copiilor care locuiesc în aceste teritorii, se bazează pe una dintre culturile aborigene, dar toți copiii indiferent de mediul lor cultural vor afla informații despre alți oameni și alte culturi care există în acest spațiu geografic. [6]

În concluzie se observă importanța pe care o deține respectarea culturii din care descinde copilul în dezvoltarea sa holistică dar și rolul pe care îl deține instituția de învățământ în respectarea diversității culturale.

Vom continua abordarea temei prin prezentarea unui scurt istoric al diversității culturale.

Potrivit studiilor rolul culturii în științele sociale nu a fost unul privilegiat. Prin anii 90 Mikael Keating a avut revelația identificării unei redescoperiri a culturii. Acesta a susținut faptul că, în formarea oamenilor este deosebit de important să plasăm corect indivizii în mediul lor social. Plasându-i în acest context social ne este foarte ușor să înțelegem alegerile lor și să le descoperim semnificațiile orientărilor și acțiunilor. Acest nou tip de abordare a avut un impact puternic în științele sociale și s-a concretizat printr-o definiție cuprinzătoare a culturii.[8]

Conceptul de cultură este vast deoarece în ele se reflectă însăși istoria umanității.
Au fost multiple încercări de definire a conceptului de cultură însă până în prezent nu a existat o concordanță între aceste încercări.

Dând un prim sens cultura înglobează tradiții, norme și valori sociale făcând trimiteri la activitatea artistică și la moștenirea istorică a unei societăți.

Americanii A. Kroeber și C. Klukholn în lucrarea lor *Culture*, au expus 164 definiții ale termenului cultură. Definițiile au fost extrase din lucrări de cercetare din America și Europa având ca perioadă temporară de referință 1871-1950. În anul 1967 cercetătorul francez Abraham Moles mărește numărul definițiilor la 250. [7]

Potrivit autorilor Frank și Lilian Gilbreth și Veronica Wellein în prezent sunt mai mult de 500 definiții atribuite termenului cultură.[7]

Kroeber și C. Klukholn sunt cei care identifică și o grupare a definițiilor atribuite termenului.

Putem spune așadar că termenul cultură este unul care are încă deschisă sfera cercetării, definirii, identificării și aprofundării. M-am oprit asupra ideilor propuse de cei 2 americani și conturez cultura ca fiind ansamblul de cunoștințe, convingeri, idei, legi, obiceiuri și alte

deprinderi pe care omul și le-a însușit printr-un proces de învățare în cadrul socializării și transmise fie de la om la om fie de la o generație la alta. Rolul culturii este acela de instrument care conduce la rezolvarea problemelor culminând cu o comunicare interumană și permisiunea de a învăța pentru satisfacerea nevoilor emoționale și naturale. [7]

Conform dexonline cultura reprezintă totalitatea valorilor materiale și spirituale create de omenire și a instituțiilor necesare pentru comunicarea acestor valori.[4]

Cuvântul cultură provine din latinescul *colere* care înseamnă a cultiva, a avea grijă.

Cicero oratorul din Roma antică este cel care a introdus cultura animi, fiind o sintagmă pentru definirea dezvoltării sufletului cu tendințe filosofice. Conceptul propune depășirea barbarismului și formarea unui popor educat. Așadar, școala, ca instituție în care se realizează educația este văzută ca fiind cea mai importantă organizație care valorizează fenomenul culturii cu scopul formării spiritului uman și având ca finalitate formarea omului deplin.

Pornind de la identificarea termenului cultură, continuăm cu diversitatea culturală care propune o varietate de culturi care coexistă dar și interacționează într-un spațiu geografic definit. Conceptul propune acceptarea dar și recunoașterea diferențelor culturale.

Definirea conceptului de diversitate culturală nu este un obiectiv tocmai ușor de realizat iar acest lucru este datorat faptului că termenul cultură este un element inclus, iar acest termen deține un caracter dinamic și o varietate de accepțiuni care modifică esența abordării problemei.

La nivel UNESCO diversitatea culturală a identificat 4 abordări, dar în prezent sunt luate în considerare numai două.

Prima abordare vizează diversitatea culturală din interiorul societății și focalizează atenția pe aspecte ca drepturile omului, promovarea democrației culturale, egalitatea participării tuturor minorităților și este trecută sub cupola conceptului de multiculturalism.

Conform definiției primite de la Oxford Languages multiculturalismul presupune prezența su sprijinul pentru prezența mai multor grupuri culturale sau etnice distincte în cadrul unei societăți. Wikipedia vede multiculturalismul ca pe o politică și o practică culturală dezvoltată în occident care face referire la comunitățile care încorporează mai multe culturi.

Ca teorie politică – multiculturalismul conform aceleiași surse reprezintă prezența pe teritoriul unui stat a mai mult de o comunitate etnică care dorește să-și protejeze identitatea, valorile și practicile pe care și le împărtășesc membrii săi.

Contemplarea asupra multiculturalismului conduce către ideea că identitatea individuală își conturează definiția plecând de la apartenențele culturale multiple ale individului, decât de la individualitatea sa pliată perfect pe concepțiile universaliste despre om. Potrivit Dexonline multiculturalismul presupune coexistența mai multor culturi diferite într-o societate.[4]

Conturând termenul adiacent multiculturalism , continuăm cu numirea celei de-a doua abordări a diversității culturale urmărește diversitatea dintre state, societăți sau culturi diferite, unde aceasta reprezintă principiul ce se impune a fi respectat când se realizează schimburi de bunuri culturale și servicii între aceste state, societăți sau culturi.

Mergând în același sens se simte nevoia aducerii în prim plan și a interculturalității, Interculturalitatea reprezintă procesul în care indivizii corespondenți din diferite culturi interacționează în scopul învățării punând într-o sferă de îndoială propria cultură sau a celorlalți și având ca drept rezultat o potențială schimbare culturală, în tot acest timp promovându-se respectul reciproc dar și drepturile omului.

Interculturalismul s-a evidențiat ca rezultat al activităților antropologilor și sociologilor de la mijlocul secolului al XX-lea, iar utilitatea și-a concretizat-o în echiparea elitelor americane care au inclus ca și categorii de referință diplomați și directori de afaceri iar scopul a fost acela de a ajunge la realizarea unor obiective comune cu omologii lor din alte țări.[9]

În conceptele de bază ale interculturalismului sunt cuprinse dimensiunile culturii în care identitatea culturală și indivizii sunt piloni ai unui continuum reprezentat de individualism și

colectivism dar și de importanța dată valorilor și a felului în care ghidează comportamentul manifestându-se diferit de la o cultură la alta.

Interculturalitatea în educație are ca obiectiv realizarea unui spațiu care să permită explorarea diversității culturale, cooperarea, siguranța care să faciliteze dezvoltarea și relaționarea copiilor. [9]

În curriculum pentru educație timpurie 2019 din România se menționează ca și principiu urmărit, principiul interculturalității – cunoașterea, recunoașterea și respectarea valorilor naționale și ale celorlalte etnii dar și principiul echității și nondiscriminării – dezvoltarea unui curriculum care să asigure șanse egale copiilor făcând abstracție de gen, etnie, religie sau statut socio-economic.

Acest lucru arată importanța dată interculturalității dar și diversității culturale în același document menționându-se că se urmărește cooperarea cu părinții și promovarea valorilor democratice într-un cadru de diversitate socio-culturală.[1]

În curriculum pentru educație timpurie din Republica Moldova se menționează că urmărește promovarea valorilor naționale și abordarea multiculturală a conținuturilor, activităților având ca obiectiv atașamentul față de țară și popor, respectarea limbii vorbite, a valorilor oferite de cultură, a tradițiilor și obiceiurilor strămoșești.[2]

Același document menționează faptul că urmărește asigurarea de șanse egale fără discriminare de tip religios, social, rasial, etnic, de statut, de limbă sau de grad de dezvoltare socială sau economică și implicit de gen.[2]

Ca și principii ale educației timpurii de luat în calcul pentru tema pe care o abordăm sunt cele doua principii și anume principiul interculturalității care propune cunoașterea, respectarea și recunoașterea valorilor culturale proprii și a celorlalte etnii. Al doilea principiu ar fi cel al respectării diversității și incluziunii educaționale și sociale a fiecărui copil care presupune crearea unui mediu care să deservească educația oferind șanse pentru dezvoltarea tuturor copiilor fără a face referire la gen, etnie, religie, abilități sau statut de ordin economic sau social.[2]

Așadar evidențiind transformările societății actuale, știința așează în centru cultura ca izvor pentru toate științele umaniste făcând trimitere către estetica culturii, filosofia culturii, partea teoretică a culturii și nu în ultimul rând sociologia culturii.

Nevoile actuale transcend către realizarea umanizării și culturalizării personalității prin educație. Plecând de la acest fapt sistemele educaționale au devenit direct răspunzătoare de formarea și orientarea tinerelor generații.

Concluzionând punem în valoare ideea conform căreia instituția în care se realizează educația deține un rol important în transmiterea și valorificarea modelului culturii ca drept forme instituționale ale acestuia, acest lucru responsabilizând pe cei îndreptățiți în alegerea metodelor, mijloacelor și strategiilor, dar și a modelelor de realizarea educației.

În acest context școala cu grădinița ca primă organizație a sa în etapa formării umane este cea mai importantă instituție care are menirea de a educa în spiritul diversității culturale.

Având un prim contact de cunoaștere și acceptare a diversităților culturale, latura umană acceptă multiculturalitatea și implicit interculturalitatea.

O bună organizare a grădiniței de copii ca instituție de manageriere a educației timpurii, asigură formarea unui om complet și competent deoarece la absolutul ca întregime a lumii ajungem doar prin acesta.

BIBLIOGRAPHY:

1. Curriculum pentru educație timpurie 2019.Anexa la ordinul ministrului Educației Naționale nr. 4.694/2.08.2019;
2. Curriculum pentru educație timpurie. Editura Lyceum . Chișinău, 2019;
3. Codul Educației al Republicii Moldova. Monitorul Oficial nr. 152 din 17.07.2014;
4. Dexonline. Dicționar explicativ al limbii române;
5. Legea Educației Naționale (1/201, România, Publicat în Monitorul oficial nr. 18 din 10 ianuarie 2011; Disponibil:https://www.ece.gov.nt.ca/sites/ece/files/resources/kindergarten_curriculum_2014.pdf accesat 05.05.2025
6. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/246-249_15.pdf accesat 05.05.2025
7. Disponibil:https://www.hamangiu.ro/upload/cuprins_extras/protectia-diversitatii-culturale-in-dreptul-international-modelul-uniti-in-diversitate_extras.pdf?srsltid=AfmBOooAzox2kZv5mEyOF8sujf3yxrIqSCgfAXbs8JyTfbq4NbnwQaNw accesat 05.05.2025
8. Disponibil:https://susanarinderle.com/interculturalism-vs-diversity-why-both-are-critical-to-di-success/ accesat 05.05.2025

THE NOETHIC SPIRIT IN THE STRATEGIC TRAINING OF TEACHING STAFF

Adrian GHICOV
Assoc. Prof., PhD, „Ion Creangă" State Pedagogical University of Chișinău, Moldova

Abstract. *The article addresses a complex issue, that of strategy and strategic training of teachers in relation to the development of their noetic spirit.*

Strategy is seen gravitationally as a direction of action, as sequences of action, as implementation of action, as design of action, etc. The noetic spirit, as intellect, mind and character in thinking, develops through a thinking that "thinks of itself", through the power and nature of reflection. We find that strategic thinking has a special role in the strategic training of teachers.

This constitutes an integration of several monodimensional models of thinking. The respective paradigms provide strategic thinking with the necessary valences in the educational space: entropic thinking, nonlinear thinking, systemic thinking, probabilistic thinking, chaotic thinking, emotional thinking, positive thinking and spiritual thinking. In context, we determine that the development of the noetic spirit in the strategic training of teachers streamlines sufficiently laborious strategizing processes, both in terms of effort and in terms of effective content.

Keywords: *strategy, strategic training, noetics, noetic spirit, strategic thinking*

Suntem la începutul secolului XXI, când lumea se află pe calea unei transformări majore – o schimbare a conștiinței globale. Viziunile și visele a milioane de oameni sunt pe cale să devină realitate. Cheia acestei schimbări o constituie o căutare la nivel mondial a „codului noetic", un nou mod de a cunoaște, care se bazează pe tradițiile antice de înțelepciune, filosofia perenă și cunoștințele profunde ale științei moderne. În această căutare, se înscrie și formarea spiritului noetic în educație, în general, și la nivelul cadrelor didactice, în special.

Semnificația strategiei. Cuvântul *strategie* se atestă frecvent în limbajul atât colocvial, cât și pedagogic. Totul pare a fi strategic: programe de învățământ, idei noi privind învățarea, demersuri și proiecte educaționale, resurse, didactici etc. Noțiunea de strategie este atractivă, însă această frecvență în exces o lipsește, uneori, de conținut si semnificație.

Este general cunoscut faptul că noțiunea de *strategie* provine din Grecia Antică, *strata* însemnând „armată", iar *egos* – „conducător", iar *strategos* se referea la rolul generalului care comanda o armată, însemnând „artă a generalului". Prin urmare, etimologic cuvântul are sensul de

conducere, punând accentul pe competențele care dădeau generalului posibilitatea să-și îndeplinească rolul.

Una dintre primele definiții importante a strategiei a fost dată de americanul A. D. Chandler în 1962, în felul următor: „Strategia este stabilirea scopurilor şi obiectivelor fundamentale pe termen lung ale întreprinderii şi adoptarea unor *direcţii de acţiune*, precum şi alocarea resurselor necesare pentru îndeplinirea acestor scopuri". B. Quinn dă următoarea definire: „Strategia este un model sau un plan ce integrează scopurile majore ale organizației, politicile şi *secvențele de acțiune* într-un întreg coerent" [Apud 6].

În acest cadru de definire, se înscrie și noțiunea de *strategie generică*, care, conform opiniei lui R. L. Daft, este un plan general al celor mai *importante acţiuni*, prin intermediul cărora întreprinderea îşi propune să atingă obiectivele pe termen lung, iar M. Michel propune o sinteză a definiției strategiei explicând: „Set de reflecții, decizii și acțiuni având ca obiect stabilirea scopurilor generale și a obiectivelor, alegerea mijloacelor pentru atingerea acestor obiective, punerea în *aplicare a acțiunilor* și activităților necesare și controlul performanțelor ce vizează executarea și realizarea scopurilor" [*Ibidem*].

Strategia este, în fapt, o *abordare pro-activă* a lucrurilor: nu se așteaptă ca lucrurile să se întâmple și apoi să se reacționeze la ele cu mai mult sau mai puțin succes, ci se încearcă *să se estimeze* ceea ce urmează și să fie utilizat acest lucru în avantajul propriu. De asemenea, strategia reprezintă un efort structurat de a identifica modele de dezvoltare pentru viitor înainte ca alții să o facă, efortul de *a gândi dincolo de ziua de mâine* pe termen mediu și lung și integrarea acestui tip de gândire în activitate. Strategia mai semnifică un efort de a identifica și selecta din multe posibile variante factorii cheie care pot afecta pe termen lung și de o manieră structurală activitatea și de a propune *direcții strategice de acțiune* în aceste zone. Strategia oferă posibilitatea de a răspunde la întrebarea cum putem aduce valoare adăugată pe termen lung [Apud 3].

Este important să menționăm aici că strategia nu este un document formal, nu este o modă pe care cadrele didactice trebuie să o adopte, nu este o listă operațională și rigidă, care trebuie bifată și urmată indiferent de ceea ce se întâmplă în timp în mediul educațional. Un aspect determinant este acela că strategia nu se focalizează pe ceea ce este urgent în detrimentul a ceea ce este important pe termen lung și nu confundă prioritățile strategice cu presiunile operaționale [Apud 3, 7].

Din mai multe considerente, R. Rumelt vede strategia ca pe un act creativ – *proiectarea intenționată a acțiunilor* coordonate. La un moment dat, el spune: „Un maestru (pedagog) strateg este un designer" [13].

R. Rumelt vede o strategie bună ca fiind simplă, *acțională* și coerentă. Acțiunea este o condiție *sine-qua-non* a muncii pedagogului; or, cunoștințele asupra cărora nu se poate acționa abia dacă

merită să fie. Pentru R. Rumelt o strategie lipsită de coerență se află automat în categoria unei „strategii slabe”.

R. Rumelt elaborează un cadru conceptual de bază, numit „nucleul” – abordarea care ajută la generarea strategiei acționabile și coerente. Potrivit autorului, nucleul are trei părți: diagnostic, politici de ghidare și acțiuni coerente. R. Rumelt vede strategia ca un răspuns necesar la o provocare, el pledează pentru multă muncă privind diagnosticarea provocării – înțelegerea cu adevărat de ce există provocarea pentru a determina ce set coerent de acțiuni ar putea depăși provocarea. Astfel, strategia trebuie să fie translabilă în acțiuni concrete.

În contextul abordării strategiei în plan economic, cercetătorul M. Porter determină analitic un șir de caracteristici ale acesteia, propulsând mai multe idei relevante [Apud 10, p..61]. Acceptând mai multe teze ale autorului, printre care și aceea că eficacitatea operațională nu este strategie, putem semnala unele dintre aceste teze. De exemplu, eficacitatea operațională este necesară, dar nu suficientă, însă atât eficacitatea operațională, cât și strategia sunt esențiale pentru o performanță superioară, care, până la urmă, este scopul principal al oricărei activități educaționale. În cele din urmă, eficacitatea operațională înseamnă realizarea unor activități similare mai bine decât le realizează ceilalți. Eficacitatea operațională include, dar nu se limitează la eficiență. Se referă la orice număr de practici care permit unei entități să-și utilizeze mai bine inputurile. În schimb, poziţionarea strategică înseamnă desfășurarea unor activități diferite față de ceilalți sau desfășurarea unor activități similare în moduri diferite.

Perspectiva noetică. Ca atare, *noetic* descrie tot ceea ce mintea este capabilă să creeze și aceasta este o perspectivă nelimitată, plină de speranță, descoperire și entuziasm. Visele cu ochii deschiși sunt noetice în însăși natura lor, deoarece își au originea în minte și sunt considerate o activitate mintală, deși s-ar putea argumenta că sunt, de asemenea, o activitate de spirit/ suflet. La fel, creativitatea și arta pot fi *noetice* pe măsură ce cineva se provoacă să-și „caute” și să-și angajeze intelectul în timp ce performează și dă viață îndemnurilor și dorințelor creative. Noetic „merge” și mai adânc, pe măsură ce intră în aspectele intelectuale și filosofice ale minții și în percepțiile și funcționarea acesteia [5, 8].

Demersul de trasare a unui cadru referențial privind *noetica* pornește de la ideea că unitatea existenței ființei umane se produce în două contexte: noetic (*noetikos*, ceea ce ține de intelect/ minte); perceptiv (într-o circularitate care implică, drept mediator, gândirea). Gândirea umană reorganizează cu de la sine putere „lumea”, o structurează în așa fel încât, deși constituie/ construiește doar o reprezentare, aceasta dă seamă de lumea însăși, fără „declarația” de unicitate, autenticitate, completitudine a rezultatului său, de care, cumva, orice spirit este tentat. Este vorba în ambele cazuri de *perspectivismul* gândirii/ spiritului, prin care lumea intră în reprezentare, fără ca vreun spirit individualizat, o conștiință, un *ego* etc. să epuizeze conținutul existenței [4].

La Aristotel, apare noțiunea de gândire speculativă: *nous theoretikos*, ca „facultate a sufletului”, de fapt a părții cugetătoare a sufletului. El vorbește despre speculațiune în legătură cu identitatea dintre gândire și ceea ce este gândit (*noesis kai noeton*), ca și în legătură cu identitatea dintre cunoaștere și ceea ce este cunoscut. Este vorba de „cunoașterea cea speculativă”, zice Aristotel, cea care se reproduce catoptric (care se reflectă) pe ea însăși. Această gândire-cunoaștere speculativă este considerată ca „facultate speculativă” (*theoretike dynamis*) a gândirii. La Aristotel este vorba tocmai despre „gândirea care se gândește pe sine” (*he noesis noeseos noesis* [Apud 14].

În esență, știința noetică încearcă să creeze o punte între experiența subiectivă și realitatea obiectivă. Una din ideile-cheie în știința noetică este conceptul de interconectare. Studiind implicațiile interconectării, oamenii de știință noetică au adus lumină asupra modului în care gândurile și intențiile noastre pot influența nu numai propriile vieți, ci și lumea în general [11].

Printr-o reflecție analitică, deducem că domeniul științei noetice oferă o viziune proaspătă asupra gândirii. Prin integrarea cercetării empirice cu înțelepciunea străveche, oamenii de știință noetici depășesc limitele înțelegerii conexiunii minte-corp și deschid calea către o abordare mai holistică, deschid porțile către un nou mod de a ne gândi despre noi înșine și despre locul nostru în univers. Este o călătorie care ne invită să îmbrățișăm puterea gândurilor și a credințelor noastre și să explorăm infinitul.

Cuvântul „noetical”, la rândul său, nu este foarte frecvent utilizat, dar se referă la aspectele legate de gândire, înțelegere și cunoaștere în cadrul filosofiei și științei cognitive. Este reprezentat de „noetic” sau „noetică”, care derivă din termenul grecesc *noesis*, ce înseamnă „înțelegere” sau „gândire” [Apud 11].

După cum afirmă D.Brown, din punct de vedere filosofic, noetica se referă la gândirea obiectivă și inteligibilă, capabilă să sesizeze obiectul așa cum este. Este știința care studiază puterea și natura gândirii prin conștiință, intuiție, sentiment, rațiune și simțuri; și care explorează sufletul și spiritul, în raport cu realitatea materială. Este noua știință a gândirii care încearcă să verifice influența minții asupra lumii fizice și care aspiră să fie știința care îmbină toate tipurile de cunoștințe umane și unește intelectul cu spiritul.

Așadar, D. Brown se referă la noetică ca fiind cea mai profundă înțelegere a gândirii umane pe care o aveau înțelepții antici, care nu aveau progresele științifice și tehnologice actuale [Apud 9].

De fapt, oamenii știu puțin despre realitate și toate metodele lor sunt până acum insuficiente pentru a rezolva problemele care îi afectează; trebuie să recunoaștem că poate exista o altă formă de cunoaștere, mai eficientă, care să conducă la o mai bună înțelegere a lumii și la pace pentru umanitate. Această poziție de deschidere este ceea de ce avem nevoie pentru a putea merge înainte. Doar cei care îndrăznesc să depășească limitele descoperă adevărul și își imaginează altceva dincolo de ele, chiar dacă pare incredibil [Ibidem].

În legătură cu fenomenul *spiritului noetic*, *ca intelect, minte și caracter în gândire*, trebuie să specificăm și ideea „câmpurilor noetice”, care sunt impregnate de o inteligență găsită în natură, prefigurând înțelegerea noastră contemporană a lumii cuantice. Forțele cele mai relevante în acest domeniu includ modele atât actuale, cât și istorice, care implică armonie și echilibru, întrerupere, flux, reciprocitate, rezonanță și coerență. Acest tip de inteligență este transpersonală, adică se ocupă de stări de conștiință dincolo de limitele identității personale și transraționale, referindu-se la experiența unor fenomene care au loc în universul natural în care informațiile și experiența nu se conformează structurilor tipice de cauză și efect. Pentru *câmpul noetic* fundamental este conceptul de *nous,* pe care Socrate îl descrie ca pe o inteligență cosmică autoreglabilă, găsită în natură și în noi înșine, ca parte a naturii care operează pentru scopuri bune: armonie și coerență. Câmpul noetic este o inteligență sau conștiință ca trăsătură a unui cosmos care trăiește perpetuu în interiorul și în jurul meu și al nostru toți în orice moment. *Noesis,* la rândul său, înseamnă *înțelepciune interioară*, cunoaștere directă, intuiție sau înțelegere implicită [15]. Lucrând cu idei și etimologii similare, P. Teilhard de Chardin, om de știință, paleontolog, teolog, filosof și profesor francez, a folosit termenul „noosferă” pentru a surprinde experiența sa despre univers ca proces evolutiv, trecând la niveluri mai mari de complexitate și conștiință. Pentru el, o noosferă sau un *strat de gândire* sau conștiință care înconjoară pământul rezultă din acest proces evolutiv.

Punând problema noeticului în termeni pedagogici, trebuie să amintim și de *codul noetic* în viziunea lui C.Quincey [12]. *Codul noetic* este limbajul sufletului. El ghidează dezvoltarea vieții noastre interioare. Evoluția noetică este „creșterea prin cunoaștere”. Noetica este un fel de super-intuiție, o stare de conștiință foarte evoluată. Natura iubește să se ascundă. Straturile mai profunde trebuie accesate folosind o cale noetică de contact direct, o nouă conștiință, a cunoașterii – știința noetică. Așadar, codul noetic este o cheie care deblochează relația dintre minte și corp, dintre conștiință și materie.

Rolul gândirii strategice. Plecând de la aceste asumpții ale noeticii, constatăm că în formarea strategică a cadrelor didactice un rol aparte îl are *gândirea strategică*. După cum menționează C.Brătianu, gândirea strategică este ca și lumina albă, care se descompune, la trecerea ei printr-o prismă de sticlă triunghiulară, într-un spectru de culori. Lumina albă constituie o culoare compusă din mai multe culori monocromatice. În mod similar, gândirea strategică constituie o integrare a mai multor modele de gândire monodimensionale, care oferă gândirii strategice valențele necesare pentru a putea înțelege mai bine viitorul și a construi în spațiul posibil un viitor dezirabil, respectiv, un viitor în care investim intențiile noastre de dezvoltare sub forma unor obiective strategice și elaborăm strategii pentru a realiza aceste obiective [1, 2].

Aceste gândiri, în reflecția autorului, se configurează în *gândirea inerțială, gândirea dinamică* și *gândirea entropică* pe dimensiunea timp. Autorul emite și anumite caracteristici ale

acestor tipuri de gândire, cum ar fi: „gândirea inerțială constituie forma cea mai simplă de gândire, deoarece ea reflectă un prezent continuu și manifestări atemporale rezultate din principiul inerției. Deși simplă, gândirea inerțială este benefică, deoarece ne ajută să construim *automatisme funcționale*, care ne scutesc de intervenția gândirii rationale". Ca atare, folosim acst tip de gândire atunci când avem de rezolvat probleme de rutină, dar trebuie să nu o lăsăm să domine atunci când ne gândim la toate celelalte probleme. Mai ales, atunci când ne gândim la viitor. [Apud 1].

Dacă ne referim la *gândirea dinamică*, trebuie să remarcăm că aceasta este destul de flexibilă, care are la bază ideea de procese reversibile, care au capacitatea de a reveni la starea inițială, trecând prin aceleași stări de echilibru circular. Dar ea nu poate contribui la construcția unui viitor dezirabil. Aici ne vine în ajutor *gândirea entropică*, cu ajutorul căreia putem înțelege procesele și fenomenele din natură și putem structura un viitor probabil și posibil. Pentru noi, cel mai important este viitorul dezirabil, deoarece constituie domeniul de proiecție al obiectivelor strategice. Anume gândirea entropică este parte din spectrul gândirii strategice, deoarece constituie deschiderea spre viitor [Ibidem].

Pe dimensiunea complexitate, C.Brătianu prezintă alte trei tipuri de gândire: *gândirea liniară, neliniară* și *gândirea sistemică*. Gândirea liniară este cea mai simplă formă de gândire, dar și cea mai răspândită. Atunci când problemele sunt simple, gândirea liniară este potrivită, iar când problemele sunt complexe, soluțiile simpliste sunt eronate. Gândirea neliniară, la rândul ei, are lungimea necesară de undă pentru a face parte din spectrul gândirii strategice. Atunci când problemele devin foarte complexe, trecem la un model avansat de gândire neliniară – gândirea sistemică. Gândirea neliniară și gândirea sistemică devin parte integrantă a spectrului gândirii strategice.

A treia dimensiune, de incertitudine, implică alte trei tipuri de gândire: *gândirea deterministă, gândirea probabilistă* și *gândirea haotică*. Gândirea deterministă este confortabilă pentru că elimină incertitudinea din calculele noastre. Gândirea probabilistă operează pe întreg domeniul incertitudinii reale și contribuie la înțelegerea fenomenelor bazate pe evenimente probabile. Ea ne poate fi de folos în crearea strategiilor pentru realizarea obiectivelor proiectate în viitorul dezirabil, ea face parte din spectrul gândirii strategice [1, 2].

Un model mai avansat de gândire, care combină într-un mod dinamic și foarte complex aspectele deterministe cu cele probabiliste, îl constituie gândirea haotică. Nu știm cum poate arăta viitorul nostru, dar în mod cert el va conține astfel de fenomene haotice. De aceea, gândirea haotică face parte din spectrul gândirii strategice.

Din spectrul gândirii strategice mai face parte gândirea emoțională, care are la bază cunoștințele, inteligențele și valorile emoționale. Deoarece orice viziune despre viitor presupune și o componentă emoțională, gândirea emoțională este parte integrantă a spectrului gândirii strategice. În același timp, și *gândirea spirituală* dedicată procesării valorilor constituie o parte integrantă a

spectrului gândirii strategice. Pentru a construi ceva într-un viitor ipotetic, un viitor dezirabil dar non-existent, trebuie să avem încredere în sine și în capacitatea noastră de a ajunge acolo unde ne propunem. De aceea, pe dimensiunea încredere, gândirea pozitivă ocupă un loc important în spectrul gândirii strategice [1].

Din cele expuse mai sus, gândirea strategică conține un spectru larg de tipuri monocolore de gândire, format din: gândirea entropică, gândirea neliniară, gândirea sistemică, gândirea probabilistă, gândirea haotică, gândirea emoțională, gândirea pozitivă și gândirea spirituală.

Formarea strategică a cadrelor didactice. Una din ideile fundamentale pentru formarea strategică a cadrelor didactice o constituie faptul că orice strategie se elaborează și se implementează cu scopul realizării unui *obiectiv strategic* definit în viitorul dezirabil. Cu alte cuvinte, în formarea strategică profesorul este pregătit pentru a putea proiecta soluții pentru posibile probleme de viitor. În acest scop, este valorificată gândirea entropică a acestuia.

Altă idee fundamentală o constituie faptul că pregătirea strategică a profesorilor presupune un proces de gândire strategică și un proces de implementare a rezultatului acestui proces. Gândirea și acțiunea constituie două componente ale aceluiași proces strategic. Plus la aceasta, formarea strategică cuprinde următoarele componente: una deliberativă sau pro-activă și o componentă emergentă, care permite adaptarea la schimbările survenite în mediul educațional.

O sarcină de prima mărime este faptul necesității de valorificare a *gândirii raționale* amplificată cu cea *spirituală și emoțională*. În acest caz, intuiția și înțelepciunea sunt unele din cele mai importante resurse de valorificare integrală a cunoștințelor. Trebuie să precizăm, eminamente, că procesul strategic urmărește obținerea unui avantaj competitiv – performanța cadrelor didactice.

În calitatea lor de procese mentale strategiile implică câmpuri valorice, fapt ce subliniază prezența și importanța culturii instituționale. Totodată, există o deschidere permanentă pentru a învăța din experiența directă, indiferent dacă sensul acesteia este de succes sau de problemă. Orice formare strategică are la bază gândirea strategică cu întreg spectrul ei de tipuri de gândire performante, dar și înțelepciunea și creativitatea pentru a putea construi strategii în mediul educațional, cu evenimente de anticipare.

Așadar, formarea strategică a cadrelor didactice implică spiritul noetic, fiind o artă de a realiza ceea ce și-au propus prin înțelegerea contextului și folosirea judecății, negocierii și manevrelor la momentul potrivit, deciziilor ferme în condiții de complexitate, ambiguitate și inertitudine. Cu alte cuvinte, nu soluții strategice standardizate, ci soluții adecvate unui context dinamic bine specificat prin contribuția multivectorială a gândirii strategice. În scopul formării strategice a cadrelor didactuce este nevoie atât de teorie, cât și dezvoltarea de noi abilități și de noi moduri de a gândi lucrurile, de dezvoltare a spiritului noetic. Scopul final al acestui adevărat parcurs de performanță este abilitatea de a răspunde foarte rapid la schimbările venite dinspre piața educațională, fără a pierde din vedere

viziunea, rezultatul spre care tind în această perioadă. În vederea acestui deziderat, este nevoie de concentrarea cadrului didactic pe scop astfel încât să fie perceput la maximum. Apoi viziunea și echilibrarea „din mers" a perspectivelor. Gândirea strategică ajută la concentrarea pe scopuri (perspectiva largă), în timp ce cadrul didactic rămâne deschis la cele mai fine influențe și schimbări (perspectiva detaliilor). Plus la aceasta, ei se axează pe tehnica dezvoltării gândirii strategice și a elevilor lor.

Considerăm că viziunea propusă de identificare a spiritului noetic al cadrelor didactice presupune înglobarea manifestărilor largi asociate conceptelor identificate, caracteristicile fiind deduse potrivit semanticii și etimologiei. Noțiunile abordate implică elemente de acțiune, accentuează direcțiile de acțiune, concretizate prin anume finalități. Elementele de acțiune subscriu resurselor disponibile sau necesare, descriu modul specific de a proceda, prin care se evidențiază dimensiunea strategică.

Concluzii. Pe firul acestor interpretări, putem formula următoarele concluzii:

1. În urma examinării diverselor aspecte privind conceptele strategiei și noeticii, rezumând cele expuse, a fost desemnată maniera și capacitatea cadrelor didactice de a identifica, elabora și implementa variante predictive pe termen mediu, ce subscriu pentru o finalitate optimă în formarea lor strategică. Formarea strategică este un proces cu mai multe drumuri de acces pentru cadrele didactice sau un proces de integrare dinamică a elementelor care pot produce consecințe anticipate dorite, cu elemente emergente, care pot conduce la performanțe. Un proces de generare a ideilor de succes din multitudinea ideilor inițiale și a celor generate pe parcurs. Gândirea și acțiunea constituie două componente ale procesului strategic.
2. Formarea strategică a cadrelor didactice trebuie interpretată în procesualitatea ei, acceptând deopotrivă contribuțiile raționale și intuitive. Strategia fiind, în acest sens, rezultatul procesului de strategizare. Formarea strategică este un proces emergent, într-un context educațional bine definit, printr-o combinație de gândire rațională și intuitivă și valorificând cunoștințele în concordanță cu un anumit scop. În felul acesta, procesul de strategizare corespunde unui proces deliberativ rațional, strategizarea fiind judecata sau răspunsul imaginativ pentru ceea ce nu este cunoscut. Strategizarea apare ca un proces continuu prin care cadrele didactice contribuie la reducerea ignoranței, indeterminării și constituie alternativa la planificarea strategică.
3. Dezvoltarea spiritului noetic în formarea strategică a cadrelor didactice eficientizează procesele de planificare strategică suficient de laborioase, atât ca efort, cât și conținut efectiv, care trebuie să aibă un fundal de gândire strategică, așa cum este ea înțeleasă în secolul XXI. Pentru a fi bine dezvoltată, gândirea strategică are nevoie de o armonizare și ajustare constantă la mediul în care funcționează.

Bibliografie

1. BRĂTIANU, C. Strategia. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/328278295_Capitolul_6_Strategia
2. BRĂTIANU, C. Gândirea strategică. București: ProUniversitaria, 2015. ISBN 978-606-260-3991.
3. Ce este și ce nu este strategia. Disponibil: https://csldi.fspac.online/ce-este-si-ce-nu-este-strategia/
4. CERNICA, V. Reprezentări filosofice ale unității existenței: prin credință noetică și credință perceptive. Disponibil: https://filosofieromaneasca.institutuldefilosofie.ro/sifr/volumul-18-2022/reprezentari-filosofice-ale-unitatii-existentei/
5. CRISTESCU, S. Despre noetică. În: Revista Medicală Română, 2007, vol.LIV, nr. 4, pp.212. ISSN 1220-5478.
6. GHELEBET, A. Managamentul strategiei – condiție emergent în asigurarea dezvoltării economice. Disponibil: vhttps: //www.utm.md /meridian/ 2016/MI-1-2016/015.% 20Ghelbet% 20A.Managementul% 20 strategiei....pdf
7. IONESCU, M., CHIȘ, V. Strategii de predare și învățare. București. Editura Științifică, 1992. ISBN 973-44-0101-7.
8. JOHNSON, S. Noetica or the First Principles of Human Knowledge: Being a Logic Including Both Metaphysics and Dialectic or the Art of Reasoning. 2006, 248 p. ISBN 978-1428634411.
9. La Noética. Disponibil: https://filosofia.laguia2000.com/filosofia-y-religion/la-noetica#google_vignette
10. PORTER, M. What is Strategy? În: Harvard Bussness Review, 1996, nr. 74(6), pp. 61-78. ISSN 0017-8012.
11. Psihologia științei noetice; intersecția dintre misticism și știință. Disponibil: https://betshy.com/ro/2024/05/03/the-psychology-of-noetic-science-the-intersection-of-mysticism-and-science/
12. QUINCEY, C. Deep Spirit: Cracking the Noetic Code. The Wisdom Academy Press, 2011. 288 p. ISBN 978-0615-21557-0.
13. RUMELT, R. Good Strategy, Bad Strategy. The difference and Why it Matters. Profil Boogs,2012. 137 p. ISBN: 978-184668-481-4.
14. SURDU, A. Speculațiunea ca facultate a gândirii. Disponibil: https://tribuna-magazine.com/speculatiunea-ca-facultate-a-gandirii/
15. The intelligence of Noetic Fields. Disponibil: https://gelinasjames.com/the-intelligence-of-noetic-fields/

CURRENT ISSUES IN STUDENTS LEARNING DIFFICULTIES – FROM DETECTION TO INTERVENTION

Daniela Giurgea
PhD Student, „Ion Creangă" Pedagogical State University, Chişinău, Republic of Moldova

Abstract: One of the fundamental rights of the child is the right to be supported in the maximal development of their own abilities; it is the right of every child to education and development, regardless of the rhythms and typologies of development and education. Many students face learning problems, learning difficulties, lack of success, or even school failure, functional illiteracy, or even school dropout. The rate of functional illiteracy is continuously increasing, reflected in students' results on the PISA tests, becoming a dramatic phenomenon, generating major and natural concern for the education system, and an ongoing effort to identify solutions to improve this situation. There are students who encounter various learning problems, who have certain barriers to learning, resulting in the emergence of learning difficulties. The issue of learning difficulties has always existed, and the field is vast and complex, approached with different directions and understandings, with the evolution of concepts being lengthy and analyzed from various perspectives.
Keywords: learning difficulties, terminological/conceptual benchmarks, detection, intervention.

1. Problematica terminologiei dificultăților de învățare la elevi

Fie în învățământul de masă, fie în cel special, mulți elevi se confruntă cu probleme de învățare, cu dificultăți de învățare, insucces sau chiar eșec școlar, analfabetism funcțional sau chiar abandon școlar. Rata analfabetismului funcțional este în continuă creștere, reflectată în rezultatele elevilor la testele PISA, devenind un fenomen dramatic, generând o îngrijorare majoră și firească a sistemului de învățământ și o preocupare actuală de identificare a unor soluții pentru ameliorarea acestei situații.

Sunt elevi care întâmpină diverse probleme de învățare, care au anumite bariere în învățare, având drept consecință apariția dificultăților de învățare.

E. Vrăsmaș (2007) este de părere că „Problematica dificultăților și dizabilităților de învățare (engl. *learning disabilities)* relevată de practica pedagogică este extrem de dinamică, complexă, controversată și adeseori confuz prezentată în literatura de specialitate. Terminologia folosită este, de asemenea neclară și poate da naștere la confuzii" [14, p. 13].

Această problematică a dificultăților de învățare a existat dintotdeauna, domeniul acestora fiind unul vast și complex, fiind abordat și având direcții de înțelegere diferite, evoluția concepțiilor fiind îndelungată, fiind făcute analize din perspective diferite (psihologică, pedagogică, psihopedagogică). Până în anii "60 acestea erau asociate termenului de deficiență de intelect sau dizabilitate intelectuală, ca apoi, începând cu anii 1962-1963, termenul propus pentru a desemna o realitate diferită față de deficiența de intelect a fost cel de dizabilitate de învățare, diferența fiind de natură cantitativă. Literatura de specialitate actuală introduce o diferențiere mai nuanțată, calitativă

propunând termentul de ,,dificultate de învățare” în locul celui de ,,dizabilitate”, ajungându-se la o diferențiere între dificultățile de învățare incluse (cele provocate de modul sau/și mediul în care se învață) și dificultățile de învățare propriu-zise (fiind consecința unei deficiențe de natură organică, constitutivă).

Termenul de dificultăți de învățare are mai multe semnificații, în funcție de spațiul în care se folosește și de încărcătura sa psihologică, pedagogică sau socială; există o paletă foarte largă de termeni și concepte, legate de învățarea școlară, care se corelează cu conceptul de dificultăți de învățare: ,,copii în dificultate, abateri sau dificutăți de dezvoltare cu accent pe latura biobsihologică, inabilități școlare, debilitate școlară, dificultăți școlare, dificultăți la învățătură, disritmii de învățare, disfuncționalități ale învățării” [14, p 28].

În analiza terminologică a dnei prof. Ecaterina Vrăsmaș (2007) ,,există o diferență între tulburarea de învățare ca formă de dizabilitate și dificultatea specifică (care este o ,,dizabilitate specifică”), adică o formă mai severă și mai profundă [14, p. 23], considerând că ,,diferența vine din aceea că tulburarea, ca formă de dizabilitate de învățare, poate fi înlăturată cu metode adecvate, pentru că este nedefinită, ancorată într-o anumită perioadă a dezvoltării, care depinde de intervenție și ocazii de stimulare”, în timp ce ,,dizabilitatea specifică este permanentă, nu se corectează,ci se compensează sau remediază”. Potrivit opiniei acesteia, ,,cel mai potrivit termen pentru problemele școlare ale copiilor, legat și de orientarea curriculară a psiho-pedagogiei, este termenul de dificultăți de învățare. Acesta acoperă toate problemele apărute în dezvoltare și învățare.”. și acesta ,,se poate adapta tuturor orientărilor”, întregii diversități de dificultăți ,,de la cele grave/specifice/severe la tulburări sau dezordini, până la simplele oscilații ale procesului de învățare” [14, p. 14].

D. Ungureanu (1998) evidențiază că ulterior anilor 1962-1963, când pentru d.i.(a se citit dificultăți de învățare) termenul utilizat a fost cel de ,,disabilități de învățare” (learning disabilities), sintagma a fost transformată în ,,dificultăți de învățare”, aceasta rămânând până în prezent; însă acesta remarcă faptul că în această sinonimie și similaritate ușor forțată s-a produs o anumită ,,deturnare” semantică, ,,dificultăți” însemnând, totuși, altceva decât ,,disabilitate”, explicând că ,,o disabilitate este, în esența ei, structural funcțională și, de regulă, prealabilă unei dificultăți”, pe când ,,o dificultate este, de cele mai multe ori, o consecință în plan performanțial a unei disabilități, dar că poate apărea și din multe alte cauze și motive conjuncturale, incidentale, aleatorii.”, continuând cu ideea că,, disabilitatea,deși este mai...focalizată, este mai greu de depistat, în timp ce dificultatea,deși mai evidentă, emergentă este polifactorială și prin aceasta mai greu de studiat, evaluat ” [12, p. 16].

D. Ungureanu (1998) susține că dincolo de aproximația sau, mai degrabă, proximitatea semantică, între aceste noțiuni există totuși diferențe semnificative, delimitând ,,dificultățile de învățare propriu-zise” (D.I.P) de ,,dificultățile de învățare induse” (D.I.I.); ,,dificultățile de învățare propriu-zise” sunt dificultățile de învățare structural funcționale, aferente doar individului căruia i se ,,întâmplă”, și nu mediului ambient de învățare, d.i. de care individul însuși nu poate fi ,,învinovățit” în vreun fel, reclamând și antrenând nevoi/cerințe educative speciale (C.E.S.), pe când ,,dificultățile de învățare induse” sunt dificultățile de învățare provocate într-un fel sau altul, ce ,,ocolesc” în geneza lor deficiențele și incapacitățile care pot să nu existe la un copil, practic normal, care însă poate prezenta ,,dis-activități” margând până la ,,inactivități” (refuzul de a învăța) sau, în general dis-eficiențe, ca maniere de activitate slab implicate, formale și cu randament mult scăzut, nefiind deloc de neglijat în învățarea școlară, ele putând, doar prin ele însele, determina eșesc școlar semnificativ sau pregnant, necesitând abordări educaționale speciale ,,(A.E.S.)” [12, p. 18].

Dificultățile de învățare sunt asociate, de regulă, cu școala, când copilul este inclus în mediul școlar, ceea ce presupune adaptarea copilului la sarcinile învățării școlare, dar acestea se pot manifesta nu numai în cadrul învățării școlare ci și în afara ei, și pot apărea încă din copilăria timpurie, manifestându-se pe parcursul întregii vieți. De aceea este de dorit un screening cât mai de timpuriu, prin examinare medicală neurologică; dar aceasta poate să evidențieze sau nu unele disfuncții ale sistemului nervos. Astfel, se consideră că elementele esențiale în diagnosticarea dificultăților de învățare sunt obținute prin intermediul evaluărilor de natură psihologică, educațională sau prin evaluarea limbajului și comunicării.

În comunitatea de elevi dintr-o școală, de fapt în întreg sistemul de învățământ, se constată diferențe însemnate în ceea ce privește nivelul performanțelor școlare și potențialul de învățare al acestora, fiecare elev fiind în felul său, având particularități psiho-individuale unice. Diferențele pot fi vizibile, identificate cu ochiul liber, însă particularitățile inviduale ale fiecăruia și ceea ce-i diferențiază în mod distinct de ceilalți, poate necesita investigații și metode speciale care să le evidențieze.

2. Depistarea dificultăților de învățare

Dificultățile de învățare reprezintă o provocare semnificativă în educația școlară, iar identificarea timpurie și intervenția eficientă sunt esențiale pentru a sprijini elevii care întâmpină astfel de probleme. Aceste dificultăți se manifestă prin dificultăți în înțelegerea sau utilizarea abilităților de bază, cum ar fi citirea, scrierea, matematica sau organizarea gândirii. Ele nu sunt legate de lipsa de inteligență a elevilor, ci mai degrabă de un mod diferit de procesare a informațiilor.

În practicile educaționale, fie în învățământul de masă sau cel special, succesul procesului didactic, cel al predării-învățării-evaluării, poate depinde de cum sau când sunt identificate acele particularități, și valorificate/valorizate punctele forte și ameliorate/eliminate punctele slabe ale elevilor, prevenind, astfel, apariția unor dificultăți de învățare la elevi, sau contribuind la ameliorarea, sau chiar eliminarea, acestora, în situația când acestea sunt prezente deja.

Identificarea timpurie și diagnosticarea corectă, diferențială, a dificultăților de învățare presupune activarea unor precauții, pentru a nu fi confundate cu alte tulburări specifice care afectează capacitatea de învățare și pentru a se face o recomandare și o orientare școlară potrivită/adecvată potențialului și nevoilor copilului, o abordare specializată și personalizată, care să constituie un sprijin eficient pentru acesta.

Se impune menționarea faptului că nedescoperirea sau încadrarea defectuoasă a performanțelor scăzute ca rea voință, lene sau indolență, poate duce la aprofundarea dificultăților și însoțirea acestora de scăderea interesului pentru învățare, a stimei de sine, a integrării socio-școlare a elevului. De aceea este imperios necesar a se depista, evalua, diagnostica și a se face distincție și o diferențiere între atât de diversele dificultăți de învățare.

Se evidențiază dificultatea, sau chiar imposibilitatea trasării clare a unei linii demarcatoare între copiii cu cerințe educative speciale și copiii cu dificultăți de învățare propriu-zise. Multitudinea de cauze generatoare, determină o etiologie cumulativă (mai multe cauze, interne și/sau externe) și simptomatologie variată, uneori atipică, de la individ la individ (chiar dacă etiologia este aceeași), generând, astfel, diferitre interpretări, opinii, unghiuri de vedere, explicații din zone diferite (psihologice, psihiatrice, biologice, sociologice, pedagogice).

Identificarea timpurie și diagnosticarea corectă, diferențială, a dificultăților de învățare presupune activarea unor precauții, pentru a nu fi confundate cu alte tulburări specifice care afectează capacitatea de învățare și pentru a se face o recomandare și o orientare școlară potrivită/adecvată potențialului și nevoilor copilului, o abordare specializată și personalizată, care să constituie un sprijin eficient pentru acesta.

E. Vrăsmaș (2007) semnala că majoritatea autorilor accentuează importanța depistării timpurii a situațiilor de risc (acestea sunt adesea legate de dificultățile de învățare sau se suprapun cu acestea), a cunoașterii și evaluării de la vârste mici a problemelor generale de învățare pe care le poate avea copilul, și considera că ,,identificarea problemelor de învățare este primul pas pentru remedierea acestora". În accepțiunea acesteia, domeniul dificultăților de învățare este ,,un domeniu al tranziției de la concepțiile vechi, care puneau acentul pe deficiență și pe caracteristicile ei, la concepțiile noi din psiho-pedagogia specială, care evidențiază copilul și unicitatea lui în raport cu adaptarea și procesul de învățare ca proces continuu. Este trecerea de la o înțelegere categorială a problemelor cu care se confruntă copilul în procesul dezvoltării sale la o concepție noncategorială, axată pe soluții, nu pe etichetări".

Modul noncategorial de înțelegere și interpretare a dificultăților de învățare, presupune o abordare integrativă care ,,oferă o perspectivă nouă în câmpul educației generale și școlare. Această abordare noncategorială are în vedere că ,,orice dificultate de învățare este o provocare pentru copil, profesor și pentru câmpul educațional", că orice problemă de integrare și adaptare se concretizează într-o problemă de învățare , iar ,,dizabilitățile sunt sunt și ele forme diferite de învățare, nu sunt defecte și nici stări care să eticheteze negativ persoana, dacă există intervenție adecvată", acestea fiind considerate ,,particularități și moduri diferite de învățare".

E. Vrăsmaș evidențiază că ,,fiecare om învață în stilul și ritmul său și de aceea lucrul împreună oferă șansa de a înțelege și a aborda și alte forme de învățare" [14, p 13].

Esența și ideea centrală a orientării noncategoriale este realizarea ,,educației pentru toți copiii, ca educație eficientă,de calitate", ceea ce presupune că orice copil are dreptul și poate învăța,indiferent de gradul sau forma unei deficiențe sau dizabilități, promovându-se/susținându-se respectarea dreptutului fiecărui copil la învățare și educație.

Identificarea timpurie a dificultăților de învățare este esențială pentru a preveni ca acestea să devină obstacole majore în dezvoltarea academică a elevilor. Această depistare se poate face prin:

- *observarea comportamentului și performanței școlare*: în timpul activităților școlare, profesorii pot observa semne de dificultăți persistente în citire, scriere sau matematică, care sunt incompatibile cu nivelul de vârstă sau cu capacitățile cognitive ale elevului. Se pot obține date prin metode puțin formalizate, ca observația, convorbirea, analiza produselor activității, oferind informații valoroase despre copiii examinați;

- *evaluări psihopedagogice/psihodiagnoza*: se poate realiza prin aplicarea testelor standardizate și evaluările psihopedagogice efectuate de psihologi școlari/clinicieni, cea ce ajută la identificarea tipului specific de dificultăți (de exemplu, dislexie, discalculie, tulburări de atenție etc.). Pot fi utilizate unele dintre următoarele instrumente de evaluare: teste cognitive (WISC-V, testul Raven, testul cuburilor CLIN, bateria NEPSY-II,), evaluarea dificultăților de învățare cu testul de literație și numerație, chestionare pentru măsurarea stimei de sine și al anxietății școlare – MASC-2, Scalele Endler de evaluare multidimensională a anxietății - EMAS, chestionarul de evaluare a strategiilor

de învățare – SMALSI, chestionarul pentru măsurarea funcțiilor executive BRIEF-2, testul Conners-4 – instrument pentru evaluarea ADHD și a dificultăților de autoreglare, teste proiective;

I. Racu evidențiază faptul că psihodiagnoza are propriul fundament metodologic- psihometria-știința despre măsurarea deosebirilor individual-psihologice, iar cerințele psihometrice de bază sunt aplicabile în mod diferit, în dependență de tipul testului psihologic. În măsură mai mare ele sunt aplicabile testelor obiective și mai puțin tehnicilor proiective. Deci,fundamentul psihodiagnozei îl constituie psihometria diferențială, care este știința ce elaborează instrumentele psihodiagnostice [9, p 14, 15].

Potrivit autorului I. Racu, în prezent putem vorbi despre psihodiagnoza clasică sau tradițională (aspectul psihometric) și psihodiagnoza modernă (dinamică și formativă) ca două concepte diferite. [9, p 15]

- *comunicarea cu părinții*: colaborarea strânsă și implicarea părinților în procesul educațional/de recuperare este esențială pentru observarea comportamentului elevului și a semnelor timpurii de dificultăți de învățare. Părinții sunt foarte importanți, pornindu-se de la ideea că părintele își cunoaște cel mai bine copilul. Astfel, părintele devine membru activ încă de la momentul depistării/evaluării (unde oferă date de anamneză, istoricul afecțiunii, evoluția copilului, ce poate/nu poate face copilul, ce-i place, ce respinge etc), participă la alcătuirea/aplicarea planului de abilitare al copilului, participă la toate fazele de recuperare/sprijinire, însoțește și interacționează zilnic cu copilul (calitatea interacțiunii dintre părinte și copil poate avea o semnificație deosebită pentru modul cum se dezvoltă copilul și felul în care va arăta viitorul acestuia).

3. Cauzele dificultăților de învățare

Dificultățile de învățare pot avea multiple cauze, care includ factori genetici, neurologici, psihologici și de mediu. Printre cauzele frecvent întâlnite se numără:

- *factori genetici şi neurologici:* unele dificultăți sunt legate de particularitățile creierului care afectează procesarea informațiilor.

- *dificultăți în dezvoltarea limbajului:* problemele de limbaj pot afecta înțelegerea și producerea de cuvinte, ceea ce duce la dificultăți în citire și înțelegerea textului.

- *stresul şi mediul familial:* condițiile de trai și factorii de stres din familie pot influența negativ capacitatea unui elev de a se concentra și de a învăța.

4. Intervenția în cazul dificultăților de învățare

Unul din drepturile fundamentale ale copilului este acela de a fi susţinut în valorificarea maximală a propriilor capacităţi; este dreptul fiecărui copil la educaţie şi dezvoltare, indiferent de ritmurile şi tipologiile dezvoltării şi educării.

Pestalozzi a creat un fundament solid pentru înțelegerea profundă și respectul față de individualitatea fiecărui elev. Astfel, moștenirea sa continuă să inspire și să ghideze generații de

pedagogi, încurajând o abordare educațională centrată pe respect și înțelegere profundă a nevoilor specifice ale fiecărui elev [6].

În Conferinţa de la Salamanca, din 1994, s-au lansat, printr-o Declaraţie, dimensiunile educaţiei pentru toţi – calitate si acces pentru toţi copiii, eliminându-se din start că anumiţi copii sunt irecuperabili sau needucabili; toţi copiii au ceva de spus azi, şi pot avea o contribuţie mâine în lumea adulţilor.

Cercetătorii nu au ajuns la un punct de vedere comun referitor la definirea dificultăților de învățare, tocmai datorită complexității problematicii respective, însă ceea ce recunosc toți, este nevoia de intervenție, precum și construirea unor programe cât mai adecvate și individualizate, în funcție de personalitatea copilului, de stilul său de învățare și de specificul abilităților sau deprinderilor deficitare.

Abordarea dificultăților de învățare într-o manieră integrativă și comprehensivă presupune o intervenție complexă asupra problemelor ivite în procesul de învățare, accentul fiind pe rezolvarea acestora și nu pe diagnosticarea sau măsurarea deficitului. Evaluarea potențialului de învățare se subordonează rezolvării practice a problemelor și se realizează în funcție de complexitatea lor. Astfel, dacă problema este ușoară, evaluarea va fi necesară numai acolo unde se evidențiază dificultăți, dacă problema este complexă și dificilă, evaluarea ei se diversifică ca modalități și rezultate.

Perspectiva noncategorială face posibile relațiile de cooperare, colaborare și ajutorare în cadrul învățării, educația și instrucția copilului în școală având funcții preventive și remediative, și cum bine susține E. Vrăsmaș, ,,este contrar respectării drepturilor copilului să considerăm că un școlar, care se găsește în plin proces de formare, este deja o persoană cu handicap. Am nega chiar dreptul lui la educație și la dezvolare".

Astfel, fiecare cadru didactic este de dorit a acționa și funcţiona sub motto-ul ,, Fiecare copil pe care-l educăm, este un om pe care-l câștigăm! ".

Una dintre condițiile ca elevii cu dificultăți de învățare să aibă mai multe șanse să le rezolve, ar fi ,,dacă profesorii colaborează unii cu ceilalți, dacă se dezvoltă o colaboarare între elevi în interesul acestora și al învățării, dacă se creează situații de învățare stimulative și valorizante", dacă dificultăților de învățare se cunosc, sunt depistate și abordate prin prisma copilului și a particularităților lorpe care acesta le prezintă în învățare, pentru a se putea trece la o adapatare curriculară, care poate merge de la ușoare adecvări ale curriculumului oficial, până la o construcție curriculară cu finalități individuale, astfel , putându-se planifica, organiza și structura programe de intervenție individualizată, cât mai adecvate și eficiente, astfel încât să fie oferit un sprijin real și eficient , remediind aspectele care împiedică învățarea, știut fiind faptul că ,,elevii cu dificultăți de învățare se disting prin caracterul unic pe care îl prezintă dificultatea fiecăruia" [14, p.48].

Procesul de depistare a copiilor care au anumite probleme într-un domeniu sau altul al învățării, în grade foarte diferite, se realizează prin evidențierea și identificarea indicatorilor, particularităților și caracteristicilor care semnalează existența unor dificultăți de învățare specifice, ca dizabilități care se referă la sfera a procesului de învățare și a funcționării mecanismelor acestuia, cât și cele nespecifice sau ușoare, care caracterizează momente sau părți ale procesului de învățare, fără să afecteze funcționarea generală a acestuia [14, p.47]

După identificarea dificultăților de învățare, următorul pas este intervenția. Acesta include strategii personalizate și un suport adecvat pentru a sprijini elevul în depășirea obstacolelor educaționale. Intervențiile eficiente pot include:

- *adaptări ale metodologiei de predare/adaptare curriculară*: profesorii pot utiliza metode diferite de predare, cum ar fi învățarea vizuală, auditivă sau kinestezică, pentru a răspunde diferitelor stiluri de învățare;
- *sprijin individualizat:* elevii cu dificultăți de învățare beneficiază adesea de sesiuni suplimentare de instruire individuală sau în grupuri mici pentru a înțelege mai bine conceptele oferite de profesorul de sprijin/itinerant;
- *tehnologii educaționale:* utilizarea software-urilor educaționale,tehnologiilor asistive și a aplicațiilor pentru sprijinul învățării poate fi de ajutor în procesul de intervenție;
- *colaborarea cu specialiști:* pe lângă profesorii de specialitate, elevii cu dificultăți pot beneficia și de sprijinul psihologilor, logopezilor, kinetoterapeuților și a altor profesioniști în domeniu;
- *program de recuperare/intervenție personalizată*: multe școli implementază programe de recuperare, care se concentrează pe dezvoltarea abilităților fundamentale ale elevului în ritm propriu, pentru a-l ajuta să țină pasul cu colegii săi.

5. Rolul colaborării între școală și familie

Atât evaluarea, cât și intervenția specializată în dificultățile de învățare sunt interdisciplinare și complexe, fiind necesară o muncă în echipă pentru remedierea dificultăților de învățare, echipă formată din specialiști din patru zone largi care sunt implicate: educația, psihologia, limbajul/logopedia și medicina. Astfel, educația își aduce aportul atât în dezvoltarea domeniului, cât și în practica intervențională, prin metodele și tehnicile pe care le propune și le aplică, psihologia intervine în domeniul cunoașterui dezvoltării copilului, prin teoriile învățării și abordările psihologiei școlare, logopedia intervine prin aceea că majoritatea dificultăților de învățare se referă la limbaj și la expresivitatea acestuia, medicina intervine în cercetarea domeniului, dar și în practiva intervenției, prin aportul medicilor de specialități diferite și prin intervenții cu suport medical. Rezultă că fiecare specialist are rolul său, și numai decizii și acțiuni luate împreună și coerente - în sensul remedierii dificultăților semnalate – asigură succesul.

Foarte important este ca în intervenția de prevenire sau cea de remediere/recuperare trebuie să se țină seama de sprijinul pe care îl poate acorda familia/aparținătorii/tutorii copiilor, pentru că oricâtde bun ar fi progeamul propus de specialist, este nevoie ca el să fie continuat acasă, cu aparținătorii copilului. Se instituie astfel, un parteneriat acțional, în care fiecare membru are rolul său în sprijinirea rezolvării problemelor de învățare, neuitând insă, că acest parteneriat trebuie să presupună și copilul, pentru că atitudinea activă și paeticipativă este extrem de importantă pentru eficiența programului.

Colaborarea între școală și familie joacă un rol crucial în abordarea dificultăților de învățare. Părinții trebuie să fie informați despre dificultățile copilului și să participe activ în procesul de intervenție, oferind suport emoțional și încurajare. De asemenea, părinții pot contribui prin crearea unui mediu propice învățării acasă, prin activități de consolidare a învățării sau prin asigurarea unui program regulat de studiu.

6. Importanța includerii elevilor cu dificultăți de învățare

Este crucial ca toți copiii și tinerii să aibă acces la educație, să participe deplin la viața școlară, indiferent de tipul sau nivelul dificultăților de învățare întâmpinate, pentru a îmbunătăți bunăstarea copiilor, pentru a-i pregăti să facă față provocărilor societății, pentru a le da o șansă mai bună de a reuși, odată ce sunt la școală.

Elevii care întâmpină dificultăți de învățare nu trebuie izolați, ci trebuie integrați în cadrul școlii. Educația incluzivă presupune crearea unui mediu în care acești elevi pot învăța și se pot dezvolta la potențialul lor maxim, alături de colegii lor.

În educația incluzivă se adoptă o abordare proactivă în identificarea barierelor cu care se confruntă copiii cu dificultăți de învățare și se identifică resursele necesare pentru depășirea acestor bariere în învățare, incluziunea fiind văzută ca un proces care abordează și răspunde la diversitatea de nevoi a tuturor copiilor.

Concluzie

În concluzie, dificultățile de învățare reprezintă o provocare complexă, dar gestionabilă, care necesită o identificare timpurie, o înțelegere profundă a cauzelor și o intervenție adaptată nevoilor fiecărui elev. Prin colaborarea între școală, familie și specialiști, și prin intervenție psihologică, prin utilizarea unor strategii pedagogice personalizate, elevii pot depăși aceste dificultăți și pot înregistra progrese semnificative în dezvoltarea lor academică și personală. După părerea lui E. Vrăsmaş, domeniul dificultăților de învățare este chiar *„cârma schimbărilor în înţelegerea succesului şi eşecului şcolar”* [14, p. 3].

BIBLIOGRAFIE:

1. BONTAȘ, I. *Tratat de Pedagogie*. Editura All , București, 2008, ISBN 97897357717384.

2. CREȚU, T. *Psihologia vârstelor*. Editura Polirom Iași, 2016, ISBN 9789734660087.

3. CUCOȘ, C. *Pedagogie*.Editura Polirom , Iași, 2014, ISBN 9789734640416.

4. GHERGUȚ, A. *Evaluare şi intervenţie psihoeducaţională. Terapii educaţionale, recuperatorii şi compensatorii*. Iași: Polirom, 2011, ISBN 978-973-46-1965-8.

5. GOLU, P.; E. VERZA și M. ZLATE. *Psihologia copilului*. București. EDP, 1998, ISBN 973-30-37710.

6.https://edulike.ro/figura-emblematica-a-lui-johann-heinrich-pestalozzi-si-contributia-sa-inestimabila-la-dezvoltarea-sistemului-educational/ (accesat 26 martie 2025)

7. MUREȘANU, C-TIN., *Pestalozzi şi şcoala creatoare*/*Constantin Mureşanu*.- Constanța: Institutul de arte grafice al ziarului „Dobrogea Junã”, 1927.

8. PÂNIȘOARĂ, I.O., *Comunicarea eficientă. Ediția a 3 -a, revăzută.*Iași: Polirom, 2006. ISBN (10) 973-46-0313-2; ISBN (13) 978-973-46-0313-8.

9. RACU, I., *Psihodiagnoza – Teste psihologice*- manual*,* Chișinău, 2014, pp.14, 15.

10. RACU, I., *Teoriile psihologice ale dezvoltării-suport de curs*, Universitatea Pedagogică de Stat „I.Creangă” Chişinău, Facultatea de psihologie și psihopedagogie specială, ISBN 978-9975-4458-1-8, 2013

11. RACU, I. și I. RACU, *Psihologia dezvoltării,* Universitatea Pedagogică de Stat „I.Creangă" Chișinău: ISBN 978-9975-71-478-5, 2013

12. UNGUREANU, D. *Copiii cu dificultăţi de învăţare*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică R.A., 1998, pp. 16, 18, ISBN: 973-30-5755-X

13. VERZA, F.E., *Afectivitate şi comunicare la copiii în dificultate*. Bucureşti: Editura Fundaţiei Humanitas, 2004, ISBN/Cod: 973-86055-1-2.

14. VRĂSMAȘ, E, *Dificultățile de învățare în școală – domeniu nou de studiu și aplicație*-, 2007, pp. 3, 13, 14-16, 28, 29, 48-50, ISBN 978-973-98-1.

THE VALUE OF DEFENSE MECHANISMS ON THE PSYCHOLOGICAL MATURATION OF CHILDREN WITH HEARING DISABILITIES

Natalia Ciubotaru

Assistant Professor, PhD, „Ion Creangă" Pedagogical State University, Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: This article investigates the role of defense mechanisms in the particular context of the psychological development of children with hearing disabilities. Given the specifics of atypical psychological development and the unique stressors that these children face (communication barriers, social isolation, stigmatization), the paper analyzes how defense mechanisms, classified according to Robert Plutchik's theory, are activated in response to these challenges. Although they may provide initial protection, the rigid or maladaptive use of these unconscious strategies can negatively influence psychological adaptation in the long term. The article emphasizes the importance of developing these complex dynamics to substantiate effective psychological and educational interventions that promote adaptive coping strategies and support harmonious psycho logical development and optimal social integration for children with hearing disabilities.

Keywords: communication barriers, defense mechanisms, hearing disability, psychological adaptation, psychological development, stress factors.

Introducere

Dizabilitatea auditivă reprezintă o condiție complexă a cărei consecințe se răsfrânge asupra dezvoltării psihice și este semnificativ influențată de natura și severitatea deficitului, precum și de impactul acestuia asupra traseului educațional și dezvoltativ. Efectele psihologice ale surdității devin deosebit de pregnante în cazul dizabilității auditive neurosenzoriale, care afectează urechea internă, și atunci când debutul survine la vârste fragede, fără intervenții prompte și structurate pentru a compensa lipsa experiențelor auditive și a activității spontane a limbajului verbal [5, pag. 64]. Problema dizabilității auditive ocupă un loc central în psihopedagogia specială, prin urmare, analiza etiologiei devine un prim pas esențial, oferind perspective esențiale particularităților dezvoltării intelectuale și psihoemoționale ale copiilor cu dizabilități auditive, fundamentând astfel parcursul educațional și optimizând eficacitatea intervențiilor corecționale și a modalităților de compensare. În funcție de gradul și tipul pierderii auditive, precum și de momentul apariției, se declanșează o serie de consecințe ce afectează toate aspectele activității psihice, atât calitative, cât și

cantitative. Aceste caracteristici specifice lasă o amprentă distinctă asupra formării comportamentelor și a structurilor trăsăturilor de personalitate ale copilului cu dizabilitate auditivă [8, p. 113].

În acest context al provocărilor specifice pe care le implică dizabilitatea auditivă asupra dezvoltării psihice, devine relevantă explorarea rolului mecanismelor de apărare. Aceste strategii psihologice inconștiente, menite să protejeze individul de anxietate și disconfort emoțional, pot fi activate ca răspuns la factorii stresanți cu care se confruntă copiii cu dizabilități auditive. Înțelegerea modului în care acești copii folosesc mecanismele de apărare, influența acestora asupra adaptării lor psihologice și impactul asupra formării personalității, reprezintă o direcție importantă de investigație. Studiul mecanismelor de apărare în acest context particular poate oferi o perspectivă mai profundă asupra modalităților în care acești copii fac față barierelor de comunicare, sentimentelor de izolare și potențialei stigmatizări, modelând astfel traiectoria lor de dezvoltare psihică [13].

În psihologie, *mecanismele de apărare* sunt definite ca strategii psihologice inconștiente care sunt folosite pentru a se proteja de emoții negative intense, cum ar fi anxietatea, vinovăția, rușinea sau sentimentul de amenințare. Aceste mecanisme distorsionează, neagă sau falsifică percepția realității pentru a reduce disconfortul psihologic și pentru a menține un echilibru intern [6].

În literatura psihologică, termenul „mecanisme de apărare” este utilizat pe scară largă în lucrările lui Z. Freud, A. Freud, Ș. Ionescu, Л. С. Выготский, Л.И., Божович, Э.И. Киршбаум, И.М. Никольская, Р.М. Грановская, ș. a.. Mecanismele de apărare se referă la strategia pe care o adoptă o persoană pentru a bloca accesul în conștiință a sentimentelor și a afectelor, de regulă negative [14, 4, 7, 10, 11, 12].

Sigmund Freud este recunoscut ca fondatorul conceptului de mecanism de apărare, termen introdus pentru prima dată în 1894 în lucrarea sa intitulată „Neuropsihozele de apărare” [14]. Ulterior, teoria mecanismelor de apărare a fost extinsă și detaliată semnificativ de numeroși psihologi cercetători din domeniu, reflectând o înțelegere larg răspândită și acceptată. O contribuție esențială în sistematizarea și aprofundarea acestui concept a avut-o Anna Freud (1936) prin lucrarea sa influentă, „Eul și mecanismele de apărare” („The Ego and the Mechanisms of Defence”). În această lucrare, Anna Freud a subliniat rolul esențial al Eului în gestionarea anxietății și a analizat în detaliu funcționarea diverselor mecanisme de apărare [4].

În literatura dedicată fenomenului apărării, se poate întâlni o mare varietate de definiții ale psihologilor. Cele mai răspândite dintre ele sunt:

- activitate psihică, îndreptată spre diminuarea spontană a consecințelor traumei psihice [10];
- mod de procesare a informației în creier, care blochează informația amenințătoare [12];

- mecanism care menține integritatea conștiinței [6];
- mecanism de compensare a insuficienței psihice [13];
- forme pasiv-defensive de reacționare [14].

Afectele negative pot reprezenta un risc, deoarece retrăirea emoțiilor și a amintirilor asociate unor experiențe trecute poate duce la o re-traumatizare, mai ales dacă persoana este expusă la situații similare din punct de vedere al conținutului sau al încărcăturii emoționale. Atunci când aceste afecte (precum furia, anxietatea sau stările depresive) sunt însoțite de mecanismele de apărare dezadaptative, pot apărea diverse dificultăți emoționale. De regulă, aceste mecanisme se formează timpuriu, în urma repetării unor experiențe marcate de conținut negativ. Ele reflectă modul în care o personalitate încă imatură, lipsită de capacitatea de a înțelege și de a da sensul propriilor trăiri, să facă față realității [9].

În perioada preșcolară, copiii experimentează frecvent sentimente de neputință și dependență față de adulții care îi îngrijesc, iar în acest context, mecanismele de apărare devin esențiale pentru menținerea echilibrului lor psihic și, în anumite situații, chiar pentru protecția lor fizică. Cu timpul, aceste mecanisme devin parte integrantă a personalității, manifestându-se prin comportament, atitudini, modalități de relație și exprimare emoțională. Pe măsură ce persoană crește, aceste mecanisme devin automate, transformându-se în obiceiuri și stiluri de funcționare cronicizate, ceea ce face dificil de identificat și, implicit, de modificat [4].

În cadrul acestui studiu, am utilizat clasificarea mecanismelor de apărare psihologică propusă de Robert Plutchik, specifică pentru instrumentul de evaluare „Indexul stilului de viață”, care permite determinarea tipului predominant de apărare psihologică a persoanei. Această clasificare include 8 mecanisme principale de apărare psihologică [7]:

1. *Negarea:* individul refuză să accepte aspectele evidente ale realității externe.
2. *Refularea:* gândurile sau sentimentele inacceptabile sunt îndepărtate activ din conștiință, manifestându-se ca uitare sau ignorare involuntară, este considerată riscantă pentru sănătatea psihică.
3. *Proiecția:* sentimentele, gândurile sau acțiunile inacceptabile ale propriei persoane sunt atribuite altora, fiind percepute ca aparținându-le lor.
4. *Substituirea* (Deplasarea): emoțiile reprimate, adesea negative (ostilitate, furie), sunt descărcate asupra unor ținte mai puțin amenințătoare sau mai accesibile decât sursa inițială.
5. *Compensarea:* individul caută să depășească calitățile negative reale sau percepute prin dezvoltarea, supraevaluarea sau compensarea cu alte trăsături.
6. *Hipercompensarea:* eforturile sunt direcționate excesiv spre domeniul perceput ca deficitar, în încercarea de al depăși.

7. *Regresia:* psihicul revine la un stadiu de dezvoltare infantilă pentru a reduce anxietatea sau a rezolva un conflict, manifestând un comportamentul imatur.
8. *Raționalizarea:* gândurile și sentimentele neplăcute sunt ascunse de sine și de ceilalți prin explicații logice, dar neadevărate, menținând imaginea de sine pozitivă, dar distorsionând realitatea.

Deși dezvoltarea psihică a copiilor cu dizabilități auditive care urmează aceleași principii generale ca și la copiii cu dezvoltare tipică (L.S. Vîgotski), particularitățile deficitului auditiv, clasificate de L.S. Vîgotski în defecte primare (leziuni ale SNC) și defecte secundare (subdezvoltarea proceselor psihice superioare), influențează ritmul și modalitatea parcurgerii etapelor de dezvoltare cognitivă. Studiile evidențiază variabilitatea dezvoltării limbajului, strâns legată de gândire, și impactul deviațiilor secundare asupra funcțiilor psihice superioare (memorie, percepție, imaginație, etc.) (R.M. Boskis, T.G. Bogdanova ș.a.). Gândirea figurativă joacă un rol compensator important în acest proces [10].

În contextul specific al dezvoltării psihice, mecanismele de apărare pot fi interpretate ca răspunsuri psihologice la provocările unice generate de dizabilitatea auditivă. Dificultățile de comunicare, accesul limitat la informații auditive și posibilele sentimente de izolare pot declanșa diverse mecanisme de apărare. Aceste strategii inconștiente influențează modul în care copiii cu dizabilități auditive gestionează anxietatea, frustrarea și percepția de sine în raport cu lumea înconjurătoare. Studiul mecanismelor de apărare al acestei categorii de copii oferă o perspectivă asupra adaptării lor psihice și a gestionării stresului asociat dizabilității.

Cu toate acestea, dezvoltarea psihică a copiilor cu dizabilități auditive se desfășoară în condiții speciale, caracterizate de influență externă și contact limitat cu mediul. Aceasta poate duce la o simplificare a activității psihice, la reacții mai puțin complexe și variate la stimuli și la modificări ale interacțiunilor dintre funcțiile psihice. De exemplu, independența temporară a unei funcții poate evolua spre izolare în lipsa influenței altor procese psihice, cum este dezvoltarea izolată a gândirii obiectual-practice [13].

Dezvoltarea psihică a copiilor cu dizabilități auditive se desfășoară adesea la un nivel inferior. Se observă o rigidizare a conexiunilor asociative, care pot duce la fixări patologice, și o subdezvoltare cu instabilitate a conexiunilor ierarhice, predispunând la regresie în fața dificultăților (exemplu: înlocuirea limbajului verbal cu cel gestual).

În plus, dezvoltarea componentelor psihicului este disproporționată comparativ cu copiii auzitori, manifestându-se printr-un dezechilibru între gândirea vizuală și cea conceptuală, preferință pentru limbajul scris, subdezvoltarea anumitor sisteme perceptive favorabile. Astfel, dizabilitatea auditivă generează particularități semnificative atât în sfera cognitivă, cât și în cea personală [3].

Pe parcursul educațional, copiii cu dizabilități auditive se confruntă cu o serie de factori stresanți specifici care pot afecta negativ starea lor psihică: dificultăți de comunicare verbală (reprezentând o sursă majoră de frustrare și epuizare psihică), dificultăți de participare socială și de formare a relațiilor (ducând la singurătate și probleme), impactul negativ al percepțiilor și stereotipurilor de comunicare asupra sentimentului de comunicare, izolare, sentiment de incompetență școlară) și presiunea de a se adapta la lumea auzitoare (ceea ce induce un stres considerabil).

Studiile psihologice și pedagogice au identificat modele generale de dezvoltare a copiilor cu dizabilități auditive, evidențiind o corelație strânsă între variabilitatea dezvoltării limbajului (de la un vocabular limitat la o exprimare complexă) și nivelul gândirii. De asemenea, deviațiile secundare afectează formarea și specificitatea funcțiilor psihice superioare, cum ar fi memoria, gândirea abstractă, percepția și imaginația. Un aspect compensator important în dezvoltarea psihică a acestor copii este rolul proeminent al gândirii figurative, care adesea devine principala modalitate de procesare a informațiilor.

Ținând cont de aceste aspecte, copiii cu dizabilități auditive pot dezvolta și utiliza mecanisme de apărare specifice ca răspuns la acești factori de stres. Aceste mecanisme includ [12; 3; 13; 8]:

- Incapacitatea de a înțelege pe deplin și de a se face înțeles în interacțiunile verbale legate de sursa constantă de frustrare și anxietate. Efortul cognitiv necesar pentru a compensa pierderea auditivă și a decodifica informațiile poate fi extrem de epuizant.
- Dificultățile în participarea activității sociale și în formarea relațiilor pot genera sentimente profunde de singurătate și izolare. Lipsa accesului la comunicare fluentă creează un sentiment de detașare și de neapartenență.
- Percepțiile negative și stereotipurile asociate cu dizabilitatea auditivă pot afecta negativ stima de sine și imaginea de sine a copilului, generând rușine, anxietate socială și internalizarea atitudinilor negative.
- În absența unor strategii educaționale adaptate, barierele de comunicare pot duce la probleme de învățare și la un sentiment de incompetență școlară, amplificând nivelul de stres.
- Copiii cu dizabilități auditive pot simți o presiune constantă de a se conforma la lumea auzitoare, de a-și ascunde dificultățile și de a depune un efort suplimentar pentru a fi acceptat, ceea ce generează un stres semnificativ și cronic.

Literatura de specialitate subliniază o serie de particularități ale dezvoltării psihice la copiii cu dizabilități auditive, comparativ cu semenii lor auzitori:

- achiziția limbajului, fie el verbal sau prin semne, este adesea întârziată sau atipică, implicații extinse asupra dezvoltării cognitive (formarea conceptelor, gândirea abstractă), emoționale (înțelegerea și exprimarea emoțiilor) și sociale (interacțiuni, formarea relațiilor);
- barierele de comunicare limitează oportunitățile de participare la interacțiuni sociale, conducând la sentimente de izolare, dificultăți în înțelegerea normelor sociale și în dezvoltarea empatiei;
- navigarea între lumea auzitoare și, uneori, comunitatea surdă influențează procesul complex de formare a identității de sine și acceptarea propriei identități;
- experiențele negative legate de dificultățile de comunicare, stigmatizare sau reușita școlară pot afecta negativ stima de sine a acestor copii;
- dificultățile în decodarea și exprimarea emoțiilor pot duce la interpretări eronate și la gestionarea ineficientă a stărilor emoționale [8; 3; 5].

În acest context specific dezvoltării psihice atipice și al confruntării cu factori de stres unici, mecanismele de apărare pot fi înțelese ca răspunsuri psihologice esențiale. Bazându-ne pe clasificarea celor opt mecanisme principale de apărare psihologică propusă de Robert Plutchik, putem observa cum copiii cu dizabilități auditive pot dezvolta și utiliza aceste mecanisme într-un mod particular:

- *Negarea:* ca răspuns la dificultățile de comunicare sau la stigmatizare, unii copii pot nega problemele sau impactul asupra lor, ca o modalitate de a reduce anxietatea socială sau sentimentul de diferență.
- *Refularea:* experiențele negative legate de dificultățile de comunicare sau de excluderea socială pot fi refulate pentru a evita disconfortul emoțional, deși pe termen lung acest lucru poate avea consecințe negative asupra sănătății psihice.
- *Proiecția:* sentimentele de frustrare sau furie generate de barierele de comunicare pot fi proiectate asupra altora, atribuindu-le ostilitate sau incompetență.
- *Substituirea (Deplasarea):* emoțiile negative rezultate din interacțiuni dificile cu persoane auzitoare pot fi redirecționate către ținte mai sigure, cum ar fi membrii familiilor sau colegii cu dizabilități similare.
- *Compensarea și Hipercompensarea:* pentru a contracara sentimentele de inadecvare sau pentru a fi acceptați, unii copii depun eforturi semnificative în alte domenii, compensând sau hipercompensând dificultățile de auz.
- *Regresia:* în situații de stres intens legat de comunicare sau interacțiuni sociale, unii copii pot manifesta comportamentul regresiv, căutând confort și evitând confruntarea.

- *Raționalizarea:* copiii pot oferi explicații logice, dar false, pentru dificultățile lor sau pentru reacțiile celorlalți, pentru a menține o imagine de sine pozitivă și pentru a evita confruntarea cu realitatea.
- *Izolarea/Retragerea:* ca răspuns la dificultățile de comunicare și la sentimentele de excludere, unii copii pot adopta strategii de izolare socială sau de retragere emoțională ca mecanism de protecție.

Înțelegerea aprofundată a specificului dezvoltării psihice și a factorilor de stres la copiii cu dizabilități auditive are implicații semnificative pentru practică psihologică, educațională și socială. Intervențiile timpurii axate și pe dezvoltarea limbajului, facilitarea interacțiunilor sociale, promovarea unei imagini de sine pozitive sunt esențiale. Sprijinul psihologic individual și familial poate ajuta copiii și familiile să facă față provocărilor și să dezvolte răspunsuri cognitive, afective și comportamentale eficiente.

Mecanismele de apărare joacă un rol complex în adaptarea psihologică a acestor copii. Deși pot oferi o protecție temporară împotriva stresului, utilizarea rigidă sau maladaptativă a acestora poate împiedica o adaptare armonioasă pe termen lung. Conștientizarea modului în care aceste mecanisme se manifestă și a consecințelor lor (atât pozitive, cât și negative) este esențială pentru a dezvolta intervenții psihologice și educaționale eficiente, care să sprijine bunăstarea psihică și integrarea socială a copiilor cu dizabilități auditive. Intervențiile ar trebui să vizeze conștientizarea mecanismelor maladaptative și dezvoltarea unor strategii de coping mai flexibile și eficiente, adaptate la provocările specifice cu care se confruntă acești copii.

În concluzie, dezvoltarea psihică a copiilor cu dizabilități auditive se desfășoară pe un fond complex de particularități neurosenzoriale și provocări sociale, emoționale și de comunicare. Deși urmează principiile generale ale dezvoltării umane, ritmul și nivelul atins sunt adesea influențate de natura și severitatea deficitului auditiv, precum și de factorii de stres specifici cu care acești copii se confruntă. Mecanismele de apărare, deși inițial pot servi ca strategii de adaptare la aceste provocări, pot deveni maladaptative dacă sunt rigide sau inadecvate, afectând negativ adaptarea psihologică pe termen lung. Înțelegerea profundă a interacțiunilor dintre specificul dezvoltării psihice, factorii de stres unici și utilizarea mecanismelor de apărare este esențială pentru a fundamenta intervenții psihologice, educaționale și sociale eficiente. Aceste intervenții ar trebui să vizeze conștientizarea mecanismelor de apărare disfuncționale, promovarea unor strategii de coping adaptative și crearea unui mediu de suport care să favorizeze bunăstarea psihică și integrarea socială optimă a copiilor cu dizabilități auditive.

Bibliographical References

1. ANCA, M. *Psihologia deficienților de auz.* Cluj Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2001.

282 p. ISBN 973-610-041-3.
2. BODORIN, C. *Surdopsihologia.* Chişinău: Ed. Valinex, 2009. 150 p. ISBN 978-9975-9948-7-3.
3. BODORIN, C., CIUBOTARU, N. *Psihopedagogia persoanelor cu dizabilităţi auditive.* Chișinău: Tipogr. UPS ”Ion Creangă”, 2020. 161 p. ISBN 978-9975-46-491-8.
4. FREUD, A. *Eul şi mecanismele de apărare.* Ed. Fundația Generația, 2002. ISBN 97385683-0-7.
5. GHERGUŢ, A. *Psihopedagogie specială. Fundamente teoretice şi perspective practice* (ediţia IV-a revăzută şi adăugită). Iaşi: Polirom, 2023. 632 p. ISBN 978-973-46-9381-8.
6. GOLU, M. *Fundamentele psihologiei. Compendiu.* București: Ed. Fundația România de Mâine, 2000. 328 p. ISBN: 9789734615209.
7. IONESCU, Ș. *Mecanismele de apărare: teorie şi aspect clinice.* Traducere de Andrei-Paul Corescu. Iași: Polirom, 2002. 336 p. ISBN 973-683-943-5.
8. POPA, M. *Deficienţa de auz – repere psihologice şi metodologice.* Tg. Mureş: Editura Dimitrie Cantemir, 2002. 245 p. ISBN 9789738042438.
9. RACU, I., RACU, Iu. *Psihologia dezvoltării*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”. 2013. 212 p. ISBN 978-9975-71-478-5.
10. ВЫГОТСКИЙ, Л. С. *Проблемы развития психики: собр. соч. в 6 т.* / Л. С. Выготский. – Москва: Педагогика, 1983. – 366 с.
11. КИРШБАУМ, Э.И. *Психологическая защита: учебник* / Э.И. Киршбаум, А.И. Еремеева. Москва: Смысл, 2005. – 176 с.
12. НИКОЛЬСКАЯ, И.М., ГРАНОВСКАЯ, Р.М. *Психологическая защита детей.* СПб: Речь, 2006. – 342 стр.
13. ТЕРЕНТЬЕВА, Н.П. *Особенности психологической защиты у слабослышащих и слабовидящих подростков:* автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.10 / Терентьева Нина Павловна. Москва, 2014. – 29 с.
14. ФРЕЙД, З. *Психология «Я» и защитные механизмы: учебное пособие* / З. Фрейд. Москва: Педагогика, 1993. – 144 с.