

Iulian Boldea
Cornel Sigmirean
Dumitru-Mircea Buda
(coord.)

New Perspectives on Multiculturality: Literature and Dialogue

COMMUNICATION, JOURNALISM,
EDUCATION SCIENCES, PSYCHOLOGY
AND SOCIOLOGY

Arhipelag XXI Press
Targu Mures | 2023
ISBN: 978-606-93590-3-7

Date: 9-10 December 2023

Location: „DIMITRIE CANTEMIR” University, Tîrgu Mureş

NEW PERSPECTIVES ON MULTICULTURALITY: LITERATURE AND DIALOGUE

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

ISBN: 978-606-93590-3-7

Edited by: The Alpha Institute for Multicultural Studies

Moldovei Street, 8 540522, Tîrgu Mureş, România

Phone no: +40-744-511546 Published by: ”Arhipelag XXI” Press, Tîrgu Mureş, 2023

Email: tehnoredactare.ldmd@gmail.com

Contents

INTERCULTURAL OPENNESS – REALITY AND REQUIREMENT OF CONTEMPORARY EDUCATION.....	6
Teodor Pătrăuță	6
Prof., PhD, „Vasile Goldiș” West University of Arad.....	6
MODERN EPISTEMOLOGY OF ELITE PEDAGOGY	13
Tatiana Callo.....	13
Prof., PhD, „Ion Creangă” State Pedagogical University of Chișinău, Moldova.....	13
THE ROLE OF MENTORING AND COACHING ACTIVITIES IN VOLUNTEERING PROJECTS	22
Claudia Florina Pop	22
Assoc. Prof., PhD, University of Oradea.....	22
VISUAL AND NARRATIVE DISTORTIONS OF REALITY IN TAFFY BRODESSER AKNER’S <i>FLEISHMAN IS IN TROUBLE</i>	30
Laura Ioana Leon.....	30
Assoc. Prof., PhD, „Grigore T. Popa” University of Medicine and Pharmacy, Iași.....	30
THE PROCESS OF ROMANISATION OF RECENTLY ENTERED ANGLICISMS INTO THE JOURNALISTIC LANGUAGE	39
Mihaela Mureșan	39
Assoc. Prof., PhD, „Babeș-Bolyai” University of Cluj-Napoca.....	39
ETHNIC-SOCIAL-SCHOOL ENVIRONMENT AS EDUCATIONAL FACTORS IN PROMOTING INTERCULTURALITY	44
Cojocari-Luchian Snejana	44
Assoc. Prof., PhD, „Ion Creangă” State Pedagogical University of Chișinău, Moldova.....	44
THE CONTRIBUTION OF THE DIDACTIC GAME IN THE TEACHING-LEARNING ACTIVITY OF THE NOTIONS OF ROMANIAN LANGUAGE IN PRIMARY CLASSES.....	52
Marius-Valeriu Grecu	52
Assoc. Prof., PhD, University of Pitești.....	52
THE HIDDEN TEACHER	59
Veronica Gaspar	59
Assoc. Prof., PhD, National University of Music, Bucharest	59
ABOUT THE RELEVANCE OF SLAM CULTURAL PRACTICE IN TEACHING	66
Ioana Banaduc.....	66
Lecturer, PhD, West University of Timișoara.....	66

THE INTEGRATIVE PSYCHOPEDAGOGY OF JESUS - METHOD OF DEVELOPING THE INTEGRALITY, SANCTITY AND FULLNESS OF LIFE OF THE HUMAN PERSON	74
Călin-Daniel Pațulea	74
Lecturer, PhD, „Babeș – Bolyai” University of Cluj-Napoca.....	74
THE IMPACT OF RURAL TOURISM DEVELOPMENT ON THE LOCAL COMMUNITY. CASE STUDY: SÂNCRAIU VILLAGE, CLUJ COUNTY, ROMANIA.....	83
Lia-Maria Cioanca.....	83
Lecturer, PhD, „Babeș-Bolyai” University of Cluj-Napoca	83
THE DEVELOPMENT OF THE PRE-SCHOOLERS VOCABULARY THROUGH THE DIDACTIC GAME.....	88
Ancuța Ionescu.....	88
Lecturer, PhD, National University of Science and Technology „Politehnica” Bucharest, University Center of Pitești	88
THE JOURNALISTIC LANGUAGE IN REPORTING THE ARMED CONFLICT BETWEEN ISRAEL AND THE GAZA STRIP. HOW BOUNDARIES, AGGRESSION AND FEAR ARE PERCEIVED	93
Oana-Andreea Nae.....	93
Lecturer, PhD, „Danubius” University of Galați.....	93
INTEGRATED DESIGN OF ACTIVITIES ON EXPERIENTIAL DOMAINS IN KINDERGARTEN, FROM THEMATIC INTEGRATION TO CONTENT INTEGRATION	103
Oana Enache	103
Assist. Prof., PhD, „Dunărea de Jos” University of Galați	103
EVOLUTION OF CURRICULUM DEVELOPMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION	111
Habinyák Erzsébet.....	111
Assist. Prof., PhD, University of Pécs	111
PEDAGOGICAL PERSPECTIVES ON EDUCATIONAL MANAGEMENT APPROACH	116
Olga Balanici.....	116
PhD Student, „Ion Creangă” State Pedagogical University of Chișinău, Moldova.....	116
SILENT PERSUASION: DISCOVERING THE POWER OF NONVERBAL PERSUASIVE STRATEGIES IN ADVERTISING	128
Crina-Ancuța Macovei.....	128
PhD Student, „Alexandru Ioan Cuza” University of Iași.....	128
AN INTRODUCTION TO THE SEQUENTIALITY OF THE POLITICAL DISCOURSE IN THE ROMANIAN POST-DECEMBERIST ELECTION CAMPAIGN.....	135
Gheorghe Paul Szaniszló	135
PhD Student, Technical University of Cluj-Napoca, North University Center of Baia Mare	135

THE IMPACT OF THE FAMILY ENVIRONMENT ON TEENAGERS' SCHOOL RESULTS	145
Teodor-Sorin Cumpănășoiu	145
PhD Student, Free International University of Moldova, Chișinău, Republic of Moldova.....	145
THE VALORISATION OF SOME ASPECTS OF PSYCHO-PHYSICAL DEVELOPMENT IN CHILDREN IN RELATION WITH THEIR PARENTS' INVOLVEMENT.....	157
Mihaela Sandu, Lidia Cojocari	157
PhD Student, „Ion Creangă” State Pedagogical University of Chișinău, Moldova, Assoc. Prof., PhD, „Ion Creangă” State Pedagogical University of Chișinău, Moldova	157
EDUCATION THROUGH VALUES IN THE CONTEXT OF PRESCHOOL EDUCATION.....	165
Ana Hîrțan	165
PhD Student, „Ion Creangă” State Pedagogical University of Chișinău, Republic of Moldova	165
EPISTOLARY INSERTS IN CHILDREN'S LITERATURE. SUGGESTIONS OF (EXTRA)CURRICULAR PRACTICES FOR THE THREE CYCLES OF PRE-UNIVERSITY STUDY.....	171
Smărăndița-Elena Costin	171
PhD Student, „Alexandru Ioan Cuza” University of Iași.....	171
THE INVESTMENTS OF THE HUNGARIAN STATE VS. THE INVESTMENTS OF THE HUNGARIAN STATE IN THE HARGHITA COVASNA AREA – A CROSSING FROM „MITTELPUNKT” TO „HINTERLAND” THROUGH A SYMBOLIC MOVEMENT OF THE BORDER?	183
Samira Cîrlig	183
Scientific Researcher, European Center for Ethnic Studies, Romanian Academy, PhD Student, University of Bucharest	183
V.A.X REALITY – THE CURRENT STATE OF AFFAIRS.....	195
Ovidiu Ionel Duță.....	195
Research Assistant, „Babeș-Bolyai” University of Cluj-Napoca.....	195
MULTICULTURALISM IN HIGHER EDUCATION ARIA	204
Iulia Alecu Buza	204
PhD, „Titu Maiorescu” University	204
EXPLORING THE IMPACT OF STUDY ROOM ENVIRONMENT ON STUDENTS' ACADEMIC PERFORMANCE.....	211
Iulia Adelina Ghiță	211
Petroleum - Gas University of Ploiesti, Bd. Bucharest, Ploiesti, Romania	211
COMPETENCE AND NEURO-LEARNING IN THE SPACE OF UNIVERSITY PEDAGOGY	219
Adrian Ghicov.....	219
Assoc. Prof., PhD, „Ion Creangă” State Pedagogical University of Chișinău, Moldova.....	219

INTERCULTURAL OPENNESS – REALITY AND REQUIREMENT OF CONTEMPORARY EDUCATION

Teodor Pătrăuță

Prof., PhD, „Vasile Goldiș” West University of Arad

Abstract: The potential richness of European multiculturalism without diminishing or canceling the identity of each culture can be converted into a real interculturalism. Therefore, we believe that it is a reality and at the same time a requirement that educational and cultural policies must be open not only to the needs of national values but also international values, because cooperation in the economic and political fields will become impossible if it is not able to ally itself with the spirit of deep harmonization in the fields of culture and education. Our society is finding from day to day that it is becoming more and more complex in which education approaches an intercultural pedagogy as differentiated as possible. I support the idea that intercultural education constitutes a dialectical object of structuring an absolutely open cultural identity.

Keywords: education, multiculturalism, interculturalism, diversity, value

Educația a fost dintotdeauna și este în permanență o purtătoare prin ea însăși a unui etos eminamente spiritual. Ea este cea care facilitează accesul individului la zestrea culturală și se convertește în instanță culturală sui-generis. Educația produce nu doar cultură reproductivă. Acest lucru îi conferă o responsabilitate: îi revine acesteia (alegere eminamente etică) sarcina de a selecta între o perspectivă segregaționistă sau asimilaționistă, care construiește închiderile și imperialismele culturale de mâine, și o perspectivă a partajului și schimbului, care stimulează diversificarea intereselor culturale, curiozitatea, creativitatea, deschiderea și împărtășirea.

Diversitatea culturală nu este prea ușor de realizat și gestionat. Ne împiedicăm adesea de suficiențele, obișnuințele și incertitudinile personale, securitate pe care tindem să le perpetuăm.

Instituțiile de învățământ sunt locul unde nu doar că se întâlnesc diverse culturi, dar și de valorizare sau de transmitere a comportamentelor și experiențelor specifice. Din ce în ce mai mult în aceste instituții devin o mare diversitate culturală, un loc al întâlnirii și al schimbului de modele sau de referințe valorice.

Diversitatea culturală nu este întotdeauna nonconflictuală sau nonproblematică, ea atrage punerea sub semnul întrebării a unor repere identitare. De aici și necesitatea de a putea răspunde la câteva întrebări cum ar fi: „Cum se poate percepe și cum poate fi rezolvat dezechilibrul cultural, lingvistic, psihic? Aceasta rămâne o problemă care trebuie rezolvată în continuare. Care este perspectiva interculturală? Stă în puterea noastră să realizăm o deschidere interculturală în care să ne regăsim cu toții?” Răspunsurile pot fi primite doar prin educație, printr-o educație interculturală adecvată cu o deschidere reală spre toți noi.

Educația interculturală presupune cel puțin două dimensiuni, care se leagă indisolubil una de alta: o dimensiune de cunoaștere (care este de ordinul științei) și o dimensiune a experienței (subiectivă, relațională). Prima dimensiune se referă la achiziționarea de către cei educați a unor unelte conceptuale pentru a înțelege realitatea și a dispune de informații pentru o bună inserție în viața cotidiană, de a depăși puncte de vedere parțiale, de a se îndepărta de stereotipuri și prejudecăți, de a ști să comunice într-o lume diversă. Dimensiunea experiențială disponibilă și de a accepta alteritatea, de a îmbogăți spațiul relațional cu experiențe multiple, de a încuraja prin acte proprii cooperarea și înțelegerea mutuală.

Abordarea deschiderii interculturale în educație constituie o nouă manieră de concepere și implementare a dimensiunii acesteia și o nouă atitudine relațională între profesori, elevi, părinți și comunitate, ducând la o diversitate și diversificare.

Educația interculturală se constituie într-o strategie de pregătire a societățile democratice viitoare astfel încât persoanele să se relaționeze convenabil unele la altele și la culturile pe care le posedă. Adaptarea la mutația și diversitatea culturală este necesară atât pentru „minorități”, cât și pentru „majoritari”, în interacțiunile prezente și viitoare. De altfel, în condițiile de azi demarcația clasică între majoritari și minoritari este tot mai dificilă și mai periculoasă de realizat. În funcție de multiple perspective de referință, toți indivizii pot fi minoritari, racordându-se la subcoduri culturale oarecum diferite. Sunt, de asemenea, situații din ce în ce mai dese când nu se mai știe cu claritate cine este minoritar și cine este majoritar. Perspectiva de deschidere interculturală, de concepere a unei educații interculturale poate să conducă la atenuarea conflictelor și la eradicarea violenței în societate, prin formarea unor comportamente dezirabile precum :

- a. luarea de decizii în chip democratic;
- b. acceptarea responsabilității altora și a propriului eu;
- c. soluționarea problemelor interpersonale;
- d. stăpânirea emoțiilor primare;
- e. aptitudinea de a ști comunica (a asculta și a vorbi);
- f. a coopera și a instaurarea încrederii în sânul unui grup, cum ar fi grupurile de tineri, de muncă, de joacă etc. ;
- g. a ști să te respecți pe tine și pe ceilalți din jurul tău și toleranță față de opiniile diferite;
- h. aptitudinea de a evita altercațiile fizice etc.

Consultând o anumită bibliografie de specialitate, putem constata că teoretizările și acțiunile privind deschiderea interculturală poate constitui o consecință a unor dificultăți relaționale ivite în anumite situații de criză. Interculturalismul, ca principiu teoretic și acțional credem că este un răspuns specific la o problemă de a zilei și anume: eșecul educației interculturale a imigranților, fie aceștia copii, tineri sau adulți.

Multiculturalismul european se poate transforma într-un veritabil interculturalism, punând în relație și în egalitate moduri de gândire și coduri expresive diferite, prin potentarea conștiinței de contrast. *„Se poate spune că o bună educație culturală trebuie să-i permită persoanei a transcende aspectele culturii sale, percepute ca fiind limitative, și a pune în libertate aspirațiile care sunt paralizate în maniera unei cămăși de forță”.* (Cultures, 1977, p. 87)

Cooperarea economică și politică va deveni imposibilă dacă nu se va alia cu spiritul de comprehensiune și de cooperare în domeniile culturii și educației. Există o cunoaștere relațională, centrată pe dialectica dintre dependență și autonomie vizavi de alta, pe care Michèle Salmons o numește cunoaștere phorică (de la grecescul phorein, care înseamnă a purta, a suporta, a asuma dependența și autonomia altuia și a sinelui). Formarea pentru phoric constă în conștientizarea actorilor de dificultățile relaționale în termeni afectivi, prin raport cu eșecurile, temerile, grijile fiecăruia.

Nevoile Europei de astăzi și de mâine trebuie să i se plieze o reală educație interculturală, nu de suprafață, ci în realitate. Încă din 1950, Louis Meylan – de pildă – anunța virtuțile unei educații interculturale: *„O perfectă loialitate, respectul persoanei umane, toleranța, simpatia, sociabilitatea, generozitatea și spiritul de înțajutorare.”*

Educația interculturală ne vizează pe toți toți, autohtoni sau emigranți, și caută să-i sensibilizeze la respectarea diversității, la toleranță, la solidaritate. Deschiderea educației interculturale corespunde unei opțiuni ideologice și politice care, departe de dificultatea unei alegeri clare în sistemele de valori (absență care se reproșează uneori educației actuale), face

această pledoarie pentru a pregăti viitorii cetățeni în perspectiva unei vieți armonioase în societățile multiculturale actuale și viitoare.

Așa cum afirmă unii specialiști nu este vorba de o educație compensatorie. În raport cu educația compensatorie, psihologia interculturală are o poziție foarte clară: refuzul „modelului deficienței”, în favoarea „modelului diferenței”. Se acreditează ideea că diferențele culturale în performanțe profesionale nu sunt atribuite automat lacunelor sau mediului cultural „defavorizat”, ci sunt repercusiuni ale unei adaptări la contexte culturale necunoscute.

Educația interculturală se apropie de pedagogia diferențiată, care ține seama de achizițiile prealabile și de particularitățile fiecărui individ. La nivel instituțional, ea implică alegerea unui model de relaționare prin integrare, și nu prin asimilare.

Educația interculturală nu trebuie să se confunde cu facilitarea sau încurajarea inițierii în limba și cultura de origine. Este adevărat că atunci când cunoști o limbă străină e mai facil să o înveți pe a doua, așa cum învățarea este mai facilă pentru cei care își cunosc bine propria limbă.

Politicile educaționale naționale au încercat uneori asimilarea iar uneori multiculturalismul. Cum arată Hubert Hannoun într-o lucrare pe această temă, fiecare dintre cele două atitudini constituie propriul lor ghetou, căci rămân închise și sărăcicioase. Pentru Hannoun, soluția cea mai convenabilă se situează la nivelul unei atitudini interculturale, ce implică simultan afirmarea fiecărei culturi cu normele specifice, dar și deschiderea spre alte culturi în perspectiva construirii unei noi civilizații comune. Interculturalitatea trebuie să se manifeste pe două dimensiuni: un nivel al realității, al descrierii obiective și științifice, privind dinamica tuturor contactelor între culturi diverse, un alt nivel fiind cel al proiectelor educaționale și societale, privind toate interacțiunile care concură la formarea unui mediu solidar, comunitar, cu interacțiuni normale, fără raporturi de impunere.

Deschiderea educației interculturale poate constitui un proiect dialectic de structurare a unei identități culturale deschise, având drept scop:

- îndrumarea tinerilor pentru a asimila o cultură în perspectivă antropologică;
- înțelegerea punctului de vedere al altuia, prin poziționarea inteligent relativistă;
- legitimarea identității culturale, împiedicând sacralizarea;
- protejarea schimburilor, a ajuta fără culpabilizare poziționările personaliste;
- asigurarea respectului diferențelor, dar în cadrul unor sisteme de atitudini reciproce

Sarcina educației interculturale de azi este de a forma o conștiință europeană. Încă din clasele primare este de dorit să se cultive respectul și solidaritatea față de cultura altor popoare. Câteva valori-cheie trebuie să-și facă loc în programele educaționale și în procesele de învățământ: aspirația către democrație, respectul drepturilor omului, al drepturilor, justiția socială, echilibrul ecologic, toleranța și pacea, tradițiile culturale etc.

Dialogul cultural ar putea fi o strategie de interogare intraculturală asupra fundamentelor unei culturi, asupra deschiderilor sau opacităților față de expresii inedite. Trebuie combătută tentativa de ierarhizare a componentelor culturale, de decretare că acestea sunt minore sau negative, plecând de la criterii a priorității, etno- sau sociocentriste, poziție adoptată de multe instituții școlare sau nonșcolare. Obişnuința de a impune anumiți invarianți monoculturali altor spații culturale este cu totul contraindicată.

Foarte important este de a implementa principiul abordării interculturale în educație, după opinia noastră, în cel puțin două ipostaze:

- pe un plan sincron, pentru o înțelegere adecvată a indivizilor ce aparțin unor culturi diferite și care trăiesc în același prezent istoric; este sensul curent dat interculturalității și domeniul de reflexie cel mai bogat până în prezent;

- pe un plan diacronic, ca pârgie regulatoare sau catalizatoare al întâlnirii unor culturi, ce aparțin unor perioade de timp diferite; este un domeniu teoretic mai puțin abordat, dar care poate rezerva suficiente sugestii euristice chiar și pentru ipostaza sincronă a ipotezei interculturaliste.

Perspectiva deschiderii interculturale ar putea astfel prezida actul resurecției unei culturi, considerată „moartă”, prin intermediul unei înțelegeri „simpatetice” a valorilor „străine”, plecând de la cele trăite, experimentate. Cultura contemporană poate fi considerată o suită de traduceri/transformări constante ale câtorva motive de bază. Prin această „traducere” (transcriptic, transpozitiv, reiterare, variație), „structurile de profunzime” ale unei culturi rezistă și se actualizează contextual în „structuri de suprafață”, în funcție de o referențialitate socio-culturală determinată. Configurațiile spirituale occidentale sunt, în fond, variații tematice ale aceluiași motive care se pot găsi în toate culturile. Așa-numitele renașteri culturale nu sunt decât mutații de accente, redescoperiri ale unor expresii spirituale oculte, restabiliri ale unor coduri culturale uitate. Fiecare expresie culturală nouă apare pe o bază valorică preexistentă și în interiorul ei.

Educația interculturală presupune o nouă abordare a orizontului valorilor. Acestea nu mai trebuie să fie concepute într-o manieră binară, exclusivistă (bune – rele, ale noastre – ale altora etc.). Perspectiva dihotomică, maniheistă trebuie să-i fie străină ipotezei interculturale. Problemele care se pun acum sunt cele legate de negocierea valorilor, de interpenetrarea lor, de juxtapunerea și complementaritatea lor. Pot însă să apară și anumite paradoxuri, de pildă, faptul că, la un moment dat, pot coexista valori contradictorii (la nivel intracultural, intercultural, între valori practice și teoretice etc.). Situațiile paradoxale se rezolvă atunci când se iau în calcul o serie de variabile circumstanțiale. Învățarea simultană a măcar două limbi străine, difuziunea simbolurilor general-umane, accentuarea valorilor care mai degrabă unesc oamenii decât îi divizează, integrarea școlilor în relații de înfrățire la nivel european, un alt mijloc de sporire a valențelor culturale ale activităților educative.

Chestiunea deschiderii educației interculturale este și poate fi un răspuns specific, pedagogic, la încercarea de soluționare a unor consecințe socio-culturale. Multe reuniuni internaționale sau organisme specializate, mai ales din Occident, și-au concentrat atenția asupra acestei problematice. Redăm, în continuare, o serie de concluzii, evocate de Consiliul Europei în 1983, dar care își păstrează relevanța și astăzi¹(Recueil d'information, 1983, pp. 205-206):

- principiul interculturalist, în situația didactică, nu poate să se substituie unor exigențe deja clasice ale școlii, dar le poate însoți și facilita, prin lărgirea sferei de preocupări ale școlii. El se constituie într-un mijloc prin care instituția școlară își atinge mai bine scopurile de democratizare, de egalizare a șanselor și de difuziune culturală;

- interculturalismul înseamnă recunoașterea reciprocă a culturilor de origine și de primire, în cazul migrației, precum și a diversității expresiilor culturale ale migranților și autohtonilor. Aceste culturi nu sunt niciodată fixe, înghețate în propriile structuri, ci dinamice, creative tocmai prin jocul împletirilor și al contactelor multiple ;

- din recunoașterea egalității valorice a culturilor nu trebuie trasă concluzia că toate sunt la fel și că dispar unele diferențe sau chiar disparități. Școala trebuie să releve și să cultive aceste diferențe, revalorizând noile

expresii culturale în contextul mai larg, al comunității în care se integrează noii veniți ;

- diversitatea experiențelor culturale, la care se va alinia școala, în noul context, trebuie să determine repunerea în chestiune a criteriilor de evaluare școlară, care nu mai rămân socio- sau etnocentriste. Selecția școlară, ca și percepția eșecului școlar vor fi resemnificate în consens cu noua paradigmă de dimensionare a proceselor școlare;

- practica interculturală în școală, precum și înțelegerea între elevi depind în bună măsură de organizarea proceselor educaționale, de calitatea colaborării între profesorii autohtoni și cei străini. Relațiile de înfrățire dintre școli din țări diferite, schimburile de elevi sau de personal didactic sunt strategii suplimentare de împlinire a exigențelor educației interculturale;

- conținutul învățământului trebuie să se plieze și el pe coordonatele interculturalității. O reexaminare a ponderii informațiilor și cunoștințelor cu caracter general-uman se cere cu acuitate, după cum trebuie asigurată și o decongestionare a conținutului de elemente valorice înguste, fără a se afecta ponderea acelor elemente particulare, purtătoare și revelatoare de valori înalte și perene;

- formarea inițială și continuă a formatorilor este o altă cale de asigurare a implementării principiului interculturalității. În acest sens, trebuie regândite prioritățile, strategiile, metodologiile, obiectivele și practicile pedagogice de pregătire a cadrelor didactice. Experiența culturală și relațională a profesorilor este o premisă și un prim pas în concretizarea educației interculturale;

- un rol important în traducerea în act a acestei exigențe revine nu numai școlii, ci și altor instanțe: familia, organizațiile de copii și tineret, organizațiile etnice, confesionale etc. O conjugare a eforturilor educaționale externe școlii, a capacităților educogene ale formalului, nonformalului și informalului devine mai mult decât necesară.

Educația interculturală derivă din inegalitatea în relațiile socio-culturale ce caracterizează societatea europeană și din repercusiunile lor asupra învățământului, având un rol pozitiv și crucial în întronarea justiției și egalității. Un aport important în diseminarea ideii de interculturalitate și în sensibilizarea principalilor factori politici față de topica interculturală l-a avut și îl are Consiliul Europei. În acest sens, educația și cultura se află sub autoritatea Consiliului de Cooperare ce are drept obiective:

- să pună la dispoziția tuturor statelor membre cunoștințe specifice, precum și tehnici de difuziune culturală;

- să stabilească relații de cooperare între educatori la scară europeană ;

- să sensibilizeze populațiile Europei asupra zestrei spirituale comune, sugerând obligații corespunzătoare ale tuturor față de aceste elemente;

- să instaureze un climat de înțelegere activă și de respect față de calitățile culturale ale fiecărui grup în parte.

Educația pentru înțelegere interculturală poate fi detaliată în următoarele aspecte: educație civică europeană, educație socială și civică, învățarea drepturilor omului, pregătirea și participarea la viața socială, formarea formatorilor în perspectiva interacțiunii culturale, educația și dezvoltarea culturală a imigranților, educația într-o societate multiculturală.

Educația interculturală își propune să pregătească indivizii și societățile să fie mai atente la dimensiunea culturală a existenței lor. În condițiile sporirii contactelor, ale interacțiunilor posibile, se pot decela în seturi de obiective ale educației interculturale precum: *Păstrarea și apărarea diversității culturale a populației*. Educația, ca instanță de transmitere a valorilor, se poate mult mai mult centra pe pluralitatea culturilor pe care mediul multicultural o presupune. Nu trebuie în nici un caz să se instituie primatul unei culturi asupra alteia. Acest obiectiv presupune adaptarea oricărui educabil la mediul propriu, al regiunii, orașului, culturii sale particulare, al matricei plaiului în care viețuiește.

Abordarea deschiderii interculturale refuză tentativa folclorică și caricaturală de apropiere a unei culturi, stigmatizarea sau ierarhizarea valorică a culturilor. În toate țările, deschiderea interculturală spre o educație reală, autentică poate fi un instrument eficient pentru a lupta împotriva intoleranței și xenofobiei. Această perspectivă poate evita tendințele de dispreț și de aneantizare a unor culturi minoritare, dar deosebit de interesante pentru zestrea culturală a umanității. Adevărul este că interculturalismul poate fi un instrument pentru ameliorarea egalizării șanselor și a inserției optimale a populațiilor străine, europene sau nu, în viața economică și socială, punând în practică dorința de întărire a drepturilor pentru toți și, de aici, chiar dezvoltarea democrației în societatea actuală. Sunt deziderate pe care noi cei de azi, educatori sau nu, le putem urmări și realiza în perspectiva construirii Europei de mâine, în care să ne găsim și regăsim cu toții.

BIBLIOGRAPHY

- 1 Bârlogeanu, L. (2006), *Educație interculturală*. Ministerul Educației și Cercetării, Proiectul pentru Învățământul Rural, București;
- 2 Bellak, L., 2008, T.A.T., T.A.C., T.A.B. în utilizarea clinică, Editura Profex, București
- 3 Block, J., 2008 The Q-sort in Character Appraisal; Encoding Subjective Impressions of Persons Quantitatively, Washington DC, American Psychological Association;
- 4 Bocoș M, 2007, Teoria și practica cercetării pedagogice, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca;
- 5 Bocoș, M. (2003), *Cercetarea pedagogică, Suporturi teoretice și metodologice*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca;
- 6 Ciolan, L. (2008), *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Editura Polirom, Iași;
- 7 Cucos, C. (2000), *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*, Editura Polirom, Iași;
- 8 Cucos, C. (2003), *Pluralismul valoric și exigențele educației interculturale*, în *Didactica Pro.*, nr.4-5 (20-21);
- 9 Dasen, P., Perregaux, C., și Rey, M. (1999), *Educația interculturală*, Editura Polirom, Iași;
- 10 Gardner H., 2006, *Inteligențe multiple. Noi orizonturi*. Editura Sigma, București
- 11 Hampson S.E., 2005, *Advances in Personality Psychology: Volume 1*, Psychology Press, T&C Group;
- 12 Hampson S.E., 2005, *Advances in Personality Psychology: Volume 2*, Psychology Press, T&C Group,
- 13 Ionescu, M., (2007), *Instrucție și educație*, Editura Vasile Goldiș University Press, Arad;

- 14 Iucu, R. B. (1999), *Managementul clasei de elevi. Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională*, Editura Polirom, Iași;
- 15 Iucu, R. B. (2000), *Managementul și gestiunea clasei de elevi: fundamente*
- 16 Ivăsiuc, A., (2010), *Educația interculturală: de la teorie la practică*;
- 17 Jinga, I. (1998), *Manual de pedagogie*, Editura ALL Educațional, București;
- 18 Legea educației naționale, nr.1 2011;
- 19 Milivoievici, V. (2012), *Managementul clasei de elevi*, în *Educatori pentru societatea cunoașterii*, Timișoara;
- 20 Monteil, J. M. (1997), *Educație și formare. Perspective psihosociale*, Editura Polirom, Iași;
- 21 Poledna, R., (2003), *Interculturalitate. Cercetări și perspective românești*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca;
- 22 Stan, E. (2003), *Managementul clasei*, Ed. Aramis, București;
- 23 Tudorică, R. (2007), *Managementul educației în context european*, Editura Meronia, București;

MODERN EPISTEMOLOGY OF ELITE PEDAGOGY

Tatiana Callo

Prof., PhD, „Ion Creangă” State Pedagogical University of Chișinău, Moldova

Abstract: The article aims to address a controversial issue, trying to find answers to some questions that can constitute the pillars of resistance of the analysis of the phenomenon of elite pedagogy, i.e. pedagogy that has at the center of its concerns elite or elite education in its first sense, as an education quality. A first question concerns the distinction between elite or elitist education and elitist education and their significance in the post-industrial, information society. Another problem concerns intellectual-aristocratic education, addressed in the researchers' studies. We also try to clarify the question why elite education is so important at the current stage. Along with these aspects, for a more obvious explanatory coherence, an excursion is made to reveal the characteristics of elite education.

Keywords: elite, elite/elite education, elite education, elite pedagogy, perseverance, effort, closed system, open system, superior quality.

Elita: sens și orientare

Gândirea filosofică și sociologică mondială ajunge tot mai mult la concluzia că în societatea informațională cerințele față de sistemul educațional cresc considerabil. Structurile postindustriale au o nevoie constantă în producerea unei elite înalt calificate, o meritocrație. Se consideră că potențialul științific și cultural al unei țări este determinat nu atât de nivelul mediu al participanților procesului socio-economic, cât de potențialul elitei sale culturale. De aceea o sarcină deosebit de importantă a sistemului de învățământ este căutarea și dezvoltarea abilităților și talentelor potențiale ale generației tinere. Pentru a identifica și dezvolta aceste talente sunt necesare anumite condiții prealabile. Printre acestea se numără și crearea de șanse egale de start pentru generația tânără care trebuie să primească cele mai bune studii.

În lumea modernă, a deveni o țară prosperă poate doar un astfel de stat care creează posibilitate maximă de implementare a potențialului uman creativ, pentru a identifica talentele și abilitățile oamenilor și a le putea pune în slujba societății. Se știe că comunicarea, abilitățile, cum ar fi calitățile de conducere, se formează la o vârstă fragedă [15, p.82].

Dacă pornim de la explicitarea fenomenului elitei în general, atunci putem afirma, de rând cu cercetătorul A.Samoilă, că *elita* poate fi înțeleasă, într-un mod cu totul general, prin raportarea la două dimensiuni – una ce ține de caracteristicile intrinseci superioare deținute de un lucru, acțiune sau persoană, „ce este apreciat într-o activitate ca fiind mai bun, obiecte sau indivizi ale căror performanțe sunt considerate ca fiind superioare mediei clasei sau grupului din care fac parte”; cealaltă referindu-se la un grup social și membrii săi, ce reușesc să facă uz de prerogativele dobândite prin varii mijloace, pentru a administra și gestiona structuri din societate, „grupuri sociale care au monopolizat, într-un fel sau altul, autoritatea și puterea, exercitându-le pe acestea din urmă printr-o formă sau alta de dominație (economică, socială, culturală, ideologică etc.) [1, p. 162].

Având în vedere aceste modele de interpretare și aportul mai mare sau mai mic al fiecăreia în ecuația explicării fenomenului elitei, diferiți gânditori încearcă să înțeleagă și să explice apariția și persistența elitei în societate, unii reușind să îmbine cele două dimensiuni (V. Pareto), alții canalizându-și atenția asupra laturii materiale a problemei, asupra elitei ca grup social (C.W.Mills, G.Mosca, R.Michels) [*Ibidem*, p. 164].

De aici reiese că această etapă presupune prezentarea elitei ca fiind formată din membrii ce au calități superioare mediei, dețin caracteristici morale și intelectuale ce le permit accesul într-un grup minoritar. Aceste trăsături îi fac să dobândească acel statut elevat sau, prin calea ereditară, statutul respectiv este atribuit persoanei în cauză la naștere; ori o persoană le poate deține pe amândouă. Nu putem afirma că toți cei care acced în elită, ca grup social, prin mijlocirea ereditară, nu au și calități superioare sau de un calibru mai înalt. Se are în vedere aici, în această fază, și elita ca grup social, ca tip de clasă socială.

Reprezentantul acestei perspective este sociologul italian V. Pareto, unul dintre primii teoreticieni ai socialului, care a gândit și a scris despre elită. Membrii elitei, în viziunea lui Pareto, sunt indivizi, care, pe bună dreptate și pe baza calităților reale pe care le posedă, reușesc să facă parte din această „clasă” socială. Persoanele care fac parte din elită sunt acolo pe baza „etichetelor” pe care le dețin, și anume, a pozițiilor ocupate, iar aceste „etichete” prevăd calități. Referindu-se la elită în general, V. Pareto este adeptul acordării unor calificative, note, puncte persoanelor care-și desfășoară activitatea într-un domeniu anume: educație, artă, comerț etc., astfel încât, pe baza acestor calificative, să se realizeze o categorie distinctă din indivizii care au scorurile cele mai mari. În acest mod, ei se vor evidenția față de ceilalți, considerați mediocri, și vor constitui factori de creștere a productivității și modele de urmat în acea activitate. În sensul sociologiei paretiene, elita „îi cuprinde pe cei care au indicii maximi de capacitate [...] elita reprezentând o „clasă pozitivă” la V. Pareto, adică acea „clasă” care grupează cele mai multe capacități în raport cu titlurile („etichetele”) corespunzătoare” [1, p. 165].

E. Shils, gânditor englez, afirmă că aceste elite „susțin și promovează valori”. Se aduce în centrul atenției, pe lângă diversitatea elitistă, promovată și de alții (printre care și Pareto), dimensiunea axiologică specifică, de fapt, pentru elite, diversitate axiologică „unificată de un „pattern consensual”, în care sunt înmănușate valorile diferitelor elite”. E. Shills recunoaște în orice societate un dublet centru-periferie, o structură socială ce marchează relațiile macrosociale de la nivelul societății, aduce în atenție „elita intelectuală” ca formă ce posedă valori superioare, elită ce este singura în măsură a ocupa centrul axiologic, cu alte cuvinte, acea poziție socială prin care poate administra societatea însăși, poate transforma valorile în realizări [Ibidem, p. 166-167].

Educație de elită/ elitară și educație elitistă

În pedagogie noțiunea de elită (latină *eligere* - alege; franceză - *cel mai bun, selectat, ales*) este folosit pentru a desemna două tipuri de activități: elitară și elitistă.

G.Așin analizează fenomenul elitei în școala contemporană, în condițiile unei societăți postindustriale, care se mai numește societatea cunoașterii sau societatea învățării/ autoînvățării, în care a crescut enorm rolul educației în general și, în special, rolul educației de elită, inovative [14].

Folosirea noțiunii de ***educație de elită/ elitară*** în studiile de specialitate este ambiguă, uneori în sensuri diferite. În primul rând, de elită este numită educația de ***calitate superioară***. Are, de asemenea, înțelesul de educație care vizează formarea elitei – culturale, intelectuale, economice. Acesta este un ***sistem deschis*** de educație de elită, și de aceea este de preferat pentru întreg sistemul educațional. Acesta include copiii cu abilități intelectuale ridicate, din orice păături sociale, clase, grupuri, prin aplicarea criteriilor de selecție bazate pe noblețe, nu pe bogăție sau relații, pe calitățile intelectuale și alte calități, cum sunt personalitatea, talentele, abilitățile [15, p.83].

Trebuie să pornim de la ideea că învățământul înalt calitativ urmărește reînvierea în societate a unui strat de oameni de tip *intelectual-aristocratic*. Această educație este peste standard, de complexitate crescută și de mare impact pentru cei care sunt capabili să îndeplinească acest har. Se bazează pe adevărate valori spirituale și morale și, de regulă, este pentru copiii crescuți în tradiții familiale profunde și pentru copiii dotați. Educația de elită în

această înțelegere este disponibilă pentru toată lumea; nu se bazează pe clasă în sens restrâns. Elita se constituie prin următoarele acțiuni: concentrare pe activitatea intelectuală, sporirea academismului, prioritatea științelor umaniste, concentrarea pe pregătirea elevilor pentru învățământul superior, îmbunătățirea educației cuprinzătoare pe baze spirituale și morale, individualizarea în profunzime a educației, exigențe crescute la calitate. Educația de elită/elitare contribuie la crearea unei baze intelectuale pentru dezvoltarea științelor și artelor și a bazei de personal a sistemului guvernamental.

A doua abordare, **educație elitistă**, înseamnă un **sistem de învățământ închis**, de pregătire la pozițiile de elită a copiilor înalților oficiali guvernamentali, având posibilitatea de a angaja tutori scumpi și profesori ai instituțiilor de învățământ de elită. Noțiunea **educație elitistă** înseamnă educație pentru subiecți din cele mai înalte clase și pătri privilegiate ale societății. Astfel, educația elitistă este educație pentru un cerc îngust, destinat oamenilor din nobilime (*elita de sânge*) și din cele mai bogate familii (*elita bogăției*). De aici și faptul că educația elitistă este un sistem închis.

Uneori noțiunea **educație de elită** este folosită într-un sens generic, care se aplică atât învățământului închis cât și celui deschis, de înaltă calitate. De asemenea, trebuie să menționăm că instituția de învățământ a luat naștere tocmai din punct de vedere istoric ca educație de elită pentru persoanele din familii de elită, educația era o funcție imanentă a rasei, tribului, familiei. Și abia mai târziu, în cursul dezvoltării istorice, instituțiile de învățământ devin mai largi, mai deschise [15, p. 84].

Aici trebuie să remarcăm și faptul că educația de elită nu a fost niciodată pentru toți elevii, deși tocmai aceasta este **tendința la etapa actuală**, unul din vectorii procesului educațional total și global, deși un șir de cercetători își exprimă suspiciunile cu privire la faptul că astfel se poate produce o vulgarizare a ideii educației de elită, generând uneori pseudo-elita sau cvasi-elita.

Aspecte istorice ale educației de elită/ elitare

Această istorie include dezvoltarea sistemelor și instituțiilor educaționale de elită, precum și a pedagogiei de elită. Este deosebit de interesant din punctul de vedere al absorbției de către instituțiile moderne de învățământ a tradițiilor acumulate de secole de experiență în educația de elită.

Să ne amintim că în zorii istoriei omenirii primele instituții de învățământ au apărut ca instituții de elită. A primi o educație a fost o valoare în sine, a acționat ca o elitizare a individului și, în același timp, a fost un mijloc de a ocupa o poziție înaltă în comunitate. Instituțiile de învățământ în sine erau aproape în întregime de natură elitară și abia mult mai târziu au extins cercul indivizilor acceptați. Marii filosofi antici au fost, de regulă, fondatorii școlilor și s-au dovedit a fi profesori remarcabili (Tales, Pitagora, Socrate, Platon, Aristotel, Epicur) [*Ibidem*].

Confucius a dezvoltat unul din primele sisteme holistice de educație de elită. Nu a fost doar un sistem de obținere a cunoașterii, ci, mai presus de toate, de educație spirituală, autoperfecționare morală. Dreptul de a obține o funcție administrativă era testat printr-un sistem de examinări riguroase și numai pe baza rezultatelor acestora o persoană putea fi admisă într-o funcție administrativă. Idealul lui era creșterea unei persoane perfecte (de elită) care luptă pentru virtute, pentru cunoaștere, conștientă de responsabilitatea sa. Și pentru un om umil posibilitatea de a intra în elita societății se putea deschide, dacă dădea dovadă de abilități deosebite și se arăta ca o persoană virtuoaasă. Acesta a fost primul sistem educațional care includea elemente ale a ceea ce este formulat ca principiul egalității de șanse în educație.

Conform conceptului de elită al lui J. Locke, profesorul devine pentru prima dată un profesor cu drepturi depline și responsabil pentru tot. Profesorul din această pedagogie de elită este supraîncărcat cu responsabilități. El trebuie să fie nu doar un om de cunoaștere, ci și un funcționar, psiholog, artist etc. Deoarece prin intermediul profesorului copilul intră în

contact cu această lume, cerințele pe care societatea și părinții le impun includ întregul set de caracteristici de reglementare, comportamentale și de cunoștințe care pot fi aplicate în general unei persoane. Profesorul din această pedagogie apare ca reprezentant al unui grup de elită, este tutore, este mentor, expert în toate acele calități de domn pe care trebuie să le formeze unui elev.

Așadar, istoria învățământului în sine a început tocmai odată cu pregătirea elitelor, deoarece liderii, faraonii, regii și alte persoane aflate la putere aveau nevoie de asistenți competenți pentru a guverna. Instituțiile de învățământ în sine erau aproape în întregime de elită și abia mai târziu au extins cercul elevilor acceptați.

În tradiția noastră culturală și educațională, o bună educație timp de multe secole a fost și, în mare măsură, continuă să fie, un privilegiu, cu alte cuvinte, rămâne inaccesibilă multora. Și, de asemenea, în mod tradițional, oamenii care stau la etajele superioare ale piramidei sociale se străduiesc să-și consolideze avantajele, inclusiv în domeniul educației, prin crearea unor instituții de învățământ cu adevărat de elită pentru urmașii lor.

Caracteristici ale educației de elită

1. *Sistem de selecție*, însă nu una artificială, ci o selecție naturală. Se știe, de exemplu, că realizările remarcabile în diverse domenii sunt cel mai adesea obținute de oameni care sunt slab adaptați să facă ceva „ca toți ceilalți”, deoarece aceștia își caută propriile moduri speciale și le găsesc. Deci, evident, există o singură modalitate de selecție: de a oferi posibilitatea unei persoane să se exprime în activități – în studiu, în muncă. A oferi o oportunitate de a-și demonstra înclinațiile în acțiune și, ceea ce este poate mai important pentru formarea unei elite, *perseverența*. Persistența este cea mai importantă calitate a unei personalități de elită și trebuie dezvoltată încă de la o vârstă fragedă [16].

După cum afirmă un șir de cercetători în domeniul educației [3,4,13, 11etc.], *perseverența* este definită ca o rezolvare a problemei abandonului școlar, ca o decizie voluntară, reînnoită constant, în fața neplăcerii dificultăților de învățare, contracarând oboseala sau renunțarea. Mai multe abordări încearcă să înțeleagă mai bine *perseverența*: fie ca hotărâre sau arbitrară, fie ca act voluntar, fie bazată pe un conflict de tendințe interne, fie pe efort și tenacitate fără greș.

Perseverența se referă la capacitatea de a-și urmări obiectivele până la îndeplinire, chiar și în fața obstacolelor și se bazează pe caracteristicile pozitive care susțin bunăstarea. *Perseverența* se referă la angajamentul intelectual al elevilor și este strâns legată de optimism, conceptul de sine academic. Combinate, acestea oferă informații despre auto-percepția elevilor asupra emoțiilor pozitive și capacitatea lor de a „naviga” în viața școlară de zi cu zi.

Perseverența este în primul rând o acțiune, calitatea celui care se străduiește cu hotărâre și constanță să ducă la îndeplinire ceea ce a hotărât să realizeze. Este abilitatea de a depune efort în timp până când își atinge scopul, indiferent de dificultățile întâmpinate. Se referă la „tăria sufletească”, deoarece se referă la capacitatea de a menține cursul, atrăgând din interiorul său resursa de motivație, energie sau ingeniozitate pentru a-și atinge scopul.

Dar aici apare întrebarea dacă trebuie să ne „ținem” cu orice preț de un obiectiv, de o activitate, de un proiect, cu riscul de a ne epuiza într-o obstinație îngustă. Provocarea este să ținim corect și, prin urmare, să căutăm o aspirație profundă. Trebuie să ținem cont de impulsul nostru de viață, de natura noastră, pentru a persevera în aliniament cu cine suntem.

Reflecția în jurul *perseverenței* academice este structurată de următoarele părți: importanța cunoștințelor experiențiale și a abilităților relaționale, dreptul de a greși și dinamica tranzacțională. *Perseverența* academică constituie o dimensiune a succesului academic, care se referă ea însăși la capacitatea elevilor de a reuși în proiectul lor educațional.

2. *Regimul de studiu este deosebit și intens*. După cum arată experiența, elita societății (în sensul bun) se formează în condiții destul de dure. De exemplu, în școlile de elită din

Anglia, ai căror absolvenți ocupă în mod tradițional poziții cheie în guvern, există o disciplină foarte strictă, mâncare foarte modestă, dormitoare cu încălzire slabă [16].

Trebuie doar să „muncești mai mult” și să „depui efort” pentru a obține rezultate mai bune. Această recomandare este adesea dată cu bună-credință, deoarece, în general, pare a fi singura modalitate de a îmbunătăți învățarea. „A depune efort” în îndeplinirea unei sarcini implică în principal emisfera stângă (logică), ceea ce ne face să ne concentrăm pe învățarea liniară, neglijând astfel caracteristicile emisferei drepte, mai capabile să dea un sens global a ceea ce învățăm, și de asemenea, mai capabil să stocheze informații. Trebuie să fim atenți la faptul că efortul poate declanșa anxietate sau stres și poate declanșa răspunsul automat de „luptă sau fugă” în sistemul limbic. Acest lucru poate perturba accesul la partea superioară a creierului (neocortexul), împiedicând orice învățare [7].

Cuvântul „efort” poate fi confuz. Putem distinge două tipuri de efort: *efort de plăcere*, care este un efort intelectual care este legat de o anumită formă de plăcere (a citi toate cărțile despre dinozauri, jocul de șah etc.); *efort-constrângere*, în care efortul solicitat se impune și nu are sens pentru persoana forțată. Constrângerea poate produce rezultate, desigur, dar acestea sunt, cel mai adesea, slabe în comparație cu energia cheltuită și suferința cauzată de acest comportament. Efort-plăcere contribuie la autodepășire, efortul-constrângere duce adesea la plictiseală, mediocritate și poate fi foarte demotivant. Pentru a face eforturi voluntare, copilul trebuie să-și găsească sens, interes și chiar distracție[12, 10, 6].

Contextul actual este unul în care totul este imediat: răspunsurile pot fi găsite într-o fracțiune de secundă pe internet când în urmă cu doar 15 sau 20 de ani, trebuia să mergi la bibliotecă, să găsești cartea potrivită și să cauți informații. Întrucât totul se mișcă mereu mai repede (călătorii, circulație a informațiilor etc.), de aceea elevilor le este deosebit de dificil să înțeleagă că uneori trebuie să știi să-ți faci timp. În consecință, elevilor le este din ce în ce mai greu să facă față efortului: trebuie să fie de acord să-și petreacă timp învățând o lecție, să persevereze când nu poate face asta.

Nu se învață ceva dintr-o singură mișcare: trebuie să înveți, să uiți, să re-înveți o dată sau de mai multe ori pentru a stăpâni cu adevărat o temă. Acest lucru nu este imediat, nu este ușor. Dar constatăm că din ce în ce mai mulți elevi refuză orice efort: și-ar dori să fie imediat și totul să fie ușor. De îndată ce nu este cazul, majoritatea își pierd dorința și renunță. Aceștia dau vina pe profesorul pe care îl consideră „prea exigent” sau „prea rău”. În același timp, lumea în care trăiesc le dă impresia că totul este imediat sau aproape, că totul este și ușor, așa că nu le putem reproșa că caută cu orice preț simplitatea și rapiditatea.

Efortul este capacitatea de a spune că suntem capabili să mergem înainte, în ciuda dificultăților. Acesta este un punct esențial în care tinerii trebuie pregătiți. Această noțiune de efort este poate chiar mai importantă decât anumite cunoștințe în sine. A ști să depună un efort este o abilitate care va fi utilă în viața personală și profesională de adult.

Evocarea altor moduri, mai puțin dureroase, mai puțin violente, mai puțin competitive, mai puțin discriminatorii de a gândi efortul și performanța, cum ar fi realizarea și autodepășirea, înseamnă și a pune bazele unei *ecologii personale*, care este și o ergonomie a efortului personal și colectiv, adică un mod de a trăi bine cu sine, precum și cu ceilalți.

Mai mult, educația de elită presupune un regim strict, cel mai adesea de „încărcare”, în sensul unei sarcini academice destul de complexe și destul de dificile. Nu toți pot face față unei astfel de sarcini de studiu. Dar cei care o suportă, dezvoltă perseverență și cea mai mare eficiență.

3. *Predarea tuturor disciplinelor la un nivel ridicat de dificultate.* Elevului i se cere să ajungă la „marginea necunoscutului”, când trebuie să înțeleagă totul în detaliu. Acest tip de instruire dezvoltă capacitatea de a nu se teme de niciun nou domeniu științific, de orice nou tip de activitate și absența fricii de a fi calificat drept „neprofesionist”. Aceasta este o diferență semnificativă între o instituție academică de elită și una obișnuită.

4. *Nivel ridicat de independență* în activitățile educaționale.

7. *Dezvoltare diversificată*. În cadrul educației de elită elevul trebuie să câștige cea mai variată și versatilă experiență de viață.

9. *Dezvoltarea calităților de lider*, capacitatea de a lucra în echipă [16].

Legătura dintre elite și educație se manifestă în realizarea educației de elită/elitare (un sistem public de formare a elitelor intelectuale) și a educației elitiste (un sistem de reproducere a elitelor ca grupuri sociale relativ închise). Problema acestor două tipuri de educație devine deosebit de relevantă atunci când statul își pierde rolul de unic subiect al politicii educaționale.

Selecția socială există și în educația de masă, permițând oamenilor din familii bogate să obțină mai des un succes mai bun, dar în educația elitară funcționează o „sită” specială. Pentru educația elitistă această sită reprezintă statutul socio-economic înalt al familiei; pentru educația de elită /elitară, este un criteriu obiectiv de dezvoltare intelectuală.

Modelele de socializare ale elitei, în comparație cu alte straturi ale structurii sociale a societății, se disting printr-un *pragmatism* mai mare. Reprezentanții elitei au o viziune mai clară asupra etapelor carierei copiilor lor și asupra rolului educației în acest proces. Ordinea socială a elitei pentru sistemul de învățământ este focalizată, nu estompată și, de regulă, este susținută de resursele disponibile. Această caracteristică construiește un sistem diferit de relații între beneficiar și ofertantul de servicii sociale (în acest caz educaționale).

La nivelul învățământului general se menține continuitatea în ordinea socială a elitei. Dar, odată cu creșterea, dezvoltarea civică și personală, apar noi accente asociate cu noua perioadă de socializare: educația caracterului (înțeleasă în linii mari ca o bază personală integrală) și un sentiment de exclusivitate (de grup și individual). Noile sarcini în această etapă includ pregătirea aprofundată a subiectelor în domenii care asigură continuitatea și garantează intrarea în programe de învățământ superior prestigioase.

Neo-elitcul

Conform opiniei lui W.Genieys, unii cercetători apar în mod clar ca „neo-elitiști” în introducerea abordărilor istorice și sociologice comparate în activitatea lor pentru a analiza rolul elitelor în procesul de instituționalizare a ordinii democratizate. Ei pleacă de la postulatul potrivit căruia aplicarea practică a politicii democratice nu este posibilă fără aportul elitelor. Este vorba atunci de a arăta empiric că existența elitelor cooperante permit diverse aranjamente constituționale și instituționale, asigurarea stabilității sociale. Cu alte cuvinte, această teorie este o forță elitară a gândirii la democrație ca la un sistem de reguli care oferă oportunitate pentru toți cetățenii de a participa, prin diverse modalități, în elaborarea deciziilor de interes general. Această concepție „idealizată” a democrației implică faptul că nimeni nu este exclus din proces, ci mai presus de toate se referă la studiul sistemelor, care includ conștientul, responsabilul, competentul, deschisul, promovând în cadrul acestuia circulația, schimburile și transparența absolută la toate nivelurile. În același timp, în Franța, de exemplu, sociologia elitelor este reconsiderată pe baza noilor articulații dintre teoria elitelor și teoria statului [5, p.94]. Întreaga provocare metodologică a unui neo-elitism controlat constă în articularea analizei traiectoriilor, analiza reprezentărilor și analiza procesele de luare a deciziilor. Pe scurt, aceasta presupune realizarea unei analize a elitelor în interacțiune [5, p.97].

Formarea elitelor școlare

În teoria sa privind elitele școlare se vorbește despre două modele, care constau în capacitățile numerice diferite ale elitelor școlare: mobilitatea competitivă și mobilitatea prin sponsorizare. În *mobilitatea competitivă* obiectivul este de a forma cât mai mulți tineri competenți legate de statutul de elită, pentru a oferi tuturor o șansă, cu scopul de a menține competiția la cel mai înalt nivel. În cazul *mobilității prin sponsorizare*, obiectivul este de a insufla cultura de elită numai acelor elevi despre care se presupune că ocupă un anume loc în

cadrul elitei. Formarea în evoluție a unui număr mare de elevi talentați în cadrul mobilității competitive se opune selecției reacționare a mobilității prin sponsorizare [Apud 8].

Economiștii au analizat, de asemenea, relațiile dintre organizarea selecției, excelența academică și, în general, eficacitatea sistemelor educaționale. Potrivit acestora, școala produce două tipuri principale de capital uman: „un corp de cunoștințe care crește capacitatea generală, numită „educație” și o pluralitate de cunoștințe specializate numite „însușire”. Autorii consideră că elevii prezintă atât diferențe de abilități generale, cât și de talente specifice. Pentru a maximiza performanța academică, elevii trebuie, prin urmare, să fie repartizați la diferite cursuri bazate pe o combinație de abilități generale și facultăți specifice [8].

Aici putem preciza că acestea sunt două moduri de repartizare a elevilor, „diferențierea verticală” care operează o selecție bazată pe o judecată de ansamblu a facultăților generale ale elevilor și „diferențierea orizontală” juxtapunând pregătirea de specialitate. „Școlile de nivel” în stil german sunt emblematice pentru diferențierea verticală. „Întrucât capacitatea generală este probabil să fie detectată mai devreme decât talentele specifice, nu este optim să se recurgă prea devreme și intens la diferențierea verticală, dacă talentele nu sunt corelate pozitiv și puternic cu capacitatea. Elevii, așadar, ar trebui „selecționați” atât pe bază de abilități, cât și pe bază de talente, ceea ce necesită amânarea diferențierii până când devine posibilă evaluarea talentelor cu suficientă acuratețe. Selectarea târzie, adesea legitimată în numele unui ideal democratic este, de asemenea, justificată din motive de eficiență.

Comparând performanța sistemelor de învățământ cu rate contrastante de retenție, N. Mons conchide că învățământul de tip general, prin deschiderea sa și absența examenelor selective la nivel primar și gimnazial, se dovedește a fi o strategie mai eficientă atunci când este vorba de a avea grijă, în timpul școlarizării obligatorii, de toate talentele pe care se poate baza o țară. Cu cât plasa este mai mare, cu atât sunt mai mari șansele de a prinde pește” [Apud 8].

Trebuie, de asemenea, să menționăm că analiza datelor PISA nu relevă o legătură între procentul de elevi care ating nivelul elitei și importanța cheltuielilor publice alocate educației (pentru învățământul primar, învățământul secundar public și privat. Dincolo de un anumit prag, se pare că formarea de elite școlare are de-a face mai mult cu organizațiile școlare decât cu resursele financiare alocate educației.

Prin urmare, anumite forme de școală publică – dar nu toate – ar putea constitui un cadru benefic pentru formarea de elite, chiar dacă foarte simbolic conceptul de egalitate pare a fi opus elitismului. Deciziile privind organizarea unui nucleu comun se combină evident cu alte politici educaționale pentru a consolida această capacitate de a forma elite școlare puternice. Astfel, individualizarea învățării și autonomia școlară s-a dovedit a fi asociată cu procente mari de elevi de nivel superior.

În general, așa cum arată relația dintre proporția elevilor cu performanțe înalte și cea a elevilor cu dificultăți, politicile educaționale care vizează formarea unei elite educaționale largi, mai degrabă decât selectarea unui număr limitat de aleși, par a fi cele mai eficiente. Cu alte cuvinte, cu cât sunt mai puține eșecuri și inegalități școlare, cu atât sunt mai multe elite. Formarea unor elite educaționale puternice în învățământul obligatoriu pare mai ușoară atunci când menținem ambiția unor obiective educaționale înalte pentru întreaga populație de elevi. Este acest dublu joc, al cărui echilibru rămâne mereu periculos, al integrării prin obiective și al individualizării tratamentului care pare a fi benefic.

Formarea educațională a elitelor este un element structurant al dinamicii sociale destul de controversat pentru că nu există un consens asupra rolului social al elitelor și nici, în consecință, asupra principiilor selecției și formării acestora. Acest deziderat rămâne, așadar, în aria preocupărilor elitopedagogiei.

Pentru a le examina în mod obiectiv, este necesar să se adopte o perspectivă internațională și comparativă atentă la diferențele care există între sistemele naționale, dar și la transformările recente pe care le-au suferit.

Însă această internaționalizare nu este uniformă din fiecare dintre țări. Dimpotrivă, ea contribuie la slăbirea modelului meritocratic întrucât, departe de a corecta efectele apartenenței sociale, întărește și mai mult ponderea capitalului economic în raport cu capitalul cultural, fie că ne gândim, de exemplu, la costul studiului, excursii pentru învățarea îmbunătățită a limbilor străine etc. Accesul la formarea internațională de excelență este adesea strâns condiționat de recrutarea națională prealabilă în formare și instituții de excelență care garantează accesul la resurse internaționale deosebit de populare pe piață. Provocările deschiderii internaționale par astfel multiple din punctul de vedere al elitopedagogiei [Apud 2].

Cultura de elită și educația

Sociologii definesc în general *cultura de elită* ca fiind cea a claselor educate; este Cultura cu majusculă, cea care are rădăcinile în științe umaniste, este hrănită cu lucrări, cea care conferă copilului o consolidare.

Azi, în măsura în care profesorii sunt mai mult de partea culturii de elită, ei citesc presa „de bună calitate”, știu ce să citească, să vadă, să viziteze, să mănânce, să asculte. Un profesor „cult” nu se poate simți decât la o mie de mile de stilul de viață al unora dintre elevii săi, „plini de reclamă la televiziune și telenovele”, cei cărora părinților le plac mâncarea grozavă, jocurile de cărți sau altele de acest fel [9].

Există o cantitate semnificativă de distanță culturală în relația educațională. Între profesori și elevi: comunicarea, complicitatea, stima reciprocă se datorează în mare măsură comunităților de gusturi și valori, în domenii aparent străine de program. Pentru că școala nu este alcătuită doar din cunoștințe intelectuale care trebuie predate. Este și o conviețuire într-un spațiu închis, după regulile jocului și ritualurilor: a-și pune deoparte bunurile, a se deplasa, a vorbi corect, a respecta spațiile și obiectele comune. În interacțiunea cotidiană, școala este de elită, de multe ori fără să vrea, deoarece plasează copiii din toate clasele sociale.

Când vorbim despre elitismul educației, nu ne gândim în general la distanța culturală dintre profesori și elevi. Vorbim de conținut, de cultura școlară în definiția sa cea mai evidentă: ortografie, gramatică, istorie, explicație a textului, compunere și discurs trec cu ușurință la discipline de elită, afirmă Ph. Perrenoud [9].

Or, și învățământul gimnazial este elitist prin vocație, aproape prin definiție: într-o clasă de maturitate, îi pregătim pe cei care vor exercita mâine profesii intelectuale, profesii liberale, profesii de management. Nu toată lumea va reuși, dar este destinația „normală” în această etapă a carierei. De ce ar trebui să fim surprinși că conținutul predării este atunci de elită? Se întreabă cercetătorul [Apud 9].

Că programele sunt de elită pare, în acest sens, aproape inevitabil. Înseamnă oare aceasta că și educația este neapărat de elită? Aceasta este într-adevăr confuzia majoră care trebuie identificată și denunțată de toți cei care lucrează pentru democratizarea educației. De la un conservator, nu ne așteptăm să renunțe la predarea muzicii de cameră în favoarea muzicii pop. Aceasta ar fi cea mai sigură modalitate de a rezerva această învățare pentru cei care o pot construi într-un cadru familial sau într-o rețea privată. La școală, înainte de a evalua, de a certifica, de a selecta, ar trebui să predăm elitar. Dacă îi tratăm pe toți elevii ca egali în drepturi sau îndatoriri, dacă practicăm indiferența față de diferențe, cu excepția evaluării, atunci educația este *elitistă*. Favorizează pe cei avantajați, reproduce inegalitățile. Dimpotrivă, dacă predarea este diferențiată, dacă fiecăruia i se oferă timpul și mijloacele necesare pentru a-și însuși cultura școlară, elitarismul programelor nu este agravat de pedagogie.

Astăzi, dezbateră despre cultură ar trebui să fie inseparabilă de o dezbateră despre elitopedagogie, care este de natură să schimbe mai mult decât însăși esența culturii școlare.

BIBLIOGRAPHY

1. Samoilă, A. Relația între elita politică și cea intelectuală. Conflict și/sau colaborare? În: Revista Română de Sociologie, anul XIX, 2008, nr. 1–2, pp. 163–172. ISSN 1224-9262.
2. Dachy-Koechlin B., Van Zanten A. La formation des élites. În: Revue internationale d'education de Sevres, 2005, nr. 39, pp.19-23. ISSN: 1254-4590.
3. Ferréol G. La persévérance scolaire: regard croisés. Louvain-de-Neuve: EME Editions, 2020. 260 p. ISBN 978-2-806-63715-4.
4. Ferréol G. La persévérance scolaire. Experimentations et dynamiques éducatives. Louvain-de-Neuve: EME Editions, 2020. 226 p. ISBN 978-2-806-63729-1.
5. Genieys, W. De la théorie à la sociologie des élites en interaction. Vers un néoélitisme? În: CUPAPP. Les methodes au concret.PUF, 2000, pp.81-103.
6. Gindre c.Comprendre et contrôler l'effort. În: Revue EPS, 2003, nr.301, pp.53-55.
7. Hourst B. Apprendre „Doit faire des effort!” Disponibil: https://www.apprendreaapprendre.com/reussite_scolaire/bruno-hourst-apprendre/
8. Mons, N. Elite scolaires, inegalites sociales et renouveau des filiere dans l'ecole moyenne: une comparaison international. În: Education et societes, 2008/1, nr.21, pp.17-32.
9. Perrenoud Ph. Culture scolaire, culture élitare? Disponibil: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1990/1990_03.html
10. Queval I. Philosophie de l'effort. Lormont: Cecile Defaut, 2016. 180 p. ISBN 978-23501-8387-9.
11. Royer E. Perceverance: susciter l'aidace, cultiver la determination. Quebec: Edition Corp Ecole Comportement, 2015. 180 p. ISBN 978-2-9226-654-2.
12. Thill E. Compétence et effort. Structuration, effect et valorisation de l'image de compétence. Paris: Press Universitaires de Farnce, 1999. 259 p. ISBN 978-2-13-050134-3.
13. Willemagne C., Daniel J., Molina E. etc. La persévérance scolaire: Le point de vue d'adultes inscrits en formation de base commune. În: Revue des sciens de l'education, 2016, vol.42, nr.2, pp.1-37.ISSN 0318-479X.
14. Ашин Г.К. Мировое элитное образование. Москва: Анкие, 2008. 360 с. ISBN 978-5-86476-272-
15. Ашин Г.К. Элитное образование. În: Общественные науки и современность, 2001, №5, pp.82-99.ISSN 0869-0499
16. Новиков А.М. Что такое элитарное образование? Disponibil: <http://www.anovikov.ru/artikle/elit.htm>

THE ROLE OF MENTORING AND COACHING ACTIVITIES IN VOLUNTEERING PROJECTS

Claudia Florina Pop
Assoc. Prof., PhD, University of Oradea

Abstract: The interaction between the mentor, coach and young people depends on several factors such as the specificity of the project, the learning objectives, the personal development needs, the activities proposed in the project, the challenges that arise along the way or the targeted results in the community, but they assume regular meetings so that all these naturally transform into a learning experience. In addition, depending on the type of project (volunteering, occupational or solidarity), the support from the mentor or the coach can provide guidance for integration in the organization or in the community, etc.

Keywords: mentor, mentoring, coach, coaching, volunteer projects

Voluntary projects have gained an important prestige nowadays and are a reality of our everyday lives, arising from the evolution of the society in which we live. They present themselves under a vast diversity (volunteer, occupational or solidarity projects), but if we were to analyze each form of volunteering we would arrive at the same definition. We perceive the actual volunteer activity as an activity characterized by benevolence carried out without receiving an income in exchange for its performance. It can be carried out in fields such as: assistance and social services, protection of human rights, cultural, artistic, educational, scientific, humanitarian, philanthropic, but its diversity is much more impressive. According to Buchanan, D., Biddy, D., (1992) probably its most important characteristic is its accessibility because anyone can be a volunteer, the key factor is the desire to contribute.

According to Bush, T., Middlewood, D., (2005), another posture that reveals advantages would be the one in which you are employed and by getting involved you can deviate from the routine of the workplace, but you can also show your devotion to the company you work in, and an eloquent truth by its ever-increasing presence is that, in turn, organizations tend to show their support to the community in which they operate, a fact known as "responsibility social of organizations". Another mention of the volunteering initiated and carried out by the organization, implicitly by the members of the organization, is that it presents a common point between the needs of the community, the priorities of the organization and the interests of the members, and from this we can deduce the beneficial and satisfactory character for any part that volunteering offers. The most common form of volunteering is the non-profit organization and most organizations of this type are for youth, a fact that denotes a non-formal education offered by volunteering to young people.

Therefore, volunteering, regardless of the form in which it is presented, is an evolution on a personal as well as a collective level. It is an activity that requires openness, will, maybe even self-sacrifice in certain contexts. Today, it can even be perceived as a necessity because it is required by society, by the employer, and it is good to have at least the interest, if not the call, to know this aspect even better. In my opinion, it only presents benefits as long as it is understood correctly and, ultimately, it is a very good way to develop yourself personally by accumulating experience.

Mentoring is the process by which the mentor helps a beginner volunteer to develop, to develop self-confidence, to become independent, autonomous and mature. It is a special relationship through which a bond is formed based on trust and respect, openness and honesty, a framework where each party can be themselves. The relationship is strong and emotional and in order to obtain good results the mentoring relationship must be qualitatively superior; if a bond is not formed on one or both sides; does not feel comfortable in this relationship, then neither the mentoring nor the learning process will take place. When this relationship is fruitful, the need for personal development is recognized.

Being a model of human personality and professional behavior, the mentor has a set of qualities that sets him apart from other youth workers in the respective community. According to Bradea & Blândul., (2020), the mentor is a complex person who demonstrates knowledge, skills, values and attitudes as well as motivation for the work performed. Mentoring is a relationship that takes place in an environment of comfort and safety where learning and experimentation take place through analysis, examination and re-examination, reflection on experiences, on situations and problems, on mistakes and successes (of both parties) to identify learning opportunities.

In the first stages of such a relationship, the volunteer is relatively dependent on the mentor, and the mentor must provide support, be a friend and encourage him to learn and grow. As the relationship develops and the mentored volunteer becomes more self-confident and autonomous, the mentor must change his approach and focus on challenging and stimulating him, giving him enough space for reflection. In this way, the learning process of the mentee continues and deepens. If the mentor offers many challenges and stimuli at the beginning of this relationship, it can cause the mentee to be intimidated and even move away from the relationship. The key that makes this relationship work is the encouragement of both parties who contribute as equal partners, according to Balaş (2009). Equality can be contractually negotiated, with the parties agreeing to actively contribute and make suggestions and feedback to each other. Mentoring is the background on which the development of the trainee occurs through the significant contribution of the trainer - mentor and the trainee. Each of these two contributes to the establishment and development of the mentoring relationship.

Within the mentoring relationship, opportunities can be created for the trainee to develop meaningful connections with the mentor as well as with other learners. The relevance of these opportunities is directly determined by the extent to which the trainer takes into account the needs, interests, goals and learning style of each adult trainee. Within the interpersonal interactions that take place during the training program, the information about the receiver of the messages is of particular relevance, because if they are taken into account, an increased adequacy of the training activities and the learning opportunities provided to the trainees can be achieved. Steps that lead to building a relationship with the person with whom the trainer-mentor interacts as an interlocutor are important, those that facilitate the understanding of the way of thinking of the different trainees with whom they are in a training relationship. According to Pop, C. (2017), in order to achieve the desired results in the training work of the mentoring relationship, the employment of modern technical means can prove to be an effective way forward. By analyzing the video recordings of the activities carried out by the trainee, the mentor and the mentored teaching staff gain an objective image of the teaching performance of a specific trainee.

Thus, some personal and professional development decisions of the trainee can be made. By appealing to the filmed activity of the experts, some effective didactic practices, the favorable conditions for them and their consequences can be demonstrated. According to Parsloe, E., Wray, M.J., (2000) a mentoring program aims to:

- Developing the capacities for analysis and evaluation of the contribution of learning results to the formation of key skills, in the transdisciplinary vision;
- Improving the skills of coherent integration of evaluation criteria, methods, techniques and tools in accordance with the trends of modernization of educational evaluation.
- Developing the skills to use communication languages (defensive, nonviolent, persuasive, paradoxical, specific to the game)
- Development of quality management planning skills in projects;
- Developing the capacity to analyze and evaluate one's own professional development in order to plan one's career, develop motivation for study and strengthen self-awareness;
- Formation of management and leadership skills that facilitate the capitalization of organizational development opportunities.

A key component of such a partnership approach is the team learning effort, where the mentor and youth volunteer lead research (investigation) projects aimed at gaining a better understanding of their practices and roles within projects. This process communicates to young volunteers the idea that both interns and experienced members are continuously learning how to manage project activities.

At the same time, the idea is highlighted that the best way to link theory and practice is the one that involves the process of systematic and self-critical investigation on learning. The concept of a mentor is as old as education itself, representing the activity that the mentor carries out, in an educational institution, together with the practitioner, for the benefit of the latter to instill self-confidence, during the pedagogical practice and, as a proposal last minute, even until the completion of education, according to Pop, C. (2018).

The concept of a successful mentor is associated with the following attributes, qualities or psychic abilities: high professional expertise, enthusiasm, naturalness, mental flexibility, availability for communication, the desire to share with the younger ones from one's own experience or generativity, ease in interacting with others and building a climate of trust, integrity, patience, encouragement and a supportive attitude towards the trainee, the ability to empathize and, last but not least, the openness to permanent learning.

If we were to group these notions according to the psychological mechanisms predominantly involved, we would notice that it is about cognitive, socio-affective, motivational and personality aspects. In other words, mentor competence integrates intellectual factors (mental flexibility, self-taught and permanent learning, professional expertise) and non-intellectual (social, communication skills, personality traits: generativity or supportive attitude, capacity for empathy, integrity, enthusiasm, naturalness - expression of positive self-perception and self-acceptance).

According to Bradea, A. (2018), the cognitive, socio-affective and moral aspects are absolutely necessary for the development of the competence to mentor those at the beginning of their activity in volunteering projects. We want to emphasize the role of moral aspects in creating an effective relationship, more precisely the importance of the mentor's conduct in relation to ethical and deontological principles. The deficit at this level raises serious questions about the competence of the mentor.

It is about moral uprightness, integrity, honesty and behavioral consistency in various contexts, respecting confidentiality. The mentor is the person in an organization, who has the responsibility to lead and coordinate the activity of the volunteers, within the organization, respectively of the volunteering projects.

Mentoring activity means guidance, advice, support, development guidance, solution orientation, past experiences, community integration, support, communication, guidance,

guidance; helps to discover one's own potential, facilitates the learning process, mediates the relationship between the volunteer and the host country.

Mentoring is most often a pro bono, free activity. Somewhere between twenty and sixty minutes can be the duration of a mentoring meeting. Of course, the frequency of meetings depends again on the agreement concluded with the mentor, the organization, the emerging needs. It can vary from two, three meetings a month to weekly meetings or even more often depending on the time the mentor is willing to make available to you. This is established from the very beginning. If it is the first meeting, the discussion will focus on the objective to be achieved or the element that constitutes the object of the mentoring agreement. If it is a follow-up meeting, the discussion will focus on the progress made and what you want from the mentor for that meeting. If you think that the mentoring process does not suit you or that the relationship is not evolving in a good direction, it is okay and common sense to inform the other party about this.

Very often the mentor within an organization participates in mentoring courses organized by different forums at national or international level. Participating in a mentoring course brings them various benefits: development of learning, analytical and reflective skills; improving the level of organizational and professional knowledge; increasing the level of understanding of social life; creating opportunities for the volunteer to practice and have their own experiences; increasing the will to take risks; improving autonomy and independence; accelerates maturation; according to Bradea & Blândul (2020) the mentor develops the skills to accept the criticisms of others, considering them constructive; provides support in solving problems; provide opportunities to follow a pattern. Similar to the process of the same name in the didactic environment, mentoring represents the collaborative relationship between an experienced staff and a learner, also known as mentor and mentee. This process of transferring professional knowledge ensures a safe framework, in which each mentored volunteer can communicate openly when they feel obstacles in their professional path.

Mentoring is oriented towards development, by giving enough time so that the two partners get to know each other better. At first glance, mentoring might seem like a master-disciple relationship, but it reserves learning processes for both partners involved. If the mentor has knowledge and experience to offer, the mentee is useful to bring out the leadership and organizational skills of his teacher. Mentoring can be a solution for the balance you are looking for between your professional and private life, as a new volunteer or as a professional on the way to a volunteer project. Mentorship contributes to the development of future leaders even from among the volunteers, a fact that guarantees a clearer vision of the direction of the organization and its projects.

Mentoring is a different approach from consulting in that it brings something extra, namely the sharing of past and personal experiences that the mentor has lived and overcome well. In other words, according to Maciuc, I., (1998), the mentor is the one who calls on the lessons that he personally acquired through the experiences lived within some projects and which he offers in the form of examples to the one who chooses to request support from a mentor in a mentoring program. The role of these shared experiences is to support one's development in the various planes of life, whether we are talking about mentoring in the personal life or whether we are talking about mentoring for the professional side of life.

As with consulting, mentoring means that the person seeking such support does not need to think on their own to find the most effective solutions to the problems or challenges they are facing. And this comes as a result of the fact that the mentor guides the volunteer by sharing those experiences from his personal life that he has adapted to the problems that the young volunteer has to overcome, experiences that will be like a useful guide for him to overcome respective problems.

In other words, mentoring is offered by a person with more experience in certain aspects of volunteering projects, for those young people who want to evolve, and this is achieved by sharing their own experiences, according to Ungureanu, D., (2001) As with consulting, when you face a new challenge or problem in your life you need to turn to your mentor again for guidance on how to solve that problem.

Coaching is a practice based on psychology, as well as a psychological process that leads to behavioral change. Regardless of the coaches' areas of specialization, they all need training and practice in the use of analytical tools and methods and techniques that facilitate the volunteer's learning and change. Coaching is increasingly recognized as a methodology that aims to increase the effectiveness of dialogue, in order to analyze and reformulate values and goals and to find solutions to problems.

Coaching can help organizations improve the way they communicate and create relationships within them capable of attracting volunteer involvement and accountability.

Youth workers/volunteers use coaching to develop their feedback systems, communicate their ideas, learn to delegate responsibilities and manage their work effectively. We also have several types of impact, less tangible, of coaching on organizations that implement a volunteer project: Improving team spirit; improving relationships between people; increasing job satisfaction; reducing conflicts.

According to Zeus, P., Skiffington, S. (2008) among the specific benefits of coaching are the following: coaching to improve leadership skills leads to increased productivity, improves communication, increases the involvement and loyalty of participants in volunteer projects, lowers levels of stress and tension in the organization; coaching contributes to the creation of a culture of trust and personal responsibility, both among the members of the organization and in relations with volunteers; coaching helps project managers use their personal power more effectively. Widespread coaching interventions today use a remedial, performance-enhancing, or counseling model of coaching.

The word coach appeared in the English language around the 16th century with the meaning of a long-haul carriage, a means of transport that took people from one place to another. Today, the idea of a coach who carries people is diametrically opposed to the philosophy behind coaching, which means partnership and active collaboration. By 1850, the word coach was used in English universities with the meaning of tutor, guide, a person who helped students prepare for exams. Coaching entered the management literature for the first time in the 50s and meant a managerial skill.

Coaching is the approach by which people learn how to extract their own ideas and answers about various aspects of their lives, ideas and answers that come from within each person in the form of their own truths. Many times these truths of our own are unknown to us precisely because most of the ideas, thoughts, opinions, convictions and beliefs we have are borrowed from other people. In other words, they are thoughts, ideas, opinions, beliefs and beliefs that do not originate within us.

This is precisely why the conflict arises between what we really want and what we know we "should" do, and hence the difficulty in finding resolution and solutions to the various problems and challenges we face in our lives. According to Zeus, P., Skiffington, S. (2008), in the coaching process a specialized coach supports the person who wants to follow a process of change by offering support, clarity and direction in order to achieve the desired change.

Very often the lack of clarity and the chaos of the life we live in every day are real obstacles to achieving the success we want. Success is not necessarily related to financial or social position. Success is exactly that thing that fulfills us and gives us the peace and quiet that we all want to enjoy. That is precisely why, to achieve success (no matter how you define it) you need clarity in following the path to success.

Clarity always precedes success, and a personal development coach comes to guide you with clarity towards achieving the success you want in your life. According to Parsloe, E., Wray, M.J. (2000), unlike mentoring and consulting which are based on telling and giving answers, coaching is based only on the process of asking questions. These questions are organized in an efficient way by the coach so that you find your own answers to these questions. And when you have found your own answers, you begin to realize what are actually the main causes that hold you back or that represent obstacles in reaching your goals. Consequently, coaching comes to transform the unconscious into the conscious.

According to Apter, M.J. (2001), through coaching you can find the deepest and truest answers to a lot of questions. And this comes as a result of the fact that, under the guidance of a coach, you will be asked some of the most difficult questions that you often don't have the courage to ask yourself. Or even if you have the courage to address them, you don't dare to answer those questions. Coaching comes to help you make the best choices in your life.

Even though both consulting and mentoring are extremely useful in various situations that we can face in our daily life, it is worth emphasizing that in the long term the best results in terms of personal evolution both in terms of personal life and in the professional aspect of life, coaching provides them. And this is because the advice and answers given by outsiders can be useful for a specific problem or other similar problems, but when you face unprecedented situations you need advice, answers or solutions again.

On the other hand, coaching is meant to teach you how to think and how to find your own answers, solutions and options to overcome any type of problem or challenge that arises in your life. In other words, coaching comes to teach you to offer your own solutions and answers so that when you face new and challenging situations, when you have to overcome an obstacle, you know that you will be able to find the answer inside you, in your mind.

Although coaching is much deeper and in the long term means greater independence in personal development, it must be said that, just like in the case of mentoring or consulting, it is not enough to turn to only a few meetings or stages completed under the guidance of a coach. And this is because obstacles and challenges will be present when you want to move forward.

Coaching is a vehicle and platform for learning. Learning, as we well know, involves a relatively persistent change in the individual's behavior due to experience. Coaching enhances the individual's ability to learn and act effectively. Coaching is learning. Because learning, after all, means opportunities and challenges.

Coaching promotes learning in a way that can remove such potential barriers. According to Zeus, P., Skiffington, S. (2008) unlike traditional, standard educational methods, coaching offers personalized, independent ways of learning. Coaching takes into account the individual's own style, his agenda and his need for control.

Learning occurs if the goals and interventions adopted within the coaching partnership are relevant to the concrete situation in the volunteer's life. The volunteer will only learn if he can translate the new information and skills into his own work or personal life. Therefore, a coaching program must target specific skills and behaviors.

One of the roles of a coach in the learning process is that of a teacher. Depending on the specifics of the coaching intervention, the coach can adopt different versions of the teacher role. In skills coaching, the role of the coach is to impart knowledge, information and skills to the volunteer for their work.

There are many learning models that a coach can apply. For each type of coaching and each client, other suitable learning models can be found. Any coach must know a learning model. This allows him to explain the idea of the learning cycle to the volunteer, after which they can both return to the model to monitor their progress.

It must be very clear what we are aiming for with coaching: learning or performance? Performance improvement involves learning, and there are some differences: learning is generally about what happens inside the volunteer, while performance is primarily about the external environment in which their work is done. According to Covey, S.R. (1998), learning also refers to what happens inside the volunteer, while performance primarily refers to the external environment in which his work is carried out. Learning implies an increase in the level of knowledge, skills and abilities of the volunteer, while performance is a function that depends on the skills of the volunteer within the project. Learning is new information, concepts, beliefs and feelings that produce changes in the volunteer's way of being, performance is something that is measured against an external behavioral standard.

A coach who works with an organization, respectively with volunteers, must have the following skills: know and be able to apply an organizational change model, if required; have a clear idea of the changes to be implemented and what and how the volunteer should be taught about them; to understand the culture of the organization; have experience and confidence in presenting seminars and workshops; to have a clear idea about the specific challenges that the organization, respectively the volunteers within it, is dealing with. It is true that the 21st century is leading us to a world in which people, individually or in groups, will be able to organize, orient and lead themselves. According to Parsloe, E., Wray, M.J. (2000) self-knowledge, the ability to reflect and learn, confidence in one's own competence, are all essential qualities for survival, adaptation in volunteering projects. In this sense, the coach has a critical role in the formation and improvement of these qualities, both at the individual level and at the level of groups and organizations.

Coaching is a voluntary partnership, which realizes its full potential only if it is carried out in an environment of trust and responsibility. Coaching is recognized as a way to ensure the long-term success of volunteer activities, as a way to ensure the long-term success of the organization, finding solutions to problems through dialogue and analyzing and reformulating values and goals.

Conclusions

The terms mentoring and coaching are used in volunteering projects sometimes as if they have the same meaning. A mentor is an advisor, a guide who can help the volunteer learn faster and more effectively than they would on their own. For this, a good mentor uses a number of coaching skills. Creating a partnership based on mutual trust and commitment is just as important to mentoring as it is to coaching. On the other hand, mentoring, like coaching, means continuous and lasting learning in a stimulating environment.

The interaction between the mentor, coach and young people depends on several factors such as the specificity of the project, the learning objectives, the personal development needs, the activities proposed in the project, the challenges that arise along the way or the targeted results in the community, but they assume regular meetings so that all these naturally transform into a learning experience. In addition, depending on the type of project (volunteering, occupational or solidarity), the support from the mentor or the coach can provide guidance for integration in the organization or in the community, etc.

From the point of view of purpose, duration and method of implementation, coaching and mentoring are distinguished by a series of differences. Thus, coaching is oriented towards solving tasks, while mentoring emphasizes the relationship between the two partners. While the first of the procedures is short-term, the second extends over a longer period of time. Coaching has performance as its main motivation, while mentoring will follow the volunteers' long-term development.

As a volunteer you have to consider the goals you are aiming for, the dream you want to turn into reality and the current situation. And depending on these make the best choice, whether you think you need mentoring or coaching. The most important thing is to benefit

from the ideal support to facilitate your journey beyond the limits, beyond those limits that are obstacles to reaching your goal and fulfilling your dream.

BIBLIOGRAPHY

APTER, M.J. (ed) (2001). *Motivational Styles in Everyday Life: A Guide to Reversal Theory*. Washington DC: American Psychological Association;

BALAȘ, E. (2009). Pregătirea inițială a cadrelor didactice în state ale Uniunii Europene. Analiză comparativă. Ionescu, M. *Fundamentări teoretice și abordări praxiologice în științele educației*;

BRADEA, ADELA; BLÂNDUL, V. (2020). The Role of Mentoring in the Context of Learning Organisations. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, EpSBS, e-ISSN: 2357-1330, p. 68-77;

BRADEA, A. (2018). The role of the mentor in the activity of the beginner teacher. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, EpSBS, ISSN: 2357-1330, pp. 703-712;

BUCHANAN, D.; BIDDY, D., (1992). *The Expertise of the Change Agent: Public Performance and Backstage activity*, London: Prentice-Hall;

BUSH, T., MIDDLEWOOD, D. (2005). *Leading and Managing People in Education*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage;

CRAȘOVAN M., (2005). *Rolul mentorului în activitatea cadrului didactic debutant*, în M. Ionescu (coord.) *Preocupări actuale în științele educației*, vol.1, Cluj Napoca: Editura Eikon;

MACIUC, I. (1998). *Formarea formatorilor. Modele alternative și programe modulare*, București: Editura Didactică și Pedagogică;

GOLDSMITH, M.; LYONS, L. & FREAS, A. (2000). *Coaching for Leadership: How the World's Greatest Coaches Help Leaders Learn*, San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer;

GRAHAM, R. (1985) *Project Management: Combining Tehnica land Behavioral Approaches for Effective Implementation*, New York: Van Nostrand Reinhold;

PARSLOE, E. , WRAY, M.J., (2000). *Coaching and mentoring: practical methods to improve learning*, Kogan Page;

POP, CLAUDIA FLORINA (2018). Ethics of menthoring in the school environment. *Journal of Romanian Literary Studies*, Issue no. 14/2018 Târgu Mureș: Arhipelag XXI Press;

POP, CLAUDIA FLORINA (2017). Mentor and mentoring in education. Theoretical and practice aspects. In: *The Proceedings of the International Conference – Literature, Discourse and Multicultural Dialogue*, 5th edition (LDMD 5), 9-10 decembrie, Tg-Mures;

UNGUREANU, D., (2001). Mentoring-ul în educatia adulților, în *Revista de Științe ale Educației*, nr. 5, Timișoara: Editura Univesității de Vest;

ZEUS, PERRY; SKIFFINGTON, SUZANNE, (2008). *Coaching in organizații: Instrumente și tehnici*, București: CODECS.

VISUAL AND NARRATIVE DISTORTIONS OF REALITY IN TAFFY BRODESSER AKNER'S *FLEISHMAN IS IN TROUBLE*

Laura Ioana Leon

**Assoc. Prof., PhD, „Grigore T. Popa” University of Medicine and Pharmacy,
Iași**

*Abstract: This paper aims to explore the ways in which Brodesser-Akner's novel, *Fleishman Is in Trouble* (2019) - along with the mini-series based on the same novel, directed by Shari Springer Berman & others – can be used in a foreign language class for medical students in order to discuss some interesting topics. Brodesser-Akner's novel is very offering, as it displays its multiple facets that can be looked at from several perspectives. First and foremost, it is the narrative perspective that allows us to discover various voices which are meant to delude the reader (or the viewer). Along with that we can also detect a feminist perspective that should not be overlooked as it weighs significantly in the attempt to understand the distorted reality of the novel. Last but not least, as the plot develops, we can also discover the city of New York as it is today (before the pandemic, though), with its everyday details of life. Such a discussion in a foreign language class would enable medical students to realize the effectiveness of dealing with topics in the area of Medical Humanities as both the novel and the mini-series become opportunities to touch upon subjects such as culture, narrative perspectives and feminist theory. As part of their medical training, these interdisciplinary discussions will enlarge our students' understanding of the patient who needs to be seen as an individuality, whose narrative has to be deciphered in its exact cultural context in order to have a correct and coherent perspective upon the entire medical approach.*

Keywords: Medical Humanities, feminism, narrative perspectives, reality, fiction.

Taffy Brodesser-Akner's novel, *Fleishman is in trouble* (2019) perfectly sums up for us today the way in which we should understand marriage, coming of age and dealing midlife crises, along with another aspect that should not be neglected, i.e. the way in which women are perceived in our society today, whether anything has really changed since the beginning of the feminist movements. The novel is a good tool to be used to understand how reality can be distorted, how narrators who tell stories are not the traditional omniscient narrators, and how shifting narrative perspectives can become moments of revelation that may reconstruct the upside-down reality that initially was the only perspective the reader (viewer) had. All these elements do make Brodesser-Akner's novel a good example that can be used in different ways to teach medical students about context, narrative perspectives, female voices, and culture by and large. We can find all these elements in *Fleishman is in trouble*, a novel

set in Upper East Side of New York in 2016 (there are some references to Hillary Clinton's presidential campaign in 2016), following the 41 year old hepatologist, Toby Fleishman's crisis after his divorce his wife, Rachel Fleishman, a theatre agent who, one day, leaves their two kids with their father, for a weekend that transforms itself into a whole summer. The aim of the paper is to explore several directions proposed by the novel in an attempt to deal with some topics that could be integrated in the broader field of Medical Humanities. Thus, discussing about narrative perspectives and points of view will help students realize the importance of correctly understanding each patient's story, with all its layers and shifts. Likewise, the feminist perspective raised by the novel will teach students how to better listen to a woman's story from a female perspective which often times seems to be neglected. Eventually, as the reality of the novel comes to be gradually reconstructed, medical students may become aware of how context and the larger perspective are key elements in understanding a patient or a situation, therefore it is important for them to realize how necessary is for them to look at each patient as a separate individual who needs to be understood in their own background.

As the plot develops, we are taken through Toby's strives to manage his life as a doctor in one of the best hospitals in New York and as the full-time dad of his two children. Toby Fleishman is in his early days of adjusting to his new life prior to the separation from his wife, Rachel to whom he has left the house as he moved in a New York apartment. Along with Toby, we will encounter his wife, Rachel, his two former college friends, Seth and Libby, his children and some of the medical staff at the New York hospital where he works. Many of these characters, though present as part of Toby's story in the beginning, will gain a voice and therefore some independence up to the end of the novel. They will be able to tell their own stories, without letting it be filtered by Toby's mind, ultimately contributing to the re-creation of Toby's real world in which, apparently, he is in trouble. It is hard to say from the very beginning what his being in trouble might be, but we gradually start to see some issues as they are revealed to his friend Libby, who is the actual narrator of the story. Prior to his divorce, Toby is advised by his therapist to start meeting his older colleagues and friends, probably in the attempt to discover the roots of his unhappy marriage. Libby and Seth are his two colleagues who seem eager to resume their relationship, catching up with things, though they mainly have to listen to Toby's account of his relationship with Rachel that led to marriage and afterwards a divorce. Libby, who is a stay-at-home mom now (two years ago she gave up working at a newspaper where she had worked for the past ten years), becomes the narrator of all Toby's struggles in finding his equilibrium of this new life.

Toby seems to have been insecure with women, but, as he enters the complex world of dating apps, he all of a sudden discovers that he is wanted by dozens of women who are ready to offer him pleasure. Nonetheless, though he discovers this aspect of his new life, he still seems to be an insecure guy as he is threatened by other males (as we can see depicted in the glimpses we have from some parties that he and Rachel attended (his jokes are never appreciated and the frequent innuendos to the fact that he is not promoted in his job, makes him feel marginalized in a circle dominated by men who earn a lot of money). There is some truth in the fact that he seems to be somehow overlooked in the context of his job at the hospital (he is constantly overlooked by his boss when the opportunity of a promotion comes along, but he always has this excuse that he is more interested in working directly with the patient, “the patient interface” – this is the very excuse he tells Sam Rothberg, when he is offered a much better paid job at the Big Pharma). We are thus tempted to say that Fleishman’s trouble is nothing but every heterosexual white male’s trouble in today’s world, who feels unsure of himself (as women appear to be more dominant both in everyday life and at the workplace): “His memories of his wife and his musings about the divergence of their once-shared lives become serrated and profound, as if a breeze has aired out the entire project. It’s a literary fulfillment of the notion that a rising tide lifts all boats, and though the “trouble” of “Fleishman”’s title may refer to our collective exhaustion with a certain type of male protagonist, Brodesser-Akner is not simply knocking her main character off of his throne. She is, perhaps, staging a rescue” (Waldman 2019). As Rachel makes progress in her career, Toby feels some frustration. He thinks of all the successful males of his generation, to finally comfort himself that he at least managed to spend time with his children: “He didn’t see their children as a burden. He didn’t see them as endless pits of need. He *liked* them” (Brodesser-Akner 2019).

Libby is the non-omniscient narrator of the novel. Though we witness a 1st person narrative in the novel, Libby’s voice, as she takes Toby Fleishman’s story, becoming the “unreliable narrator” (Kang 2022) of Toby’s marriage. Libby plays a very important role in the book. Besides becoming Toby’s voice, realizing pretty late that she only witnessed his perspective upon his marriage (this conclusion also leads her to realize that as a journalist, working for a male magazine, that was exactly what she did, always listened and obeyed male voices), Toby’s divorce brings about her own questions concerning her life and her own marriage. Libby is the most important character who has to put the pieces of the puzzle together and, as I have already said, throughout the novel she gains this access to the larger perspective that she eventually shares with the reader. She understands that women do not

have a voice, they are not heard (there is a symbolic scene in the novel, back to Toby's apartment, when Libby lights a cigarette and begins to tell her own story as Toby falls asleep), therefore their stories always have to be told through the voice of a man. In Lucu Mangan's words, women's stories have to be the Trojan horse: "Fleishman Is in Trouble adheres to one of the animating principles of the book – that women's stories need to be Trojan-horsed into people's consciousnesses via ones that are apparently about men" (Mangan 2023). Libby will be the one to listen to Rachel's story, giving voice to it in order to give a more objective perspective upon The Fleishmans' marriage. Thus Rachel's part in the novel is crucial. Besides the fact that she will switch roles, from Toby's voice to Rachel's, she has the power to give meaning to the whole story. She understands women have to accept their status once they get married: "You can't fix this, I realized. Even our crises had to be small and polite. What I did was forgivable; what Rachel did was unacceptable. But ultimately it was the same for us both: The world diminished a woman from the moment she stopped being sexually available to it, and there was nothing to do but accept that and grow older" (Brodesser-Akner 2019). At the same time, by the end of all these revelations regarding the female's status and Toby and Rachel's marriage, she is able to draw her own conclusions on her marriage: "But it didn't matter. It wasn't my problem. I realized that in one big exhale of delicious nicotine, leaning against Seth's building. None of this was my problem" (Brodesser-Akner 2019). These make her the most reliable character in the novel. Asking herself what she is going to do, she realizes that she wants to write a novel: "I didn't belong anywhere either, Rachel. I tried to beat the odds. I worked at a man's magazine, trying to do work I could be proud of, only to learn that a woman at a man's magazine is like a woman in the world – unwelcome, auxiliary at best, there to fill the rough spots that men don't want to. I would never be Archer Sylvan, but I would write my book, and it would have something in it that Archer was incapable of, which is all the sides of the story, even the ones that hurt to look at directly – even the ones that made us too angry to look at them" (Brodesser-Akner 2019). The allusion to Archer Sylvan, her former boss, is to remind the reader of the book he wrote after his divorce, *Decoupling*, a novel that depicted only the man's perspective. Libby's novel would be about a man's divorce, but it will contain both perspectives in it.

Rachel, Toby's wife, is the real character who is in trouble in the novel. She is the victim, maybe not such an innocent one herself, but, still, she is the one that really needs to be saved. Because she didn't actually have a family as a child, as she visits Toby's family for the first time, she realizes this is what she wants. Her idea of safety is having a family, providing

everything that is good for it. In her attempt to provide everything, she might try to overstep her own limits several times (we have the long stories told to Libby about the way in which you buy a position in society), she forgets about the normal simple life Toby might have been more inclined to enjoy. Nonetheless, she is a strong woman as, unlike those who have been privileged and did not have to make any efforts to get where they are, she put in a lot of time and energy. Likewise, she is one of the few moms at her children's school, who really has a job, that is has to work, which doubles the effort to keep a balance (the other moms complain about the burdens of being a mom, though they never have to go to work, while Rachel tries to manage combining both, being a mom and having a job).

There are many feminist issues that can be discussed in relation to Brodesser-Akner's novel. Some of them have already been addressed but I will try to explain some things further from a different approach. For Caitlin Moscatello, the show becomes emblematic for all women who suffer from exhaustion, even the most privileged ones (as Rachel surely is): "Watching *Fleishman* myself, I couldn't help but think how the show aired at a moment of peak exhaustion for women — even privileged women, who have it so much better than most. The story takes place in 2016, but it finds us roughly seven years later, battered from parenting and working in a pandemic. Rachel and Libby are the manifestation of different struggles women face and impossible expectations, but a core similarity is that they are [...] tired" (Moscatello 2023). This is a true statement that can be understood on several levels. Women are used, both in their families and at their workplace. Having to equally deal with both a career and a family life is a real challenge in today's world. As Rachel decides to end up her maternity leave unexpectedly (she doesn't discuss this with Toby), when she comes back, Toby waits for her: "She stayed out that night, drinking and celebrating, until four A.M., when she tiptoed into their apartment, where she found Toby waiting up for her" (Brodesser-Akner 2019). This scene is far better depicted in the miniseries as she enters their apartment, Toby waits for her in the middle of the room (i.e. holding the central position). He only says, "You changed!" (Springer 2022, 35'), but has a disapproving face.

As narrative perspectives are changed, as we listen to Toby's side of the story, we can clearly see how shallow Toby as a husband. He doesn't make any efforts to understand his wife. Moreover, in the scene he depicts while telling his story through Libby, we only have access to a nagging Rachel, always complaining about something, not being there for her kids. He doesn't even tell Libby what that awful thing he told Rachel was (we only learn about that towards the end, as we get access to Rachel's side of the story), he is entitled to forget, though these were the words that tore Rachel to pieces: "We know from a

conversation in the first episode that he said something awful to her the night before, but we don't know what. We also know Rachel has deeply hurt Toby, that he has a right to his anger. But does he have a right to control the narrative so completely? This is the question that starts to creep in as the show crosses its midpoint" (Nordberg 2022). Toby never really gets Rachel. Though he is loving and when she says she needs help, he comes with the solution of finding a nanny, but he never spends time to see what the problem is really about. Thus, Rachel's decision to go back to work is never fully understood by Toby. Ana Nordberg calls this gesture Rachel's coping mechanism with depression: "Afterward, Rachel is not okay. Toby is loving—he gets her help for the baby and encourages her to go to therapy—but Rachel's loneliness and postpartum depression is a burning thing he doesn't fully understand. Being alone in separate griefs is one of the hardest things you can go through in a marriage, and Rachel's way of coping is to start her own theater agency and barrel forward professionally, never looking back" (Nordberg 2022). According to Katy Waldman, women are supposed to always see themselves less than men: "The best parts of "Fleishman," its saddest and angriest passages, unfold female experiences: a doctor abuses Rachel as she is delivering her first child, and she struggles to recover from the trauma. Both Rachel and Libby contend with workplace sexism, the assumption that "whatever kind of woman you are, even when you're a lot of kinds of women, you're still always just a woman, which is to say you're always a little bit less than a man." In these scenes, the novel sheds its lightness" (Waldman 2019).

Though a key character in the story, luckily controlling narrative perspectives at a certain point, Libby is also mistreated by her male counterparts. As she worked for the magazine, in an editorial board dominated by men, always telling their points of view, as she resumes her friendship with Toby, she does not get the chance to share a point of view or to speak about her life. When she does so, towards the end of the book, in Toby's apartment, Toby couldn't care less about Libby's revelations, falling asleep. Somehow, Libby's company throughout his long marriage story is mere that of proving herself a good listener or to validate his decision to divorce Rachel, making a victim of himself. It is also Libby who has this important revelation, as she takes a distance from Toby's influence, that women hold the power for such a short time, before they get married and have kids, in other words, before coming to have responsibilities. Once they start having responsibilities, they give up on life. Another scene which is probably more powerfully depicted in the miniseries (episode 6, '40-42) is that in which Libby realizes she wanted to participate in life (a male thing), but, no matter what a woman does (as we have Libby who no longer participates, as she is a stay-at-home-mom, and Rachel who is an active participant, running a company), neither way is

actually a solution for them. Unfortunately this is not the only way of female alienation, as we also have the case of Nahid (a woman with whom Toby has a brief relationship after his divorce), who is still married, though living a separate life from her husband. Nonetheless, she does not have to expose herself with other men – as this was the agreement – so she never gets out with a man. She understands that this is not a proper life, but she has accepted it: “‘Something happened and now I am stuck’, she said. ‘I accept it. I am no longer trying to change things. I go to yoga. I come home and I sleep with you. That will have to be enough for me. It’s hard for men to understand’ ” (Brodesser-Akner 2019). Another interesting episode, especially as it is depicted in the mini-series is when Toby goes with Hannah, his daughter, to the Rabbi, to discuss about the coming Bar Mitzvah. In Episode 8 the Rabbi puts a huge burden on Hannah’s shoulders as he tells her, in his attempt to make her aware of the importance of the event, that the world is upside down now and it takes a smart girl like her to restore things (Springer 2021, 8’). Besides the allusion to the same distorted reality, we can also see an attempt to manipulate the little girl, making her responsible for something he has never done. She tells her father that she doesn’t want to fix anything as long as she hasn’t broken anything yet (Springer 2021, 9’).

Along with all the above-mentioned ideas, we can also mention another interesting approach that can be discussed in relation to Brodesser-Akner’s novel. Maybe the novel is displaying this feature much later in the novel, but the mini-series is very suggestive from the very beginning of each episode which opens very frequently with an upside-down image of New York. In later episodes, any random image at the beginning of the episodes could be torn upside-down. This is very suggestive for the distorted reality that both the reader and the viewer are going to witness. This is not only to suggest the upside-down reality presented through Toby’s perspective. We could go even further and say that all characters, up to a certain extent, fall victim to their own defective way of representing reality. Toby does not understand much about married life as he only imagines things should be easy to deal with, skipping the part that requires a lot of effort put in the relationship that you have with your partner. Likewise, his idea of success or being successful may be quite distorted, as it seems he is not really sure what steps to take in order to achieve recognition. However, towards the end of the book, he has a moment of revelation that he’d rather spend time doing what he loves to do, i.e. interacting with the patient. Rachel, who did not have a real family in her childhood, builds a false representation of family and strives for some fake ideals (nobody is authentic in their circle of friends). Libby also had false projections on her career and her married life. Nonetheless, all these characters manage to come to their senses, to a certain

extent. Libby draws a very decent conclusion in episode 7, on how people are a mixture of good and evil, “we are all great and flawed” (Springer 2022, 1’04’’).

Among all these, or more properly said, on the background of all these stories and events, lies the City of New York, in the preparation of the presidential campaign of 2016, with Hillary Clinton between candidates (in the beginning of the 7th episode of the mini-series, Rachel asks Libby, seeing Hillary’s posters, if she thinks she is going to win, as “people really hate her” (Springer 2021), attempting to affirm the same idea that women get to be hated in those narratives that are mainly controlled by men. The City of New York reveals itself with the glamorous Upper East Side and Central Park, all nice places but which become alienating for the one who struggles to survive the challenges of everyday life: Rachel who gets to sleep in the park, trying to get rid of all the burdens and stress, burying her phone, Libby flees from New York (moving to New Jersey) on a symbolic attempt to get rid of the patriarchal system of her office. In a way, New York becomes just a city, as in Michel de Certeau’s *The Practice of Everyday Life*: “The moving about the city multiplies and concentrates, makes the city itself an immense social experience of lacking a place – an experience that is, to be sure, broken up into countless tiny deportations (displacements and walks) compensated for by the relationships and intersections of these exoduses that intertwine and create an urban fabric, and placed under the sign of what ought to be, ultimately, the place, but is only a place, the City” (De Certeau 1988).

Fleishman Is In Trouble is an excellent novel that can be explored at so many levels. It depicts some problems that many adults are confronted with today. The general perspective is a mild one, though, as the author never judges its characters. As we have already stated, they enjoy a high degree of independence which allows them to have their own revelations and come to terms with their lives at their own pace and rhythm. Used as a didactic tool in a course on Medical Humanities, the novel allows medical students to understand more about narrative perspectives and larger contexts that shape or influence a patient’s decision. Likewise, in the context of discussing about culture, they can gather useful information about the world we live in today. Though written before the pandemic, the novel describes an alienated society that tries to find a sense of meaning in their lives. Disoriented people, distorted realities and superficial relationships are problems that we are confronted with today and definitely influence the quality of our lives.

BIBLIOGRAPHY

- Springer, Berman Sheri & others (2022), **Fleishman Is in Trouble**, https://www.imdb.com/title/tt11527058/fullcredits/?ref=tt_q1_1.
- Brodesser-Akner, Taffy (2019). **Fleishman is in trouble**. London: Headline Publishing Group.
- De Certeau, Michel (1988). **The Practice of Everyday Life**. Los Angeles: University of California Press.
- Kang, Inkoo (2022). *How “Fleishman Is In Trouble” Ditches Her Clichés of the Female Midlife Crises* in **The New Yorker**, December 26, 2022 - <https://www.newyorker.com/magazine/2023/01/02/how-fleishman-is-in-trouble-ditches-the-cliches-of-the-female-midlife-crisis>.
- Mangan, Lucu (2023). *“Fleishman Is In Trouble” reviews – Jesse Eisenberg’s endlessly witty divorce drama is almost too good* in **The Guardian**, February 22, 2023 - <https://www.theguardian.com/tv-and-radio/2022/nov/17/fleishman-is-in-trouble-review-hulu-comedy-series>.
- Moscatello, Caitlin (2023). **The Fleishman Effect** in **Rich People Stuff**, February 6, 2023 - <https://www.thecut.com/2023/02/the-fleishman-is-in-trouble-effect.htm>.
- Nordberg, Ana (2022). *Fleishman’s Forced Perspective*, December 2, 2022 in <https://slate.com/culture/2022/12/fleishman-is-in-trouble-hulu-perspective-divorce.html#:~:text=It's%20normal%20for%20TV%20shows,it%20into%20an%20art%20form>.
- Waldam, Katy (2019), *“Fleishman Is In Trouble” Turns the Marriage Novel Inside Out* in **The New Yorker**, June 27, 2019 - <https://www.newyorker.com/books/page-turner/fleishman-is-in-trouble-turns-the-marriage-novel-inside-out>.

THE PROCESS OF ROMANISATION OF RECENTLY ENTERED ANGLICISMS INTO THE JOURNALISTIC LANGUAGE

Mihaela Mureşan

Assoc. Prof., PhD, „Babeş-Bolyai” University of Cluj-Napoca

Abstract: The process of "Romanization" of recently entered foreign terms into the lexical fund takes time, and words from another language go through several stages before being included in the lexicon of the Romanian language. The influence of the English language generates a new linguistic context globally, where the common denominator of speakers is this language. From this perspective, we can observe the configuration of linguistic globalization, and this fact profoundly influences the vocabulary of Romanian speakers, marking the dynamics of the Romanian language in a different way. The invasion of anglicisms in the Romanian lexical fund becomes an extremely accentuated trend among speakers. Anglicisms or Englishisms become terms frequently used in common and media Romanian language.

Keywords: anglicisms, Romanization/Romanisation, Romanian language, mediatic language

The Romanian language has a distinct, current, and updated dynamics in accordance with the tendencies of its speakers. The predominantly phonetic character of the Romanian language, the Romanian speakers' desire to mark both the gender of nouns and the forms of plural or singular, the principle of language economy (which generates the configuration of a message as clearly expressed through as few words/letters as possible), lexical borrowings from other languages, current linguistic trends, the need to express new extralinguistic realities—all these causes become "sources" of the language's dynamics. The dynamics of the Romanian language entirely reflect the tendencies of its speakers, and these are visible, easily detectable or noticeable in the Romanian media language. Regardless of the type of publication, regardless of the theme of the article or the field of interest, the language of the press reflects the dynamics of the Romanian language, which marks the common knowledge background in the process of successful communication. Thus, the media language adopts the composition algorithms of the everyday language, used by Romanian speakers.

Within this everyday language, numerous foreign-origin words are encountered that have been fully assimilated into the structures of the Romanian language. They have adapted primarily to the orthographic and phonetic norms of the Romanian language. These adapted and assimilated words in the vocabulary of the Romanian language can be called "Romanized" borrowings. This transformation of words, adhering to the vocabulary of the Romanian language and enriching the range of neologisms, is natural.

The process of "Romanization" of recently entered foreign terms into the lexical fund takes time, and words from another language go through several stages before being included in the lexicon of the Romanian language. To better understand this phenomenon, one can observe that the names given to team sports are eloquent examples: the term "fotbal" comes from the English "football," "handbal" comes from the English "handball," and "baschet" comes from the English "basketball." Another example is the term "ruj," which comes from the French "rouge." Also, the word "speranță" has its source in the Italian "speranza." Words like "mușteriu," "sarma," or "papuc" come from the Turkish language.

It is well-known that Romanian has borrowed terms from other languages (English, French, Russian, Italian, Portuguese, Hungarian, Spanish, Greek, or Turkish). Some words

have been perfectly adapted to the vocabulary of the Romanian language, other terms are in the process of "Romanization," and other foreign words may never be accepted by the literary norm, whether they are "raw" or transformed according to the tendencies of the speakers. The penetration of foreign words into the vocabulary of the Romanian language has been influenced by the historical, social, political, economic, or cultural context. However, we can talk about the historical and psycho-socio-cultural context as essential elements regarding the changes that have occurred within the Romanian language, contexts that reflect the reality of the Romanian space over time.

The influence of the English language generates a new linguistic context globally, where the common denominator of speakers is this language. From this perspective, we can observe the configuration of linguistic globalization, and this fact profoundly influences the vocabulary of Romanian speakers, marking the dynamics of the Romanian language in a different way. The invasion of anglicisms in the Romanian lexical fund becomes an extremely accentuated trend among speakers. Anglicisms or Englishisms become terms frequently used in common and media Romanian language.

In the "Explanatory Dictionary of the Romanian Language," the term *anglicism* has the following explanation: "Expression specific to the English language; a word of English origin borrowed, unnecessarily, by another language and not integrated by it."

"In the linguistics of languages in contact, from the perspective of multilingualism, in the last two decades, an anglicism is considered << every word taken from the English language that designates a thing or a concept belonging to English civilization; such a word does not have to be of English origin but must have been adapted in English and integrated into the English vocabulary >> (apud Filipovic, 1990, p.17)" (Ciobanu, 1996, p.4).

Women's publications, sports press, and economic press record the most recent anglicisms in our language, some of which are unattested in dictionaries.

The influence of the English language on the lexicon of the Romanian language tends to amplify. Currently, it is observed that Romanians have taken more words and expressions from English than from any other foreign language. The use of a large number of anglicisms in everyday speech has generated numerous controversies. There are three types of attitudes among linguists. Some specialists view borrowings from the English language as a positive thing, using anglicisms frequently themselves. Other linguists vehemently condemn the use of anglicisms, arguing that the Romanian language must preserve its essence, "purity," and should not be altered by unnecessary words borrowed from English. There is also another category of linguists - those who accept change and do not condemn the use of anglicisms in everyday language, as long as they do not alter the essence of the language.

Anglicisms have entered the vocabulary of the Romanian language or everyday speech due to both a natural necessity and a linguistic trend. The necessity to name, to designate a new extralinguistic reality imposes the use of anglicisms. The latter brings with it the naming of the object, habit, product etc. The English word, therefore the neologism, will be accepted by the norm if there is no translation of the term in Romanian until the moment of using that specific anglicism. Moreover, the anglicism will undergo changes in terms of its graphic and phonetic adaptation, so its "Romanization" will take place. On the other hand, many terms are used by speakers simply because they have heard them numerous times either through the media or through friends and family and consider them fashionable. We are talking about linguistic fashion, to which some speakers feel they must adhere. Many terms from the English language, although having a Romanian equivalent, are preferred in their English form. For example, the word "weekend" is frequently used in everyday language, even though "sfârșit de săptămână" is synonymous. Some other anglicisms used as linguistic fashion are: *killer, winner, fashion, coffee, beauty*.

At the same time, in all fields of activity, there has arisen the need to use English words to name various terms that have no equivalent in Romanian. Some other necessary anglicisms, whose use is justified, are: *management, marketing, mail, computer, airbag, master*. These situational contexts become the starting point for numerous debates among Romanian linguists, who do not hesitate to express different opinions regarding the invasion of anglicisms in the Romanian lexical fund.

Linguist George Pruteanu states: "What I claim is that the new words - I repeat: welcome! - should be written in Romanian. We cannot write in French, Hungarian, or English in the Romanian language. As long as it exists, the Romanian language must be written in Romanian. In all cases where it is possible without significant losses, any newly adopted word must be integrated into the system, assimilated, domesticated, according to the spelling and pronunciation rules of the Romanian language. In the era of globalization, which we are currently experiencing, this must happen much more promptly, more quickly, and serious roles are played, on the one hand, by the press, on the other hand, by normative works, dictionaries. If they still propose, out of inertia or timidity, to write, in Romglish, lookul or site-ul, they do a disservice to the Romanian language. A language does not enrich itself with xenisms, with words that remain foreign. It is not possible for large areas of the Romanian language to be, graphically, 'colonies'" (<http://www.limbaromana.md/index.php?go=articol&n=467>).

What the renowned linguist emphasizes is the configuration of a new language with an heterogeneous character, composed of both English words and Romanian terms. The pun, as a figure of speech, generates the name of this new language derived from the tendencies of Romanian speakers. It is, of course, a new language, stemming from both Romanian and English.

Thus, *Romglish* becomes a specific idiom, denoting the linguistic tendencies of Romanians and serving as clear evidence of the invasion of anglicisms, which is quite close to its peak. Specialist Adriana Stoichițoiu-Ichim identifies the segment of the population speaking Romglish: "The main categories of speakers responsible for the existence of Romglish are: specialists from various fields of activity (information technology, economics, finance, communication and public relations, advertising, art, etc.), journalists from print and audio-visual media, politicians, authors of advertisements, traders, and teenagers" (Stoichițoiu-Ichim, 2006, p.13).

Linguists such as Tatiana Slama-Cazacu and George Pruteanu believe that the influx of foreign terms into the Romanian language leads to the alteration of the essence of the language. From the perspective of these specialists, using neologisms borrowed from English is unnecessary, as the vocabulary of the Romanian language is rich enough to find an equivalent in Romanian for any "foreignism." Tatiana Slama-Cazacu describes the "invasion" of foreign terms as a "powder of false diamonds," stating: "It has been observed that the invasion of foreign terms has coincided with that of 'imported' products, whose prestige has also become incomparable with that of Romanian ones, even if they are better or of the same quality or much cheaper" (Slama-Cazacu, 2000, p.134). Additionally, the linguist highlights that more and more individuals show "an insufficient command of their mother tongue, Romanian, hence the morphological and syntactic torments, semantic mistakes in usage, the difficulty of on-the-spot translation of terms by specialists or 'technocrats' who use them" (Slama-Cazacu, 2000, p.132).

Regarding the invasion of anglicisms, linguist Adriana Stoichițoiu-Ichim (Stoichițoiu-Ichim, 2006, p.56) has identified some frequently encountered errors in the media, namely: "pleonasm, 'false friends,' popular etymology, homonymic collisions, and 'cultism.'"

A comprehensive definition of pleonasm is provided by linguist Ilie Rad. "The broadest meaning of the term pleonasm (cf. Fr. pléonasme, Lat. pleonasmus, Gr. pleonasmos

< pleon=more) is the use of two or more words with the same meaning side by side." (Rad, 1999, p.17). The most frequently encountered pleonasms in Romanian media language are exemplified by linguist Ilie Rad: "mijloace mass-media" (mass media means), "tehnologie high-tech" (high-tech technology), "hit de mare succes" (big success hit), "bani cash" (cash money), "bord de conducere" (management board), "persoane VIP" (VIP persons), or "marile supermarketuri" (big supermarkets) (Rad, 1999, p.19).

According to Adriana Stoichițoiu-Ichim, "false friends" are those that "metaphorically designate terms existing in two different languages under an identical or very similar form but with distinct meanings." (Stoichițoiu-Ichim, 2006, p.57). The linguist emphasizes that among the causes leading to this type of error "are superficial knowledge of the English language, inattention, linguistic convenience, and snobbery." (Stoichițoiu-Ichim, 2006, p.57).

Additionally, the specialist has identified a series of terms erroneously used in media language, categorized as "false friends," in examples such as: "argument" for "quarrel, dispute"; "crud" for "rude, uncouth"; "devastat" for "shocked, grieved"; "dedicat" for "devoted"; "formă" for "form"; "nervos" for "excited" (Stoichițoiu-Ichim, 2006, p.57-58). In this way, it can be observed that the dynamics of the Romanian language generate new means of enriching vocabulary, even though, often, these methods are not in line with linguistic norms. Adriana Stoichițoiu-Ichim emphasizes that popular etymology is what generates this linguistic tendency.

Popular etymology is a "phenomenon by which untrained speakers establish a false etymological relationship between two unrelated words, based on form similarities" (Stoichițoiu-Ichim, 2006, p. 60). The linguist gives the example of the verb "a accesa" (the term from English informatics "to access"), which is used instead of the usual expression "a avea acces (la ceva)" (to have access to something) in the context of "To access the position of a state dignitary, the MAAP organizational chart was modified by government decision" (Stoichițoiu-Ichim, 2006, p.60).

The types of errors stated by Adriana Stoichițoiu-Ichim are further complemented by hypercorrectness, as noted by linguist Gligor Gruică in one of his studies: "The pedantic, adoptive Anglophone journalist will be tempted to write leader, cocktail, clown, etc., as in English, and pronounce clau, football, etc., even though these have long been Romanianized. This mistake bears a misleading name, 'hypercorrectness,' but it is still an error and represents a barrier to adapting such words to the spelling, phonetic, and grammatical system of the Romanian language. For the non-Anglophone journalist, there is the danger of uncultured variants: pronunciations like team, bodyguard, safe" (Cesereanu, 2003, p.85).

Nevertheless, it can be observed that Romanians prefer anglicisms, using them both out of necessity and due to linguistic fashion. Moreover, not all anglicisms that have a higher frequency of use by Romanians are accepted by literary norms. There are also predictable linguistic situations, such as the term "locatie" (location), which, in Romanian, currently means "rent." It is evident that the Anglicism "locatie," derived from the English "location," will gain its place in the lexical fund, with the meaning of "place, location." This last meaning is not yet accepted by literary norms, but the situation of this term is absolutely similar to that of the verb "a aplica" (to apply), which has gained the meaning of "to write/fill out an application" (e.g., to apply for a scholarship).

Analyst and professor Dumitru Borțun extensively discusses the "inadequate assimilation of terms recently entered into the Romanian language" (Borțun, 2015, p.128) and the mistakes generated by journalists when using anglicisms. He clearly expresses his preference for linguistic correctness and respect for the norm: "Simply put, I am a Romanian language speaker who loves his mother tongue and respects the official language of the state of which he is a citizen. I believe that preserving the logical structure of the language in

which we think and express ourselves, in which we know and communicate, is our duty, the duty of all speakers of the Romanian language." (Borțun, 2015, p.179).

Although the invasion of anglicisms can be somewhat disturbing as it somewhat brutalizes the Romanian language, there are also certain linguistic benefits brought to the Romanian lexical fund by the frequent use of anglicisms. Ultimately, Romglish itself becomes an important means of enriching the language, as neologisms from English expand the Romanian lexical fund.

In this way, the Romanian language fulfills and unfolds its own dynamics, attesting to the fact that it is a living language that follows the desires and tendencies of its speakers.

BIBLIOGRAPHY

Avram, Mioara, *Anglicisms in Romanian Language*, Bucharest, Romanian Academy Publishing House, 1997.

Borțun, Dumitru, *The Black Tide: Romanian Language Under Siege. Expression Errors in the Media in Romania*, Bucharest, Tritonic, 2015.

Cesereanu, Ruxandra, coord., *Trends and Currents in Contemporary Journalism*, Cluj-Napoca, Limes, 2003.

Ciobanu, Georgeta, *Anglicisms in Romanian Language*, Timișoara, Amphora Publishing, 1996.

Gruiță, Gligor, *Normative Grammar*, Pitești, Paralela 45, 2007.

Gruiță, Gligor, *Linguistic Fashion 2007*, Pitești, Paralela 45, 2006.

Rad, Ilie, *Stylistics and Mass-Media*, Cluj-Napoca, Excelsior, 1999.

Slama-Cazacu, Tatiana, *Communication Strategies and Manipulation*, Iași, Polirom, 2000.

Stoichițoiu-Ichim, Adriana, *Aspects of English Influence in Contemporary Romanian Language*, Bucharest, University of Bucharest Publishing House, 2006.

Stoichițoiu-Ichim, Adriana, *Vocabulary of the Contemporary Romanian Language*, Bucharest, All, 2005.

LIST OF ABBREVIATIONS FOR USED LEXICOGRAPHIC SOURCES:

DEX – *Explanatory Dictionary of the Romanian Language*, Romanian Academy Publishing House, Bucharest, 1975.

DN3 – Marcu, Florin, Constant Maneca, *Dictionary of Neologisms*, 3rd edition, Romanian Academy Publishing House, Bucharest, 1978.

DOOM3 – *Orthographic, Orthoepic, and Morphological Dictionary of the Romanian Language*, (coordinated by Ioana Vintilă-Rădulescu), 3rd revised and expanded edition, Univers Enciclopedic, Bucharest, 2022.

MDN – Marcu, Florin, *Great Dictionary of Neologisms*, Bucharest, Saeculum Publishing, 2002.

ETHNIC-SOCIAL-SCHOOL ENVIRONMENT AS EDUCATIONAL FACTORS IN PROMOTING INTERCULTURALITY

Cojocari-Luchian Snejana

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

Abstract: The author approaches the ethnic-social and school environment as an educational factor in the promotion of interculturality from the perspective of ethnopedagogy (popular education), the dimension of multiculturalism.

Keywords: ethnopedagogy, intercultural education, multicultural education, ethnic-social-school environment, promoting interculturality

Pedagogia populară, ca model valoric, constituie fundamentul formării culturii generale umane. Educația având drept finalitate formarea personalității umane vizează obiective ce țin de: aspirația spre valori, disponibilitatea pentru valorizarea și atitudini și comportamente corespunzătoare. Deschiderea spre nou în cultură și valorizarea trebuie să pornească de la deschiderea spre valorile trecutului, iar deschiderea spre universalitate – de la deschiderea spre național spre specificitatea universalității.

Folclorul, drept valoare etnopedagogică, este sensibilizat cu psihicul uman, cu sufletul omului, trezind spre perfecțiunea și demnitatea umană, criticând viciile omenești, devierile comportamentale, amoralitatea, dar și o formă a conștiinței sociale, generează norme ale conștiinței umane în diferite situații de viață, norme legate de deprinderi, convingeri, obiceiuri, tradiții. Aceasta ne arată cum se răsfrâng în sufletul poporului de jos diferite manifestări ale vieții, cum simte și cum gândește el fie sub influența ideilor, credințelor, superstițiilor moștenite din trecut, fie sub aceea a impresiilor pe care i le formează împrejurările de fiecare zi [1].

În filosofia populară, folclorică, cele două noțiuni nu există. Există în schimb multe cuvinte care denumesc aspecte ce acoperă parțial câte ceva din sfera lor. Pentru altruism: iubire de oameni, iubire de pace, milă, iertare, sinceritate, recunoștință, respect etc.; pentru egoism: contrariile componentelor altruismului. La baza moralei populare stă iubirea, în sensul cel mai larg – iubirea ce generează viața și iubirea ce garantează existența speței. Multe zicători și proverbe exprimă această concepție:

- *Rara întâlnire / e mai cu iubire.*
- *Dragostea nu se face cu sila.*
- *Iubirea trece prin apă / nu se teme că se – neacă.*
- *Ochii care nu se văd se uită.*
- *Unde este frică nu încape dragoste [2].*

Calitățile morale care se formează în relațiile interpersonale și care, în folclor, sunt prezentate ca recomandări, nu se opresc la cele menționate și ilustrate de noi mai sus. Acestea sunt, în fond, și greu de stabilit, după cum tot așa de greu este și stabilirea unei ordini de preferințe. Și, aceasta pentru că viața, de la caz la caz și în evoluția ei, își impune criterii de circumstanță [3, p. 58].

Oricât de greu este a lua partea adevărului, poporul crede însă cu fermitate în puterea lui. Și lucrul acesta îl spune clar:

- *Minciuna are picioare scurte.*
- *Vorba multă fără minciuni nu este.*

Opusă adevărului nu este numai minciuna, ci, mai ales, *perfidia fățarniciei* – aparența adevărului fals: *Umblă cu crucea—n sân și cu dracul în inimă.*

Și fățarnicul, și mincinosul nu-s înșă de invidiat, pentru că:

- *pasărea vicleană cade singură în laț;*
- *tot nașul are naș* [4].

Se cere să remarcăm faptul că ființa umană ca personalitate caută să învețe din experiență toată viața. În lume există de rând cu binele și răul și adevărul și minciuna. Depinde de ceea ce am învățat de la alții și de la noi înșine, din viață, ca să izbutim să le cunoaștem întotdeauna și să le aplicăm cât putem mai mult - *și binele și adevărul stau în puterea omului*. Aceasta e credință populară. În lumea acestei credințe au fost și sunt crescuți copiii. Ceea ce spunem despre bine și adevăr e valabil și pentru dreptate în cultura populară.

Acest spirit al dreptății se sădește în sufletul elevului de mic, *pentru că mai târziu ramura crescută strâmb greu se îndreaptă* [5]. Familiarizarea elevilor în școală, familie cu viața socială depinde în mare măsură de cunoașterea relațiilor de rudenie până la străbunic. Aceasta poate fi examinată ca una din multiplele căi de educație interculturală. Rudele apropiate și îndepărtate, familia, fiind o componentă importantă a mediului etnopedagogic, asigură includerea primară a individului în sistemul de valori sociale.

Pedagogia populară, drept obiect de studiu al etnopedagogiei, exprimă conștiința pedagogică a poporului. Înțelepciunea neamului reflectată în viața cotidiană este un proces firesc, parte integrantă a vieții poporului, proces de revitalizare a valorilor naționale. În decursul vieții omul treptat se include în sistemul complex al relațiilor sociale. Această interacțiune a omului cu societatea cuprinde completarea deprinderilor simple cu cele de un grad mai complex, mai dificil ce țin de cultura populară [3, p.59].

Etnopedagogia nu poate să rămână indiferentă față de problemele mediului în care se educă individul. Ținând cont de faptul că acesta din urmă educă și formează personalității calități ce optimizează stabilirea relațiilor într-o societate, etnopedagogia se ocupă cu studiul experienței poporului, elucidează posibilitățile și căile eficiente de realizare a ideilor ce țin de personalitatea personalității etnice și de educarea acestora [6, p. 19].

Educația populară este, de fapt, educație socială. Mediul etnic acționează nivelul de cultură generală a personalității, nivelul educației interculturale, nivelul toleranței factorilor genotipici, precum și a factorilor etnopedagogici. Însă, cercetarea acestui aspect al problemei nu este posibilă în cadrul pedagogiei, aceasta fiind o problemă a psihogeneticii, fiind o problemă stringentă care interesează pedagogia. Considerabil mai profund este elaborat alt factor în clasificarea examinată de către noi – mediul în intercorelare cu *mediul ambiant*. Dezvoltarea și *formarea personalității este un proces social*, care se constituie din influența orientată spre scop: dinspre institutele de *educație socială* spre participarea personalității însăși ca subiect activ al acestui proces, în care se desfășoară *dezvoltarea și activitatea societății umane* stabilind un *tip concret de comportament al individului* [7, p.87].

Pe parcursul zilei omul interacționează cu familia, cu grupul școlar, cu semenii în curte etc., și prin diferiți agenți el interacționează cu acele micromedii, despre care el nu știe, dar prin care interacționează oamenii din mediul său. În știință a apărut noțiunea *exomediului*; prin ea trebuie înțeles *macro mediul social*, prin care omul interacționează mediatizat: prin părinți, pedagogi etc.

Când este vorba despre interacțiunea a doua sau mai multe micromedii, se are în vedere *mezomediul*. Considerăm că o definiție adecvată a micromediului, în viziunea noastră, ar fi: *realitatea socială obiectivă, care prezintă în sine totalitatea factorilor materiali, politici, ideologici și sociali, interacționând nemijlocit cu personalitatea la achiziția sistemului ei de valori.*

Trăsătura specifică a micromediului, după cum remarcă unii cercetători: Șt. Levința, A.Mudric, Mudric A. constă în *interacțiunea nemijlocită cu personalitatea. Pe de o parte, micromediului social este factorul care accelerează sau încetinește procesul de autorealizare a personalității, pe de altă parte, este o condiție necesară pentru dezvoltarea cu succes a acestui proces* [apud 3, p. 87].

În literatura științifică se remarcă prezența opiniilor confirmând „*multitudinea mediilor*” în care are loc *socializarea copilului* – sociocultural, instructiv, mediul cultural nemijlocit al acelei comunități în care este inclus copilul (familie, grup de referință etc.). astfel, prin mediul sociocultural se înțelege „*spațiul social concret...*”, prin intermediul cărui copilul se include în legăturile culturale ale societății. Această totalitate de diverse (macro și micro) condiții ale activității sale de viață și *comportare socială* (de rol) sunt și contacte întâmplătoare, și interacțiuni profunde cu alți oameni, și ambianța naturală concretă, obiectuală ca parte deschisă a sociumului spre interacțiune în mediul etnopedagogic.

Există două abordări ale modului cum are loc interacțiunea personalității cu mediul: unii consideră că aceasta este interacțiunea prin micromedii, alții susțin că personalitatea intră în interacțiunea nemijlocită cu micromediului prin acțiuni politice, economice, sărbători, prin mass – media etc.

Examinând *structura micromediului*, trebuie de menționat că în știință psihopedagogică nu există o opinie univocă în acest sens. Analizând cercetările referitoare la structura micromediului, considerăm că structura micromediului trebuie examinată în aspect general: ca o zonă spațial – temporară a mediului dat (adică, acel spațiu în timp, în care ea funcționează și se dezvoltă); ca un set și *ierarhie de valori, idealuri, necesități, motive*; ca un „pilon” psihologic, ca fuziune care consolidează corelările de personalitate, naturale și materiale ale elementelor mediului dat, care determină modul de viață (morala și normele, caracterul și stilul interrelațiilor, interacțiunile) în mediul dat, care îngustează sau extinde în hotarele spațial – temporare *microsituațiile educative sau antieducative*.

Cercetătorii evidențiază câteva funcții ale mediului educațional, în dependență de punctele de examinare.

În primul rând, ca o totalitate a posibilităților pentru educarea, dezvoltarea capacităților și potențialelor de personalitate.

În al doilea rând, ca mijloc de instruire și dezvoltare. Când mediul educațional nu este numai dinspre pedagog, dar și dinspre elev. Dacă ultimul își alege sau își construiește mediul educațional.

În al treilea rând, ca obiect de proiectare și modelare. Astfel, mediul educațional al școlii concrete la început se proiectează teoretic, iar apoi practic se modelează în corespundere cu obiectivele educației, particularitățile specifice contingentului de copii și cu condițiile psihosociale și etnice.

În al patrulea rând, ca obiect al expertizei psihopedagogice și de monitorizare, a cărei necesitate este dictată de dinamica permanentă a mediului educațional și a celui etnic.

Menționăm că mediul educațional nu trebuie considerat ca ceva univoc, el începe acolo, unde are loc întâlnirea educatului cu educabilul, unde ei împreună proiectează și construiesc ceva. Un atare mediu poate fi examinat și ca obiect, și ca resursă a activității comune.

În calitate de mediu educațional special anume se manifestă comunicarea adultului cu copilul, prin care se poate examina ce se întâmplă cu omul în procesul lui de dezvoltare și de însușire de către el a normelor și modelelor comportamentale.

În acest sens evidențiem doi indici de bază ai mediului educațional – densitatea lui (potențialul de resurse) și structurarea (capacitatea de organizare).

Instituțiile de învățământ sunt o parte a mediului educațional, dar trebuie să conștientizeze că ele sunt o parte a unui mare întreg, tinzând să se dezvolte în el prin colaborare și armonie.

Însă, din aceasta nu rezultă că instituția de învățământ trebuie să accepte mediul așa cum este el. Este necesar să se caute modelele posibile de interacțiune, colaborare cu mediul. În scopul umanizării acestei interacțiuni, se presupun câteva idei privind instituția de învățământ față de mediul:

1. școala își organizează activitatea neraportându-se la mediu;
2. școala se interesează de viața mediului și prin aceasta își înviorează activitatea;
3. școala nu numai că studiază mediul, dar este și factorul prioritar în educație.

Alegând poziția a treia din cele menționate, concretizăm că în acest sens în sistemul de învățământ național trebuie să existe:

- un mediu educațional influent care să creeze cultura, transformând sociumul;
- activitatea tuturor instituțiilor de învățământ să fie integrată în spațiul educațional unic;
- să existe o infrastructură dezvoltată, care să acorde libertatea de alegere și obținute a studiilor;
- în acest mediu să fie prezente sfere variate și tipuri de servicii educaționale;
- diferite medii de învățământ: academic, profesional, de odihnă, ecologic, de creație, educație civică etc. [3, p. 61].

C. Rădulescu-Motru investighează raportul dintre însușirile sufletești ale nui popor și cadrul instituțional și delimitează trei factori principali care acționează asupra cadrului sufletesc: *fondul biologic*, ereditar; *mediu geografic* și *caracterele instituționale* dobândite de-a lungul evoluției sale istorice. Factorii includ manifestări tipice de natură spirituală care, prin tradiții, se repetă în mod insistent: vorbirea, obiceiurile morale și spirituale, concepțiile despre viață, trăsăturile naționale, toate realizate prin educație [8, p. 28] . Individul se manifestă în diferitele activități ale vieții sociale datorită educației. Esența vieții sociale este, după cum susținea D.Gusti, voința: „*Potrivit situației și acțiunii forțelor voinței sociale, realitatea socială ia forma de opoziție, de luptă, de echilibru, de concurență, de organizare, de subordonare, de supraordonare sau de coordonare*” [9, p. 238]. Acestea sunt principii după care funcționează și sistemul educativ.

Numai personalitatea educată în școală în spiritul *adevărului, binelui și frumosului* poate să facă o alegere corectă. Acest lucru depinde de impulsul primit de elev spre dezvoltarea morală și autoperfecțiune. Important este de a dezvolta corect la tineri trăsăturile morale ale personalității. În acest caz este de ajutor folosirea tradițiilor seculare, care propovăduiesc *chipul personalității libere*, capabile să se consacre fericirii altor oameni, prosperării lumii înconjurătoare.

Programele sociale de educație, elaborate pe baza acestor idealuri, nu vor permite devierea de la scopul moral suprem al dezvoltării istorice. După plenitudinea morală a idealului se poate judeca despre starea morală a societății: schimonosirea idealului este una dintre premisele crizei morale a societății.

Ideea personalității umane ideale este una dintre componentele principale ale moștenirii spirituale a oricărui popor. Idealul femeii, bărbatului, bătrânului, copilului, luptătorului, fiind prezent în viața spirituală a poporului, pătrunde din copilărie în sânge, contribuind la crearea unui stereotip al comportamentului ideal și influențând formarea etichetei și a dreptului nescris. Reflecțiile populare despre personalitatea ideală, perfectă au contribuit nemijlocit la educarea unor astfel de personalități ideale și perfecte. Iar

personalitatea perfectă, educată în școala de cultură generală devine un model de educație permanentă:

- *Înțelepciunea bătrânilor – lumina tinerilor.*
- *Înțelepciunea nu e toată în capul unui om.*
- *Toată lumea e o școală.*

Analiza specificului etnopedagogic implică introducerea noțiunii de mediu etnopedagogic, pentru prima dată în Republica Moldova tratat de carte specialiștii în domeniu ca parte a mediului pedagogic, care înconjoară personalitatea, influențând asupra dezvoltării ei pozitive, prezentând în sine totalitatea condițiilor de viață prin evidența particularităților etnice ale locului de trai, care se exprimă în concepția elevilor despre lume, comportamentul lor, în tradițiile populare, ritualuri, obiceiuri, folclor, sărbători etc.

Faptele expuse mai sus referitoare la mediul etnopedagogic permit să se evidențieze următoarele funcții:

- formarea personalității ca purtător uman a culturii sale etnice;
- formarea omului capabil să însușească tradițiile, cultura, limba altor etnii;
- formarea omului ca subiect și purtător al culturii interetnice.

Subiectul cercetat sub acest aspect necesită introducerea unui termen nou – „potențial pedagogic al mediului etnopedagogic”, pe care îl interpretăm ca pe o totalitate a posibilităților etnopedagogice ale mediului școlar, sub influența căruia are loc formarea și dezvoltarea personalității elevului ca purtător al anumitei culturi naționale, care îi poate permite să se integreze în mediul social intercultural actual.

În condițiile socioistorice de mobilitate demografică, de emigrare, schimb de experiență, ajutor reciproc, *școala și mediul școlar* are o responsabilitate majoră pentru educația multiculturală și interculturală a tinerilor. Tendința de a adera la Comunitatea Europeană, la Comunitatea Euro-Atlantică constrânge în a recunoaște realitățile multiculturale și interculturale. Cercetarea și înțelegerea diversității etnice și culturale trebuie să fie o prioritate în educație, deoarece trăim într-o lume care se transformă pe zi ce trece mai interdependentă și buna înțelegere reciprocă sub aspect mondial trebuie să se manifeste printr-un comportament obligatoriu al educației. Școala are o responsabilitate majoră pentru educația multiculturală și interculturală a generației în creștere. Modalitatea accederii spre dialogul cultural și intercultural sunt obiective prevăzute de curricula. Scopul esențial al educației ține de încadrarea și integrarea tinerilor în societatea pluralistă, multiculturală. Procesul educațional presupune transmiterea de cunoștințe, iar aceste cunoștințe trebuie să ajute individul să trăiască și să interacționeze cu ceilalți.

În viziunea lui Constantin Cucoș, comunicarea interculturală ține de tranzacția de valoare a cărei însemnătate trebuie acceptată de indivizii care sunt membri ai diferitor culturi. Abordarea interculturalității pornește de la ideea că o mai bună înțelegere între oameni este posibilă. Educația interculturală se oglindește în toate disciplinele de învățământ, promovând toleranța, recunoașterea drepturilor omului și îndemnând la reflecția asupra problemelor contemporane legate de evenimentele cotidiene.

Cercetarea limbilor străine în strânsă legătură cu cultura și civilizația permite o abordare eficientă a interculturalității, deoarece suscită o curiozitate lingvistică și culturală și constituie un instrument important de promovarea înțelegerii interculturale. În sistemul de învățământ actual pentru organizarea procesului de învățământ la însușirea limbilor moderne în fiecare an sunt invitați, specialiști de notorietate în domeniu din afara țării. [10,p.98].

Pedagogii, sunt acei care trebuie să contribuie la formarea reprezentărilor sociale, la acceptarea reciprocă, la învățarea conceptelor de bază despre drepturile omului, pace, toleranță, comunicare interculturală și să implementăm în comportament noțiunile la

demnitate, libertate, justiție, nonviolență, negociere etc. În așa mod ne vom aduce contribuția la înlăturarea barierelor ce stau în fața comunicării interculturale.

Secolul al XXI-lea este cel care a adus cu sine această problematică a interacțiunii între culturi, interacțiune care a produs o terminologie specifică, teorii și cercetări practice, o ramură nouă a disciplinelor socioumane - pedagogia interculturală, comunicare interculturală, psihologie și sociologie interculturală. Având în vedere faptul că școala, învățământul reprezintă un subsistem fundamental al sistemului social, este de înțeles faptul că paradigma interculturală s-a impus și la acest nivel. Ba chiar s-a constatat că, în primul rând la nivel educațional eficiența realizării unor contacte interculturale este sporită și cu ecouri în timp asupra întregii societăți. Atâta timp cât școala rămâne principala instituție educațională precum și locul de contact într-un număr mare de indivizi, este firesc, și chiar de dorit, ca ideea de educație interculturală să apară în primul rând aici [11, p.123].

Școala se confruntă tot mai des cu diversitatea culturilor și originilor sociale ale elevilor. Modul în care sfera educativă și, mai cu seamă, educatorii iau în considerare diversitatea culturilor, este un factor important pe calea democratizării studiilor. Preocupările în raport cu acești copii nu sunt foarte noi, însă sensul acțiunii este nou: a fost părăsită ideea de aculturație prin asimilare și se promovează respectul față de valorile culturii de origine cu accent pe dialogul dintre cele două culturi intrate în interacțiune. Se încearcă tot mai mult o conturare precisă a identității culturale a elevilor, cu relevarea elementelor comune ce pot constitui baza unui dialog real. Școala este o societate umană în miniatura și reproduce, în consecință, raporturile existente la nivelul societății în ansamblu. Având, însă, în vedere nivelul de dirijare și de gestionare a contactelor interumane la nivelul școlii, influențele mutuale ale actorilor implicați au efecte diferite, controlabile și convertibile din perspectiva formării de reprezentări realiste și atitudini pozitive, justificabile. Pe lângă rolul fundamental al școlii, acela de a educa, ea mai deține și poziția determinantă în ceea ce privește socializarea copiilor, astfel încât „devine locul unei armonizări culturale ce o devansează pe cea socială.

Realitatea dominantă a spațiului școlar o constituie comunicarea educațională, comunicarea ce vehiculează conținuturi generatoare de informare și formare a personalității elevilor în ansamblu. Comunicarea educațională nu are decât de câștigat în conținut și finalitate prin acceptarea ideii de comunicare interculturală. Uneori, purtătorii de valori culturale diferite nu sunt actori umani, ci doar produse culturale ale acestora ce ajung la elevi ca și conținuturi educaționale. Se realizează o comunicare interculturală, unilaterală însă, al cărei *mediator* este educatorul [12, p.25].

Atâta timp cât întreaga școală poate fi restructurată din perspectivă interculturală, comunicarea educațională poate căpăta oricând sensuri interculturale, tinzând astfel să îndeplinească obiectivele școlii și ale societății caracterizată prin pluralism cultural. S-a constatat o restructurare a funcțiilor școlii din perspectivă interculturală, ceea ce atrage după sine o sporire a importanței conținuturilor interculturale și chiar a prezentei unui mediator intercultural, într-o formă sau alta. Unul din imperativele actuale ale actului educațional ține de dezvoltarea generației în creștere a capacității de a putea accepta în societate pe altul, a trăi împreună anumite situații, a le rezolva prin cooperare, a alunga teama față de cineva care e altfel decât el, abilitatea de ași asuma anumite responsabilități, performanța de a cuceri identități mai largi, de a dezvolta o loialitate de tip nou [ibidem, p.129].

Școala nu se limitează la relația educator- educat și nici la simpla transmitere de conținuturi educaționale către elevi. Actorii educaționali care acționează în câmpul educațional sunt mult mai mulți, fiind implicați părinți – ai copiilor aparținând atât culturii majoritare cât și celor minoritare- cadre didactice, ce pot juca rol de mediator, reprezentanți ai comunității locale, alte instituții ce colaborează cu școala, dar și mediatori interculturali cu statut bine determinat.

Atunci când se pune problema integrării unor elevi purtători ai unor alte valori culturale decât cele ale majorității, rolul mediatorului, așa cum am mai spus, este acela de a reduce distanța dintre cele două culturi. Esențial, în acest sens, este să se stabilească o relație strânsă cu familia elevilor. Acest lucru permite mediatorului să aibă un rol important în reglarea modurilor de interacțiune între diferiți parteneri implicați în procesul de socializare și integrare a elevilor, instaurarea unei relații de încredere prin explicitarea problemelor elevilor față de școală, față de ceilalți elevi, majoritari, și părinți, căutarea în comun a strategiilor educaționale cele mai pertinente în raport cu progresul elevilor, negocierea și participarea pentru diminuarea prăpastiei.

Mediatorul intercultural intervine pentru a favoriza comunicarea și pentru a permite definirea mai precisă a traseului școlar al elevului. Rolul mediatorului în școală este în mod vădit unul de intermediar, de facilitator și catalizator al procesului de aculturație în cazul elevilor din culturi minoritare. În școlile multiculturale, existența unor mediatori și, mai ales, a unor activități de mediere interculturală, se impune ca fiind foarte utilă, accentul fiind pus pe dimensiunea profilactică. Uneori, conținutul educației pune în contact elevii cu valori culturale unor atitudini de respingere sau prezența unor reprezentări deformate. În această situație, profesorul poate deveni mediator intercultural, de intermediere între elevi și valorile culturale respective, de formator de atitudini și reprezentări obiective față de alteritatea culturală.

Orice educator poate fi și un mediator intercultural, dar rămâne de văzut dacă o abordare interculturală în educație ar putea ajuta profesorii:

- să aibă o poziție critică asupra principiilor monoculturalismului, care sunt răspândite chiar și în clasele monoculturale;
- să administreze primirea sau găzduirea copiilor;
- să favorizeze învățarea;
- să aducă răspunsuri pentru construirea unei societăți în care valorile fundamentale umane sunt împărtășite de toate comunitățile. Cu cât societatea contemporană va avansa pe drumul pe care a pornit, cu cât ideea de „sat global”, de destin comun în satul global va căpăta un mai mare grad de concretețe, cu atât rolul mediatorului intercultural va fi mai important și prezența lui mai necesară.

Orice cadru didactic care are tangență cu alteritatea culturală, care intră în contact cu elevi de culturi diferite, care se vede și pus, prin natura conținutului educațional, în situația de a media legătura dintre proprii elevi și valori culturale străine acestora și față de care manifestă chiar opoziție, trebuie *să-și dezvolte aceste competente și să adopte atitudini de tip intercultural*, acțiuni și tehnici de mediere interculturală în contextul comunicării educaționale. Chiar dacă acest lucru nu a fost mereu foarte evident, comunicarea educațională a presupus mereu demersuri interculturale, demersuri chiar de mediere interculturală întreprinse de către educator. Studiul specificului altor culturi, considerate valoroase și-a găsit, indiferent de epocă, un anumit loc în educația generațiilor tinere și a exercitat chiar o oarecare fascinație [ibidem].

Ideea de educație interculturală a implicat elaborarea și aplicarea unui curriculum intercultural, ceea ce a presupus o restructurare a conținuturilor educaționale, a strategiilor didactice și chiar a întregii politici educaționale. Comunicarea acestor noi conținuturi s-a restructurat, iar rolul cadrului didactic, dincolo de acela de emițător, transmitător de valori educaționale, a devenit și unul de mediere. Cadrul didactic, ca factor responsabil cu aplicarea acestui curriculum, va deveni mediator ce-și asumă rolul organizării și dirijării unei comunicări educaționale din perspectiva principiilor interculturalității. Valorificarea conținuturilor educației și a comunicării educaționale în sensul unei medieri interculturale este văzută diferit de educatori, în funcție de contextul social în care școala funcționează, de experiența interculturală personală și chiar de disciplina predată.

Cu siguranță că experiența legată de o societate și o școală pluriculturală, dar și de o formare personală sub semnul coexistenței culturilor, schimbă perspectiva asupra lucrurilor. Curriculumul însă, are mereu posibilitatea de a realiza medierea interculturală, chiar dacă acest lucru nu este în mod explicit propus. O analiză asupra obiectului reformei curriculare la nivelul programelor școlare pentru liceu a evidențiat deschiderea concepturilor acestora în raport cu nevoia descentralizării culturale.

Școala fără îndoială are un rol esențial în promovarea interculturalității, principiile acesteia trebuind să fie permanent prezente atât în curriculum, cât și în ethosul instituției școlare. Cu atât mai mult acest lucru este însă valabil în cazul comunităților cu un caracter multicultural pronunțat ce se reflectă, implicit, în structura populației școlare.

Or, mediul etnic, social și școlar ca factori educaționali importanți în promovarea interculturalității și integrării elevilor contribuie la formarea calităților morale necesare în stabilirea relațiilor interpersonale dintre elevi. Etnopedagogia nu poate să rămână indiferentă față de problemele mediului în care se educă individul și este preocupată de crearea mediului etnic și social în care să formeze personalității calități ce optimizează stabilirea relațiilor între elevi, elucidează posibilitățile și căile eficiente de realizare a ideilor ce țin de personalitatea personalității etnice și de educarea acestora. Realitatea dominantă a spațiului școlar o constituie comunicarea educațională, care vehiculează conținuturi generatoare de informare și formare a personalității educaților în ansamblu.

BIBLIOGRAPHY

- Silistraru N. Valoarea morală a pedagogiei populare moldovenești. Chișinău, 1992.
- Văduva M. Formarea interculturală a profesorului și capcanele implicitului psihosocial- cultural. Iași: Polirom, 2000.
- Silistraru N. Mediul etnic și social al educației. În: Învățământul postmodern: eficiență și funcționalitate. Chișinău: CEP USM, 2013.
- Gorovei A. Folclor și folcloristică. Chișinău: Hyperion, 1990.
- Stoian S., Alexandru P. Pedagogie și folclor. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978.
- Baciu S. Perspective curriculare etnopedagogice în căutarea valorilor uitate. Chișinău: Univers pedagogic, 2007.
- Bociarova B. Elevul în microraión. Moscova: Prosveșenie, 1994.
- Rădulescu-Motru C. Vocația - factor hotărâtor în cultura popoarelor. București: Albatros, 2005.
- Gusti D. Opere. Vol. I. București: Editura Academiei, 1968.
- Cucoș C. Dimensiuni interculturale și culturale. Iași: Polirom, 2000.
- Cace C.(coord.). Design Intercultural Education at Community. Chișinău: CEP USM, 2011.
- Ciolan L. Pași către școala interculturală. București: Ed. Corint, 2000.

THE CONTRIBUTION OF THE DIDACTIC GAME IN THE TEACHING-LEARNING ACTIVITY OF THE NOTIONS OF ROMANIAN LANGUAGE IN PRIMARY CLASSES

Marius-Valeriu Grecu
Assoc. Prof., PhD, University of Pitești

Abstract: The didactic game is a specific form of activity, which, when used in the educational process, with pedagogical tact acquires multiple psycho-pedagogical functions and ensures the active participation of the student in the lesson, increasing at the same time, his interest in studying. When used in the designed situations, the didactic game is a learning activity with well-defined goals and tasks, with appropriate content, which is carried out in a pleasant way.

By pursuing the current objectives of the lesson such as understanding and consolidating knowledge and training skills through the games that can be sprinkled in various moments of it, the child is required to make the same mental effort that he would make in a regular didactic activity: to observe, recognize, transform, compose, with the difference that, in the game, the child performs these operations in a pleasant, active way, mobilizing all his resources to fulfill the tasks of the game.

In situations of play, the child achieves the most authentic learning, having the impression that he is playing. The didactic framework, through the direction and training they provide, is the one that combines the learning activity with fun game elements and that subordinates the game to the didactic goals of the lesson. The motivating and activating character of the learning activity is ensured by the intuitive materials used in the didactic games. In order to make the learning activity easier and give it a pleasant character, they can be presented to the students in the Romanian language classes, in pleasant exercises by organizing attractive game-situations, which stimulate their interest for the learning activity.

Keywords: game, learning activity, tasks, objectives, notions

The game is one of the human activities with a long history and tradition. 'The history of the idea of play overlaps with the history of humanity, as it is an integral part of all cultures, being also one of the oldest forms of socio-human interaction. Regardless of the age at which they are practiced and the geographical space in which they are organized, games not only have a series of common characteristics but also a series of cultural elements that give them originality.' (Catalano, Albulescu, 2022, p.13)"

From a terminological perspective, in the Explanatory Dictionary of the Romanian Language, "the game" signifies "the action of playing and its result; recreational activity (especially among children)."

Given the diversity and multivalence of games, it has aroused the interest and analysis of sociologists, philosophers, educators, psychologists, psychiatrists, linguists, ethnologists, philologists, biologists, mathematicians, and others, all aiming to penetrate and elucidate this type of human activity. Present throughout the entire human life and creation, "The study of games has been marked by names such as G. Gardano, On Games of Chance (1565), Galileo Galilei, Considerations on Dice Games (1642), Christian Huygens, Calculus in Games of Chance (1657), Pierre-Remond de Montmort, Attempt at the Analysis of Games of Chance (1708), and in the 20th century, Johan Huizinga, Roger Caillois, Louis-Jean Calvet, Roger Daval, Jean Château, Jean Piaget." (Marcus, 2003, pp. 13-16, cited in Catalano, Albulescu, 2022)

Based on its interdisciplinary and transdisciplinary approach, various theories about play have been developed since antiquity by renowned thinkers and cultural figures such as Aristotle, Plato, Comenius, John Locke, François Fénelon, Émile Durkheim, Maria Montessori, among others.

Additionally, bioanthropological theories have emerged, placing play in correspondence with the specific ideational content of anthropology, which studies human evolution in correlation with natural, biogenetic, and socio-cultural conditions. Furthermore, psychosociological theories refer to the relationship between play and cognitive development, intellectual growth, and the correlation of playful activity with social elements. (Catalano, Albulescu, 2018, pp. 57-61).

J. Piaget regards **the game** "as a pole of functional exercises in the development of the individual" (Piaget, Inhelder, 1971, p. 50), an exercise exploring the surrounding environment. Piaget identified three main categories of play in its evolution:

a. Exercise play - characteristic of the sensorimotor period (0-2 years), serves as the starting point of play involving the pleasurable repetition of the child's activities. This type of play aids in adapting to the environment, representing an assimilation of reality into the child's self.

b. Symbolic play - characteristic of the period between 2-5 years, represents the "culmination of childhood play." The child's imagination transcends instincts, extending into a representation of the child's self. This type of play fulfills an essential function in the child's life. Symbolic play transforms reality through more or less pure assimilation into the child's needs and understanding of self. Imitation, on the other hand, involves accommodating external models, while intelligence represents a balance between assimilation and accommodation.

c. Rule-based play - emerges in the preoperational stage (2-7 years), playing a role in a child's socialization process. It encompasses construction games that involve elements of work along with the application of rules and structures.

J.S. Bruner believes that the attitude of "game" or the "spirit of game" has a beneficial influence on the child's need to adapt to the environment. He suggests that play facilitates intrinsic learning, fosters a realistic attitude toward their surroundings, and nurtures creative forces within them. According to Bruner (1970, p. 18), for a child, play is their work, their good deed, their duty, and the ideal of life. It's the only atmosphere where their psychological being can breathe and consequently act.

E. Claparède explains the purpose of play by highlighting its role in preparing children for life. He introduces the paradigm of functional education for children, wherein education aims to develop psychic qualities from a functional perspective. This approach views education as shaping mental qualities according to their functions.

In his writings, Jean Château has pointed out that play, for children, is primarily an internal pleasure. However, at the same time, it is also a serious activity because "playing means setting oneself a task to accomplish" (1976, p. 78). The rules within a game play a regulatory role in organizing and energizing a child's behavior, as well as in inhibiting inappropriate reactions. The pleasure a child derives from playing is a moral pleasure linked to respecting these rules. "Human play expresses, above all, the desire for self-transcendence; it is self-assertion" (Ibidem, p. 79).

For children, play is an opportunity for self-affirmation. The formation of a group plays an important role as the basis for shared play activities, involving regulations, group order, and discipline, as well as the specific forms of group play and the characteristics of play groups based on age and gender.

For the preschool period, A.N. Leontiev appreciates that play becomes "the child's main activity" due to its role and significance. It stimulates and maintains the most important

modifications of the individual's psyche during the stage of development where psychological processes are cultivated, preparing the child for a higher level of development, which is the school period.

In a broader sense, Johan Huizinga views play as a cultural phenomenon, characterized by certain traits: "Play is freedom... it isolates itself from ordinary life in space and time, it creates order, it is order" (1977, pp. 42-44). Play involves willingly accepted rules, accompanied by relaxation, fulfilling ideals of expression and social ideals.

The Russian psychologists Vygotsky and Elkonin consider play activity during the ages of 3 to 7 as "a dominant or directing activity." During play, the child engages in symbolic functions, allowing their imagination to intervene, which helps them acquire an understanding of social coordination and group dynamics. D. Elkonin believes that play "is the practice of development." Children play because they are developing and they develop because they play. The exceptional receptivity of play towards the sphere of activity and human relationships demonstrates that, besides borrowing subjects from the child's life conditions, the game, through its internal content, is a social phenomenon born in the child's social environment.

U. Schiopu considers that the game "stimulates the birth of the capacity to live life fully, each moment with passion, organizing the tension of actions towards a fulfilled purpose, functioning as a great school of life." For early schooling, the author recommends games with rules. "Rules in game become a central phenomenon, a kind of certainty aiding in adaptation, a reference point." Disputes in games become lessons in civics about rights and duties. In team games, collective competition becomes active, and a skillful teacher can create emulation, according to U. Schiopu and E. Verza.

The didactic game is considered "one of the main active, attractive, and effective methods in educational work with preschoolers and young schoolchildren." (1980, p. 216) Thus, the conclusion of these theoreticians is that the game fulfills an essential role in the child's development. In psychopedagogy, the game is considered one of the main means of educating children, playing a decisive role in mental development, preparing them for transitioning to a higher level of mental development, and positively directing their energy toward shaping their future personalities. Through play, children use both their minds and bodies. As a result, they learn essential things not only about themselves but also about the world around them. Children play because it entertains them, brings a pleasant feeling, and joy, but at the same time, it also has a formative value.

During the preschool age, the game is the fundamental activity that provides the optimal framework in which children learn and develop. The game represents a child's occupation, drawing attention to the effort that the child puts into playing. It also serves as a means through which the child acts and expresses inner feelings and ideas.

Thus, by resolving certain traumatic or pleasant experiences they have encountered, children gain new understandings of the surrounding world through the process of play. *Through game, the child sets in motion his entire capacity to master and influence reality.* (Piaget, 1973, p. 14) the game is an activity through which the child develops, but this is dependent on their free choice, intrinsic motivation, orientation towards the process, and active involvement. (Vrășmaș, 1999). Game is an interdisciplinary process that encourages all types of intelligence according to Howard Gardner's theory of multiple intelligences (1983): linguistic, musical, logical-mathematical, spatial, bodily-kinesthetic, interpersonal, and intrapersonal.

"The term 'didactic' associated with game emphasizes the instructive component of the activity and highlights the fact that it is organized to achieve specific informative and formative goals inherent to the educational process." (Catalano, Albulescu, 2018, p. 134)

The game is frequently used during the preschool age, considered as the child's main activity, providing the opportunity to act upon surrounding objects, to understand reality, to satisfy the need for movement, and to gain self-confidence. It also allows them to learn to relate to other children and adults. Through this type of activity, the preschooler satisfies their current needs while also preparing for the future.

As a method, process, and means of shaping and developing a child's personality, game predominates in the daily program of kindergarten, facilitating a significant portion of didactic learning. Games, especially didactic ones, merge the educational goals with the child's joy. In free play, the child has the opportunity to make decisions, to exercise social roles, learns to adapt to others, communicate with them, and configure their first notions of what is good, bad, beautiful, and ugly. Simultaneously, "play is the safest environment for the manifestation of creativity and the way through which a child develops and affirms their individuality; it constructs their own sense of identity and crystallizes their self-image. From another perspective, play ensures the harmonious development of the child. Posture, activism, awareness of emotional and corporal expressiveness are extremely important elements for later stages, and at the preschool age, they manifest through play." (Tomşa, 2005, p. 154)

The preschooler starts playing from the moment they enter kindergarten. The child participates in free games chosen based on areas of interest; then, during the morning's didactic activities, the play becomes serious, with rules, educational games, or moments of play that make these activities attractive and efficient. During complementary activities, the games are predominantly entertaining, and only meals and sleep temporarily interrupt the play in the daily schedule, which resumes after the children wake up and continues until they leave for home.

In a child's life, play is a particularly attractive activity that evolves between pure fiction and the reality of work. It is the best framework that provides us with information about a child's inclinations, offering us an overview of the child's personality and development.

The didactic game presents as an essential feature the harmonious combination of the instructive element with the playful element, being able to ensure a full unity between the didactic task and the action of the game. This combination of the instructive-educational element with the entertaining one causes, during its unfolding, children to experience complex affective states that trigger, stimulate, intensify participation in the activity, increase its efficiency, and contribute to the development of various components of the personalities of those engaged in the game.

The didactic game, falling into the category of games with rules, is defined by the obligation to respect the rules that specify the ways children must follow in the course of the playful action. "Within the didactic game, the ability to concentrate attention is developed by solving complex educational tasks and respecting the rules established at the beginning of the games. The didactic game aims to arouse the interest of children, to fully engage them, and to bring them joy. The didactic game is considered and appreciated as a basis for designing instructive-educational activities both in preschool education and in primary education." (Catalano, Albulescu, 2018, pp. 134-135)

Didactic games can contribute to achieving various and complex educational objectives. These objectives may aim at the physical development of the child in the case of motor games, sports, or the development of subsystems of mental life (sensory, intellectual, volitional processes, personality traits, etc.). Additionally, didactic games can contribute to addressing specific tasks related to moral or aesthetic education. "Their importance lies in the fact that they are a means of stimulating and developing creativity, imagination, and thinking, involving and engaging students in the specific processes of instructional-educational activities and contributing to the formation and development of communication skills. As a

form of activity, each game involves a didactic task to be accomplished together with specific rules and elements that contribute to achieving educational objectives." (Grecu, 2022, p. 108)

Didactic games are also considered some of the most important means of activating the entire class collective because they develop teamwork, mutual assistance, collaboration, and organized work skills. Each game consists of contents, the didactic task, game rules, and gameplay.

The contents are based on the children's previous knowledge accumulated during classroom activities. The didactic task can take the form of a thinking problem, recognition, naming, comparison. The game rules show children how to solve the given requirements and also regulate the relationships between children. The gameplay involves moments of anticipation, guessing, competition, surprises, making the resolution of didactic tasks enjoyable and attractive. Particular importance lies in the appreciation of the obtained results. Appreciation can lead to various spontaneous expressions of joy or disappointment, gratitude, or regret. Therefore, it is advisable for the conclusion of the game activity to have a positive outcome. Given their diversity and variety, organized didactic games can contribute to both consolidating and solidifying language and literature knowledge taught in primary school classes.

Games as a didactic means as well as a didactic method can be used in a multitude of activities to improve and stimulate communication among primary school pupils:

- a) Games for observing phonetic aspects;
- b) Games for pronouncing sounds: s, z, ș, ț, r, l, h;
- c) Word example games starting with a certain sound;
- d) Syllabic pronunciation games.

Games for observing lexical aspects:

- a) Word games grouped in broad semantic spheres: relatives, fruits, school objects;
- b) Games associating attributes to a noun;
- c) Games associating actions with a noun;
- d) Games with antonyms.

Games for observing grammatical correctness:

Games forming the singular and plural of nouns and adjectives;

Games forming natural gender pairs (boy-girl);

Games for forming simple and compound sentences (Who? What are they doing?).

Educational games are diverse, and the specialized literature provides a multitude of themes that can be used in lessons across all curriculum areas. Below, we present a series of educational games effectively applied in the classroom.

For the development of phonemic hearing in preparatory classes and first grade, games such as "Vântul" (The Wind), "Ursul" (The Bear), "Ceasul" (The Clock) can be used, helping students to pronounce onomatopoeia and identify the sounds they hear.

The game **Say how** gives students the opportunity to pronounce the sounds **r, c, g, s, z**. For example, they say how a cat sounds when it sleeps or how a bee sounds while flying.

For preparation in writing at first grade, the following finger warming-up game can be used: "*Ten playful little boys / Jump all together / They jump this way / They jump that way / They jump left / They jump right / They jump up / And they jump down / They spin / And they twirl / And to work / They go.*"

The syllable game trains children to form as many words as possible starting from a given syllable. Children are divided into two or three groups, and the leader of the group draws a card containing a syllable from the board. Group members form as many words as possible starting from the given syllable. The group that finds the most words wins.

In preparatory classes, children divide words into syllables. To make this activity extremely fun and enjoyable, you can play *The Bunny Game*. (cf. Molan, 2016, pp. 240-243).

Form of organization: Teams Materials needed: Bag/pouch with tokens, rewards
 Procedure: The group of students is divided into two equal teams. The two teams (white bunnies and gray bunnies) are positioned in two lines facing each other. A representative from each team draws a token, says the word illustrated on the token (car). Their team must perform as many jumps as the number of syllables in the heard word. The game continues until the first team reaches the center line (where a basket of apples/carrots can be placed as a reward). Similar games include **Find words** that begin with the sound..., **Find words** that end with the sound..., **Find words** that end with the syllable..., **Find words** that contain two or three syllables.

In general, games represent an essential component of universal culture and one of the primordial expressions of the human spirit. Almost all forms of learning (perceptive, verbal, motor, cognitive, affective) can benefit in one way or another, at one time or another, from the beneficial contribution of games. "Learning through play can be an impulse, a stimulation for students to seek and open windows to the world and knowledge by using attractive methods, with significant implications in the cognitive, affective, and motivational domains. Guiding students to explore reality, to experiment, to apply knowledge in new situations gives a different dimension to the value of learning itself." (Catalano, Albulescu, 2018, pp. 142)

In conclusion, this type of didactic activity allows students to play, solve tasks, compete with others, enjoy success, both in the learning process and in life.

BIBLIOGRAPHY

Albulescu, I.; Catalano, H., coord., 2019, *Didactics of Games*, Bucharest: Didactic and Pedagogical Publishing House.

Bruner, J., S., 1970, *For a Theory of Instruction*, Bucharest: Didactic and Pedagogical Publishing House.

Catalano, H., Albulescu, I.; coord., 2022, *Pedagogy of Games and Playful Activities*, Bucharest: Didactica Publishing House.

Catalano, H., Albulescu, I.; coord., 2018, *Pedagogy of Games and Playful Activities*, Bucharest: Didactic and Pedagogical Publishing House.

Château, J., 1976, *The Child and the Game*, Bucharest: Didactic and Pedagogical Publishing House.

Grecu, M. V., 2022, *Trends in the Didactics of Romanian Language and Literature in Primary Education*, 3rd edition, revised and enriched, University Course, Braşov: Transilvania University Publishing House in Braşov.

Huizinga, J., 1977. *Homo Ludens*, Bucharest: Univers Publishing House.

Ilie, E., 2014, *Didactics of Romanian Language and Literature*, Iaşi: Polirom Publishing House.

Logel, D., Popescu, E., Stroescu-Logel, E., 2009, *Methodology Syntheses of Teaching Romanian Language and Literature in Primary Education*, Piteşti: Carminis Publishing House. Molan, V., 2016, *Didactics of Disciplines "Communication in Romanian Language" and "Romanian Language and Literature" in Primary Education*, Revised, Updated and Completed Edition. Critical Studies, Bucharest: Miniped Publishing House.

Norel, M., 2010, *Didactics of Romanian Language and Literature for Primary Education*, Bucharest: ART Publishing House.

Pamfil, A., 2016, *Romanian Language and Literature in Primary School. Complementary Perspectives*, 2nd edition, Bucharest: ART Publishing House.

Piaget, J., 1973, *The Birth of Intelligence in the Child*. Bucharest: Didactic and Pedagogical Publishing House.

Piaget, J., Inhelder, B., 1971, *Child Psychology*, Bucharest: Didactic and Pedagogical Publishing House.

Șchiopu, U., 1967, *Child Psychology*, Bucharest: Didactic and Pedagogical Publishing House. Șchiopu, U., Verza, E., 1997, *Psychology of Ages. Life Cycles*, 3rd Edition, Revised, Bucharest: Didactic and Pedagogical Publishing House.

Șerdean, I., 2008, *Didactics of Romanian Language and Literature in Primary Education*, Bucharest: Corint Publishing House.

Tomșa, Gh., 2005, *Preschool and School Psychopedagogy*, Bucharest: MEC.

Vrășmaș, E., 1999, *Education of the Preschool Child. Elements of Early Age Pedagogy*. Bucharest: Pro Humanitate Publishing House.

THE HIDDEN TEACHER

Veronica Gaspar

Assoc. Prof., PhD, National University of Music, Bucharest

Abstract: The hidden 'teacher' treats about correction, trying to point out its internal processes. We take into account particularly the involuntary correction, namely the internal resorts intended to bring any awkward, unpleasant, or just unfamiliar stimuli toward a familiar zone. As whatsoever attempts to deal with human mind are about, this topic brushes against several fields: psychology, sociology, neuroimaging, language etc. The documentation came from empiric observation, including personal experience until sociologic researches, especially Arlette Zanetti's to some noteworthy research studies from cognitive sciences (Friederici, Koelsch). This paper is yet just a sketch meant to draw attention to the internal resorts of our behaviour and motivations as well as to the complexity of the brain activity involved in.

Keywords: correction, expectancy, mismatch, negativity, adjustment

Experiența multiculturală a culegătorilor de folclor

Orice culegător de folclor muzical profesionist s-a confruntat cu tendința de a corecta ceea ce auzea, după chipul și asemănarea educației sale muzicale. Ne referim nu doar la o corectare conștientă, ci și la cea involuntară, ce face realmente să percepi alterat materialul respectiv. În pofida bunelor intenții ale culegătorilor de folclor mai vechi, melodiile erau „adaptate” sau „corectate”, de multe ori involuntar.

Abia în secolul XX se poate considera crearea etnomuzicologiei, nu întâmplător în arealul central și estic european, cu precădere în Ungaria și România. Deși educația muzicală a cercetătorilor¹ era în sistemul tonal vest-european, mediul muzical local oferea și perspectiva unei culturi muzicale diferite, cu care puteai veni în contact, chiar sporadic. Etnomuzicologii est-europeni au fost printre primii care au promovat un studiu cât mai puțin influențat de filtrul școlii culegătorilor. Béla Bartók, de exemplu a avut revelația existenței unui folclor cu totul diferit de ceea ce era considerat a fi muzică maghiară ascultând o slujnică ce cânta un cântec de leagăn de la ea din sat (Kibéd/Chibed din Transilvania)². Continuând cu asiduitate cercetarea, compozitorul maghiar a fost unul din promotorii cei mai importanți ai necesității de a combate *pre-judecățile* educației culegătorului.

În culegerea sa de folclor, Bartók s-a străduit mult să transcrie cât mai exact ceea ce trebuia auzit, fiind conștient că educația sa muzicală deforma involuntar percepția auditivă. Pe lângă numeroase ascultări și reascultări, Bartók folosea și recomanda insistent și un aparat de imprimare (în acea vreme fonograf sau gramofon) și totodată pleda insistent pentru culegerea folclorului direct de la obârșie, evitând pe cât posibil zonele de „circulație a străinilor”. Alegea zone izolate, cu populație sedentară, preferând femeile, care, circulând mai puțin aveau șanse mai mari de a prezerva puritatea cântecului, respectiv de a evita contaminarea mai mult, mai puțin și chiar deloc voluntară³.

¹ Bartók Béla, Kodály Zoltán, Ilarion Cocișiu, Constantin Brăiloiu, George Breazu și lista numeroșilor etnomuzicologi de valoare, mai cu seamă români rămâne deschisă.

² Octavian Lazăr Cosma, *Hronicul muzicii românești*, vol. VI citat și în Veronica Gaspar, „Béla Bartók and the Romanian musical culture” *LDMD 2*, Ed. Iulian Boldea, Arhipelag XXI Press 2014 pag. 31

³ Béla Bartók, „De ce și cum să culegem muzica populară?” (Budapesta, 1936) republicat în *Însemnări asupra cântecului popular*, trad. Zeno Vancea, Editura pentru Artă și Literatură, 1955, pag. 35, 36

Practic, nașterea etnomuzicologiei ca știință are loc în momentul în care cercetătorii au conștiința corectării involuntare, atât a lor cât și a subiecților care veneau în contact cu altă muzică, precum și mijloacele tehnice (căi de comunicație, sau imprimări) de a o atenua.

În contextul temei de față, reținem din experiența etnomuzicologilor secolului trecut existența unui filtru ascuns care modifică involuntar nu doar judecățile de valoare ci chiar însăși percepția unui stimul diferit de experiența noastră.

Recursul la zona familiară

Nu numai muzica percepută ca „străină” face obiectul corectării involuntare, ci și cuvintele și chiar imaginile. În privința artelor plastice, stau mărturie scenele biblice sau mitologice pictate de maeștri medievali sau renaștători cu decoruri și costume din sec. XIV sau XV, sau spectacolul inedit oferit de Biserica Madonei din Nazareth, unde există numeroase versiuni ale Maicii Domnului, negre sau asiatice, conform locului de baștină al autorului⁴. Doar că în aceste cazuri vorbim de o incongruență datorată ignoranței, o aducere la singura realitate pe care o știau, netributară unui mecanism de deformare perceptivă. Aceasta, mult mai puțin întâlnită în artele vizuale poate fi, totuși remarcată frecvent în experiența profesorului de desen care cere elevilor începători „să deseneze ceea ce văd”. Aproape fără greș, ceea ce vede novicele nu corespunde realității, deși acesta este convins că „asta vede”. În cele mai multe cazuri este vorba de o deformare de tip anamorfotic.

În schimb cuvintele, scrise, dar mai ales vorbite suferă modificări, aproape la fel de frecvent ca muzica. În 1781 Franz Joseph Sulzer (1727-1791) a publicat *Istoria Daciei transalpine*⁵, rod al călătoriei sale în Țările Române. Lucrarea, în ciuda multor afirmații discutabile reprezintă un document remarcabil despre viața și cultura românilor din acele timpuri. Este prima lucrare în care este descrisă muzica românilor. Dar pe lângă modificările ce nu ne miră făcute transcrierii muzicale, chiar și versurile suportă metamorfoze hazlii (Exemplu: *Medidika, medidika win un qwatsch/ Ba nu bade ba nu bade nam tschetz fatsch*).

Dar dacă în acest caz se poate reconstitui textul real, respectiv „win un qwatsch” poate fi transformarea lui „vin’ încoace”, lipsa contactului cu o anumită limbă poate duce la diferențe incomparabil mai severe. În Japonia, la începutul secolului XVII, speriați de avântul pe care-l luase creștinismul adus de misionarii iezuiți portughezi, religie considerată a fi un pericol major pentru identitatea culturală și națională japoneză, conducătorii din Shogunatul Tokugawa l-au interzis, împreună cu toate accesoriile cultului, în special muzica⁶. Pedepsele pentru rebeli erau foarte aspre, ca de exemplu răstignirea, ceea ce a făcut ca religia creștină să fie celebrată pe ascuns și rugăciunile să fie transmise oral ani de-a rândul, până la sfârșitul secolului XIX. Acești creștini ascunși, numiți *orasho* (din lat. *oratio*) au păstrat cum au putut rugăciunile, ce ajunseseră să sune după decenii, chiar secole de izolare față de modelul latin inițial astfel: „*Deusupaitero, hīryō, superitosantono, mitsuno, birisōna, hitotsuno susutanshōno ochikarao motte hajimetatematsuru*”⁷. Din acest text nu putem reconstitui mai mult decât *Deus, Pater et Filio*. Dar, totodată în acest exemplu se conturează ipoteza corectării ca modalitate de aducere a elementului străin într-o zonă mai familiară.

Amintim în același context colindele noastre tradiționale unde întâlnim cuvinte necunoscute nouă ca *ler* și mai ales, unde există o evidentă inadvertență ritmică între text și

⁴ **Veronica Gaspar**, *Repere spațiale și semantice în receptarea muzicală*, Editura Muzicală, București, 2000 pag. 39

⁵ **Franz Joseph Sulzer**, *Istoria Daciei transalpine (Geschichte des transalpinischen Daciens, das ist der Walachey, Moldau und Bessarabiens. Im Zusammenhange mit der Geschichte des übrigen Daciens als ein Versuch einer allgemeinen dacischen Geschichte mit kritischer Freyheit entworfen)* 1781-1782. V și Ioana Bugău, *Magazin Istoric* nr. 554, 15 mai 2013

⁶ **Veronica Gaspar**, „Reassessing the premises of the Western musical acculturation in the Far-East Asia”, *Acta Asiatica Varsoviensis* 29/2017, p. 93

⁷ **David van Ooijen**, „European music in Japan in the 16th and 17th centuries” *FoMRHI Quaterly* 120 Oct. p. 15

muzică. Dintre ipotezele privitoare la acestea, cea mai plauzibilă ni se pare reminiscența vreunei limbi pierdute.

În ambele situații descrise păstrarea s-a făcut în cadrul unui ritual religios, în care cuvintele respective sunt procesate mai curând de centrii muzicali decât de cei ai limbajului vorbit.

Corectarea socială în raport cu un model oficial

Corectarea conștientă de sorginte socială cuprinde pe lângă manifestările artistice și comportamente, îmbrăcăminte, obiceiuri. Aceasta, în raport cu imperativul nu doar impus, ci și acceptat, respectiv „gândirea corectă”, „situarea pe linie” etc. urmărește un ideal, confirmarea unui sistem valoric a cărui eventuală contrazicere sau chiar minimă îndoială stârnește o posibilă disonanță cognitivă. Ca și cum ar fi pus în pericol sentimentul că acțiunea sau gândirea ta nu ar acționa sub semnul unui principiu valabil și, mai ales, incontestabil. De aici vehemența cu care a fost și este întâmpinată nu doar negarea, ci simpla chestionare asupra valabilității principiului și cu precădere, ironia.. Se cunoaște vânătoria de erezii cu violența și delațiunea subsumate ce au sancționat abaterile de la preceptele credințelor religioase, sau, mai nou, înflăcărarea cu care s-au generalizat anumite stereotipii verbale sau unele substituții menite să modifice comunicarea în numele „politicii corecte”.

Nu ne propunem aici să adâncim această latură, ci doar să menționăm că, pe lângă componenta conștientă există și una implicită, legată de imaginea de sine, așadar o proiecție a socialului la nivelul psihologiei individuale. Astfel se poate justifica și zelul, furia cu care sunt denunțați „deviaționiștii”.

În țările cu dictatură islamică femeile care nu poartă văl, sau care au studii superioare nu sunt agresate doar de autorități, ci și de concetățenii și concetățenele lor. La noi, generațiile mai vechi au prins, imediat după instaurarea „democrației populare” de după 1945, reacția maselor populare, cu precădere femei, care admonestau și de multe ori agresau femeile care „nu erau pe linie”, respectiv purtau pălărie și nu basma, care spuneau „doamnă” și nu „tovarășă”, sau care se îmbrăcau „altfel”.

Cu timpul identificarea cu autoritățile s-a diminuat, cel puțin în România și implicit și cu modelul comportamental unificator impus. În anii '80 abaterile de la linia oficială începeau a fi tolerate și nu mai stârneau impulsul popular de a le combate. Corectarea devenise sporadică și marginală, pe măsură ce din varii motive autoritatea se compromitea. Fusta scurtă sau pletele la băieți nu mai constituiau obiect de furie al străzii; dimpotrivă, vehemența „puriștilor” era obiect de deriziune. Pe măsură ce modelul a încetat să aibă valoare absolută și-a pierdut și locul în imaginea de sine; de aici sincopel în identificarea internalizată cu acesta, ce a dus neîndoielnic și la pierderea interesului individual de a-i apăra valorile.

Autocorectarea

Nevoia de corectare este declanșată și de mecanisme neuro-psihologice individuale, ce presupun o reacție negativă la un stimul nefamiliar, reacție de multe ori inconștientă ce poate deforma propria percepție. Aici modelul oficial este înlocuit de ceea ce am putea numi un „profesor ascuns” ce acționează discret în mecanismele psihologice. Cercetările ultimelor decenii, stimulate exponențial de progresul neuroimagisticii au determinat cu claritate procesele individuale, MMN⁸ prin care reacționăm la incongruențe, disonanțe etc. ajungându-se și la localizarea centrilor respectivi: ELAN (*early left anterior negativity*) pentru nepotrivirile lingvistice și ERAN (*early right anterior negativity*) pentru cele muzicale. În ultimele trei decenii s-au făcut mii de cercetări și s-au scris mii de articole stimulate de neuroimagistică și de posibilitatea de a putea urmări în timp real reacțiile creierului la stimuli. O mare parte, poate cea mai mare este dedicată recepției și prelucrării muzicale. Credem că

⁸ MMN mismatch negativity = reacția negativă la nepotrivire

această preferință se datorează și provocării resimțite de cercetători, confrunțați cu neputința actuală de a localiza cu precizie, cel puțin deocamdată, centrii implicați în muzică.

Corectarea muzicală

Numeroase studii, între care distingem pe cele ale lui Stefan Koelsch au arătat că muzica implică nu doar emisfera dreaptă, destinată tradițional proceselor muzicale, ci chiar și zone identificate pentru cuvinte, ca de exemplu Aria lui Broca (44)⁹. Mai mult, procesele de determinare sintactice implică aceeași arie cerebrală, indiferent că e vorba de cuvânt sau de muzică¹⁰. „...Teoriile neurocognitive pledează pentru suprapunerea în aceleași arii cerebrale atât de înțelegerea limbajului vorbit cât și de percepția muzicală”¹¹. Cu cât gradul de complexitate al percepției muzicale este mai ridicat, cu atât aria de întrepătrundere între verbal-muzical este mai extinsă.

Subiecții cu studii muzicale, deși reacționează mai rapid la incongruențe – fie ele legate de un stil muzical nefamiliar, fie de structuri alese deliberat nepotrivite în experimentele cognitive – reușesc să se acomodeze mai ușor. Semnalizarea negativă a acestor subiecți tinde a se estompa, după un timp de familiarizare. În schimb, cei fără cultură muzicală, odată ce discern nepotrivirile mențin mai multă vreme respingerea. Astfel se explică faptul că, deși la început studenții educați în sistemul european tonal resping muzica atonală contemporană în proporție mare, la sfârșitul studiilor cei mai mulți o tolerează și, de multe ori, îi găsesc atribute pozitive, pe când cei fără studii muzicale acceptă mult mai greu un stil muzical diferit de cel în care au crescut. În același context se înscrie și agresivitatea respingerii muzicii străine, agresivitate cu atât mai mare cu cât respectivul este mai puțin școlit.

Complexitatea educației muzicale și consolidarea gândirii structurale implică o arie mai vastă a creierului; de aici procesul prin care subiecții educați amendează respingerea inițială. Acest proces, respectiv slăbirea impulsului electric ce activa inițial în zona ERAN a putut fi vizualizat prin mijloacele neuroimagingistice actuale. Cu alte cuvinte, educația face ca muzica să fie „ascultată” de mai multe zone din creier, inclusiv de cele destinate gândirii în cuvinte¹², compensând astfel reacția inițială de respingere.

Expectanță și adaptare

Perceperea nepotrivirilor (în sens larg) presupune postulatul expectanței. Expectanța muzicală, deși perceptibilă și la nivel empiric a fost menționată prima oară în 1956 de Leonard B. Meyer¹³, fiind ulterior subiectul unor extinse cercetări de teren și laborator. În anii '70 numeroase studii, cu precădere cele ale cercetătoarei Arlette Zenatti au demonstrat că, dacă pentru copiii de vârstă preșcolară sau școlară mică atracția este dată de simplitate, la cei peste 10 ani preferința era net pentru tipul de muzică întâlnit în cadrul mediului lor de formare¹⁴. Reacția negativă la noutate este cu atât mai categorică cu cât subiectul este mai avansat în vârstă și mai puțin educat. În 1978-79 am interogată un număr de pacienți ai unei secții de psihiatrie din București asupra preferințelor lor muzicale. Deși chestionarea era departe de cerințele unei cercetări științifice riguroase, rezultatul anchetei ni s-a părut extrem de interesant. Am constatat că în ciuda severității diagnosticelor și a diferențelor dintre ei, toți

⁹ **Stefan Koelsch et alii**, „Bach speaks: A cortical ‚language-network’ serves the processing of music”, *NeuroImage* 7/12 pag. 956

¹⁰ **Stefan Koelsch**, *Brain and Music*, John Wiley & Sons, 2012, pag. 98 și urm.

¹¹ **Sammler, Daniela et alii**, „Co-localizing linguistic and musical syntax with intracranial EEG”, *NeuroImage*, 64/ 1 2013 p. 139

¹² **Stefan Koelsch**, „Music, language and meaning: brain signatures of semantic processing”, *Nature neuroscience* 7/3, pag. 304

¹³ **L.B. Meyer**, *Emotion and meaning in music*. Chicago: University of Chicago Press, 1956

¹⁴ **Arlette Zenatti**, *L'enfant et son environnement musical: Étude expérimentale des mécanismes psychologiques d'assimilation musicale*, FeniXX réédition numérique (EAP) 1, 1981 precum și *Le Développement génétique de la perception musicale*, Centre national de la recherche scientifique, Paris 1969

pacienții erau captivi mediului lor de formare muzicală. Ulterior mi-am întărit convingerea sondând *ad hoc* preferințele muzicale ale oamenilor aparținând unor medii diferite. Cercetările în domeniu, de această dată realizate cu adevărată rigoare științifică mi-au confirmat intuiția empirică.

Reacțiile la nepotriviri și/sau contradicții ale mediului de formare se pot clasifica în două categorii: în primul caz, discrepanța este sesizată și atunci poate stârni râs, enervare, sau tentația de a corecta. În situația în care discrepanța este insesizabilă, atunci intervine „profesorul ascuns” care reacționează prin omisiune sau prin aducerea pe un câmp (muzical sau lingvistic) cunoscut.

Omisiunea se evidențiază mai ales în percepția auditivă. Dar și textele scrise pot fi, uneori autocenzurate. Unul din testele care au făcut senzație pe internet etc. cere să se numere „f”-urile dintr-un text: *“Finished files are the result of years of scientific study combined with the experience of years.”* Majoritatea vorbitorilor de limbă engleză omit la numărare „f”-urile din „of”, pe când cei care nu știu engleză nu au nicio problemă să le descopere pe toate, cu condiția unei minime atenții. Explicațiile sunt diverse; pronunția lui „f” ca „v”, eludarea datorată unei prea dese folosiri, dar mai ales legarea lui „of” de cuvântul determinat, ceea ce-l face să-i dispară statutul de cuvânt. Omisiunea a fost experimentată frecvent și de autorii de texte: de multe ori eșuăm în corectarea propriei lucrări, pentru că nu citim ceea ce este real, ci ceea ce ar trebui să fie. Fenomenul este îndeajuns de răspândit ca să existe rolul de corector în redacții și edituri.

Aducerea la o zonă familiară este rodul percepției auditive precum și al deformărilor produse în timp de transmiterea orală, ca în exemplul de mai sus. Românii fac parte din popoarele care se străduiesc să pronunțe numele proprii străine ca în limba lor, spre deosebire de alte popoare, ca de exemplu francezii sau englezii care le „adaptează”. În unele cazuri, diferențele pot fi severe: de exemplu, într-o limbă radical diferită de cele europene, cum ar fi limba japoneză „corosu” e citirea firească a cuvântului „close”, „doborugiaku” înseamnă Dvořak, „burado” este citirea lui Vlad etc. De multe ori este mai ușor, dacă știi cât de cât limba, să înțelegi japoneza unui japonez, decât engleza lui!

Modificările fonemelor dintr-o limbă străină au în multe cazuri și o semnificativă explicație de ordin psihologic. În acest sens se înscrie și stupoarea unei persoane, martoră la o discuție în limba japoneză: „ce înseamnă în japoneză *unguroaica*?!” Am avut nevoie de ceva timp, ca, reconstituind discuția să realizez că se referea la „*nan bun gurai ka*” (= cam cât timp mai este?). Aducerea pe un țărâm mai familiar, împreună cu o anumită sensibilitate nu doar că a unit cuvintele respective, ci a și omis, respectiv adăugat foneme pentru a construi un cuvânt cunoscut și cu o anumită importanță psihologică.

Negativitate vs. enculturație muzicale

Respingerea muzicii nepotrivite (i.e. neconforme cu expectanța) este mult mai adâncă decât respingerea unui text literar sau al unui stil de artă vizuală. În primul caz, întâlnim mai curând „nu suport” decât „nu-mi place”. Reacția negativă în fața unei opere literare sau plastice non-conformiste (de exemplu, avangarda literară, sau pictura non-figurativă) este la nivel cortical, intervenind judecata de valoare sau considerente culturale sesizate conștient, dar neimplicând profund respectiva persoană. Negativitatea muzicală, însă atinge zonele din afara controlului conștient, mai ales datorită faptului că percepția muzicală implică zone mult mai extinse din creierul uman, așa cum o demonstrează Ștefan Koelsch în lucrările citate și nu numai. O persoană neinstruită muzical poate somatiza experiența muzicală străină.

Nu am întâlnit studii referitoare la o barieră a expectanței vizuale, de exemplu, de consistența celei ce definește ascultătorul de muzică încă de la 10 ani, așa cum s-a demonstrat. Am reținut o discuție în care un artist plastic vitupera împotriva muzicii (clasice) contemporane. I s-a ripostat că are aceeași vehemență, dar în direcție opusă, atunci când critică publicul insensibil la arta plastică contemporană. Replica sa a venit imediat: „nu este

același lucru”. Sub aspect logic, replica sa este un non sens, dar din punct de vedere psihologic exprimă o realitate certă, pe care o resimt cei mai mulți oameni.

Istoria culturală a omenirii cunoaște, însă și excepții, situații în care muzica străinilor a fost nu doar acceptată din rațiuni de conformism social, ci primită și însoțită cu entuziasm. Ne referim în mod special la triumful muzicii europene în a doua jumătate a secolului XIX aproape în întreaga lume, cu precădere în Orientul Îndepărtat, cu excepția unei zone ce cuprinde Orientul Mijlociu, nordul Africii și o parte din Balcani. Primirea pozitivă a muzicii vest-europene în atâtea locuri diferite, și popularitatea sa reală fac ridicole teoriile ce promovează ideea unui colonist agresiv care învinge un receptor resemnat¹⁵. Am încercat să înțeleg această spectaculoasă excepție a mecanismelor de respingere a noutății, identificând caracteristici ce favorizează o plajă comună atât ale muzicii europene (NB! tonale) ca de exemplu legătura organică a acestora cu rezonanța naturală a sunetului, cât și ale muzicii primitivilor, ca de exemplu scări și moduri diatonice, în contrast cu monodiile cromatice și subcromatice ce caracterizează zonele rezistente¹⁶. Trebuie reamintită totodată și acea aculturație mult mai puțin explicabilă petrecută în Japonia cu patru secole în urmă, a misionarilor iezuiți pomeniți anterior¹⁷.

Concluzie sau bază de discuție

Complexitatea triadei expectanță, negativitate, adaptare legată de un stimul nou supus percepției noastre are consecințe asupra atitudinilor, reacțiilor și comportamentelor umane. Observația empirică, precum și cercetarea sociologică au fost îmbogățite de tehnologia imagistică a științelor cognitive. Acestea pot ajuta la înțelegerea resorturilor de acceptare/negare, cu deschidere spre îmbunătățirea motivației în pedagogie, dar și în situații de colaborare în echipă. Apartenența la un grup sau categorie socială aduce cu sine două efecte: pe de o parte diferențierea grupului propriu în raport cu alte grupuri și pe de alta, tendința de privilegiere a grupului¹⁸. Instrumentele de armonizare, de acomodare în fața unei situații, informații sau percepții străine sau deranjante țin, bineînțeles de rațiune. Dar trebuie avut în vedere și faptul că respingerea, omisiunea, modificarea sunt procese naturale, situate adânc în creierul uman și nu doar opțiuni conștiente.

Succinta trecere în revistă a corectării sociale (conștiente) conform unui model asumat a fost motivată nu doar de rațiuni de îmbogățire a subiectului, cât, mai ales de semnalarea prezenței (și) a unui resort psihic individual care potențează și personalizează reacțiile. Un imperativ al autorităților nu garantează în sine zelul maselor, fără alăturarea unei reacții psihologice implicite, cu o certă componentă emoțională.

În privința științelor cognitive trebuie precizat că, în ciuda performanțelor notabile ale tehnologiei imagistice, ele sunt, totuși, doar unelte ale cunoașterii noastre, care explică parțial activitatea creierului uman. Le putem compara cu niște vase – de înaltă performanță, dar totuși vase – în care putem analiza eșantioane de apă, dar nu putem cuprinde întru totul curgerea naturală a unui râu.

S-ar putea spune că „profesorul ascuns” din mintea noastră poate fi numit profesor doar pentru că e destinat corectării și că progresul nostru cultural nu numai că nu e stimulat, ci chiar îngreunat de aducerea percepției în zona de confort. Sub straturile raționale păstrăm,

¹⁵ **Veronica Gaspar**, „History of a Cultural Conquest: The Piano in Japan” in: *Acta Asiatica Varsoviensia* nr. 27, ASKON Publishers, Warsaw 2014, pag. 87

¹⁶ *Ibidem*

¹⁷ V. și **Watanabe Mamoru**, “Why do the Japanese like European Music” *International Social Science Journal*, V. 34 no. 4, 1982, **Ury Eppstein**, *The Beginnings of Western Music in Meiji Era Japan* (Studies in the History and Interpretation of Music) Edwin Mellen Press, Lewiston, N.Y., 1994, **Eta Harich-Schneider**, *A History of Japanese Music*, Music & Letters, 1973 Oxford University Press

¹⁸ **Călin Rus**, *Psihologie socială și comportamentală*, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca 2017, pag. 18

așadar, amprenta filogenetică a cuibului și habitatului familiar. Dar e posibil ca astfel, pe căi mai puțin știute să căpătăm și impulsul, dar și capacitatea de a le reconstrui și dezvolta.

BIBLIOGRAPHY

- Bartók, Béla.** *Însemnări asupra cântecului popular*, traducere și selecție Zeno Vancea, Editura pentru Artă și Literatură, 1955, București
- Bem, Daryl J.** (1967). „Self-perception: An alternative interpretation of cognitive dissonance phenomena” *Psychological Review*, 74(3), 183-200
- Bugău, Ioana.** (2013). „Franz Joseph Sulzer despre muzica românească”, *Magazin Istoric* nr. 5/ 554
- Cosma, Octavian Lazăr.** (1984). *Hronicul muzicii românești*, vol. VI, Editura Muzicală, București
- Gaspar, Veronica.** (2000). *Repere spațiale și semantice în receptarea muzicală*, Editura Muzicală, București
- Gaspar, Veronica.** (2014). „History of a Cultural Conquest: The Piano in Japan”, *Acta Asiatica Varsoviensia* nr. 27, ASKON Publishers, Warsaw, pag. 83-98
- Gaspar, Veronica.** (2017). „Reassessing the premises of the Western musical acculturation in the Far-East Asia”, *Acta Asiatica Varsoviensis* 29, ASKON Publishers, Warsaw pag. 47-58
- Koelsch, Stefan et alii.** (2002). „Bach speaks: A cortical ,language-network’ serves the processing of music”, *NeuroImage* 7/12, pag. 956-966
- Koelsch, Stefan.** (2004). „Music, language and meaning: brain signatures of semantic processing”, *Nature neuroscience* 7/3, pag. 302-307
- Koelsch, Stefan.** (2012). *Brain and Music*, John Wiley & Sons, Hoboken, New Jersey
- Maess, Burkhard, Stefan Koelsch, Thomas C. Gunter, Angela D. Friederici.** (2001). „Musical syntax is processed in Broca's area: an MEG study”, *Nature neuroscience* 4/5 pag. 540-545
- Menon, Vinon, Daniel Levitin.** (2005). „The rewards of music listening: response and physiological connectivity of the mesolimbic system” *NeuroImage* 28 (1), pag.175-184
- Meyer, Leonard B.** (1956). *Emotion and meaning in music*. Chicago: University of Chicago Press
- Ooijen, David van.** (2011). „European music in Japan in the 16th and 17th centuries” *FoMRHI Quaterly* 120, pag. 11-33
- Rus, Călin.** (2017). *Psihologie socială și comportamentală*, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca
- Sammler, Daniela et alii.** (2013). „Co-localizing linguistic and musical syntax with intracranial EEG, *NeuroImage*, 64/ 1, pag. 134-146
- Watanabe Mamoru.** (1982). „Why do the Japanese like European Music?” *International Social Science Journal*, V. 34 /4, pag. 657-665

ABOUT THE RELEVANCE OF SLAM CULTURAL PRACTICE IN TEACHING

Ioana Banaduc

Lecturer, PhD, West University of Timișoara

Abstract: In the fluctuating terrain of modern literature, poetry provides fertile ground for literary experiments. Slam is about the creative spirit, a way of cultural gesturing. The popularization of poetry is necessary for the school, and any form of reception could be a thing in understanding the poetic act in a broad sense. In school, activities of this type are integrative so that reading, writing, and oral communication blend harmoniously and open beyond the classical canons of reception, the way to be free in self-discovery through poetry.

Keywords: reception of poetry, slam

1. Considerații teoretice

Pe teritoriul fluctuant al literaturii moderne, poezia devine un teren fertil pentru experiențe literare. Experimentul ca modalitate de inovare artistică ajunge o constantă a vremii. Este un act firesc de explorare a unor modalități artistice noi de utilizare a limbajului, fiindcă investigarea limbajului poeziei reflectă nevoia fundamentală a sufletului uman de a prinde sensul lumii. (Călinescu, 1974). Poezia contemporană se prezintă ca o aventură comunicativă complexă, într-o continuă metamorfoză: vizuală, ludică, sentimentală, reflexivă, sonoră (Constantinovic, 2018).

De ce *slam*? Fiindcă una dintre emblemele epocii noastre este, probabil, forța de invenție, iar în plan cultural acest fenomen este un reflex al ei. Dialogul declanșat în cultură, pornit să promoveze forme inedite de manifestare în poezie, prin puterea de inventivitate avangardistă, este fecund și cuprinde toate continentele. Bunăoară, America (Chicago), începând cu anii 80, devine laboratorul unei experiențe literare care demonstrează că poetul trebuie să-și asume un rol social important, iar poezia reprezintă mai mult decât invenție și improvizație, devine structură „vie” prin citirea ei, în sensul creator al termenului. Lectura cu voce tare provoacă spectatorului mai mult decât plăcere, devine terapie prin capacitatea sa de dizolvare a tensiunilor cotidiene acumulate. Este teatrală și mizează pe lectură performativă. Dacă lectura implică interpretare, ea obligă la un punct de vedere al publicului spectator, la dialog, la reacție. Acesta este *slam*. Se transformă cu repeziciune în *fenomenul slam* datorită succesului concursurilor poetice improvizate în aproape toată lumea. Acest fenomen de popularizare a poeziei își va răspândi forța de invenție spre continentul european, aflat și el în febra schimbărilor. În anii 90, Franța intră în rezonanță cu acest curent de manifestare poetică și aici devine foarte popular. Sub impulsul culturii franceze se instalează și în cultura francofonă din Canada, aici regăsind un cadru favorabil și în școală (2009) ca necesară practică interdisciplinară. La noi sunt semnale în această direcție încă din anii 90, însă contextul a fost neprielnic, dar, mai târziu, după 2010, apar asemenea manifestări, fără a fi de interes pentru cercetarea didactică.

Mișcarea *slam* evidențiază, cu claritate, interesul reînnoit pentru oralitate, de altfel oralitatea fiind una din emblemele timpul nostru, marcat de o popularitate surprinzătoare în media, în comparație cu natura sa poetică. Desigur, în esență, este departe de a revoluționa poezia, mai degrabă, am putea spune, că face parte dintr-un set de practici culturale, orale. Acest aspect fiind de interes și pentru practica didactică.

Despre acest cuvânt, *slam*, Matei Vișniec consemnează: „este scurt și percutant, însă, muzicalitatea sa ne-ar putea duce pe o direcție greșită, am putea crede că el derivă din termenul islam. De fapt, în franceză, semnificația derivă din cuvântul *chelem* (șeolem) binecunoscut în sport, având în același timp o conotație ludică și una care evocă ideea de competiție.” (2010). În limbile romanice, îndeosebi franceză și spaniolă, *slam* „se luptă adesea să-și identifice arealul: dacă desemnează o mișcare poetică și socială sau doar cadru care structurează practica poeziei interpretate. Definițiile sunt multe, chiar ambigue, determinate de utilizarea generică a acestuia și de inevitabila distorsiune mediatică. Uneori chiar se dorește să se facă din slam o poezie născută în suburbii sau un gen muzical.” (Vorger, 2015).

Slam poate fi este definit și un altfel de discurs oral, în sensul oferit de Patrick Charaudeau (2002). Textul *slam* este construit în funcție de constrângerile cadrului comunicational. Scena reprezintă adevărata miză a textului, acesta fiind expresia „jocului” comunicativ îndreptat spre celălalt. Oralizându-și propriul text, intervenția poetului nu depășește trei minute, însă trebuie să bazeze pe figurile retoricii, (declamație, elocvență, vervă) și trebuie să emoționeze interlocutorul, fiindcă în spectacole de *slam* emoțiile se află în centrul jocului.” (Vorger, 2011)

De ce practica culturală *slam* în școală? Pentru a-i constientiza pe elevi de necesitatea de a fi implicați cultural, de a-și dezvolta competențe utile pe parcursul vieții prin activități experiențiale, semnificative în trăiri autentice, pornind de la poezie.

În acord cu titlul articolului, prin acest excurs nu propunem o tratare exhaustivă a acestui subiect, ci intenția noastră este de a semnala unele fapte descrise în literatura de specialitate pentru a crea un spațiu reflexiv despre necesitatea de a revigora receptarea poeziei în școală.

Deși conturile didacticii lecturii se redimensionează constant, nu există studii în limba română care să evidențieze cu claritate strategii de predare a poeziei pentru a le forma elevilor reprezentări consistente despre literatura recentă, despre dinamica acesteia, conturată de multitudinea experimentelor literare și culturale.

Slam-ul este emblematic pentru „o pedagogie bazată pe însușirea subiectivă a textelor, deschiderea unui spațiu de libertate și creativitate” (Vorger, 2011). Obiectivul acestor activități se ancorează în crearea unui mediu adecvat pentru libera circulație în clasă a textelor poetice, clasice sau moderne. Mai mult decât atât, lectura expresivă și performativă sunt considerate modalități de antrenare a creativității și de dezvoltare a capacității de înțelegere a textului literar. În clasă, actul lecturii se evidențiază prin abordare reflexivă și creativă. Lectura creativă implică scriere creativă, „în măsura în care dorim să scriem despre propriile experiențe aduse în memorie de textul pe care-l citim, despre impresiile, stările sau gândurile pe care textul ni le-a trezit, în măsura în care vrem să le împărtășim celorlalți sau să fim noi înșine creatori de lumi posibile” (Sâmihăian, 2016).

Abordarea de tip *slam* vizează ceea ce Fourtanier, Mazauric și Langlade numesc „complementaritatea culturii de masă” (2006) pentru a le dezvolta elevilor „abilități interpretative și culturale” (Simard, 2004). Ora de literatură bazată pe strategia culturală *slam* devine un loc de mediere culturală (Zakhartchouk, 1999).

Acest concept polivalent este de interes pentru didactica literaturii în Canada, Franța și nu numai. Atrage atenția a numeroși specialiști (Boultif, 2012; Émery & Bruneau, 2016; Gregory, 2008; Vorger, 2012, 2015, 2018, 2021) și a multor cadre didactice datorită evidențierii rolului social al poeziei, datorită capacității de a puncta importanța oralității, a creativității lingvistice prin joc, a improvizației și a plăcerii de a lectura performativ.

2. Despre nevoia de poezie și gesticulație culturală în școală. Studiu de caz

Urmărim capacitatea de reflecție a elevilor de liceu, în raport cu poezia, cu modalitățile de lecturare a poeziei și cu nevoia de participa la activități de tip *slam* la școală. La acest studiu au participat 79 elevi de clasa a XI-a, din cadrul unui liceu din Timișoara. Metoda de colectare

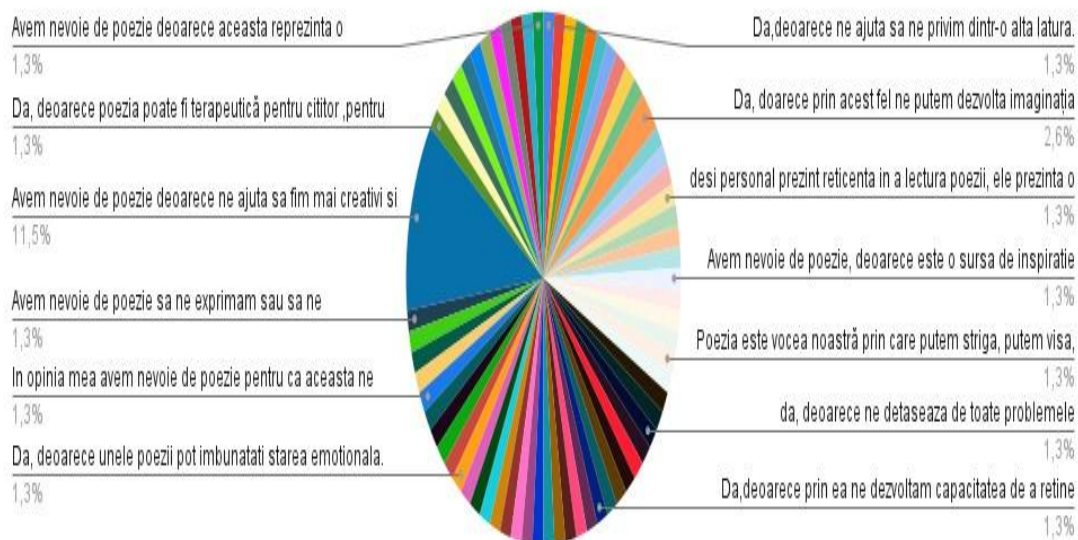
a datelor este chestionarul, care conține itemi calitativi și cantitativi. Întrebările formulate urmăresc:

- răspunsul subiectiv oferit despre nevoia de citi poezie;
- identificarea preferințelor de lectură a poeziei: lectură individuală, silențioasă, lectură expresivă realizată de profesor, audiția poeziei interpretate (lectura performativă);
- justificarea stărilor, emoțiilor provocate de tipul de lectură preferat;
- cunoașterea specificului practicii culturale *slam* și a fenomenului *slam* în poezie, inclusiv precizarea surselor de informare despre acest subiect, dacă este cazul;
- identificarea, în urma vizionării unor videoclipuri despre activitățile școlare bazate pe practica culturală *slam*, a necesității de a se realiza sau nu astfel de activități în școală;
- anticiparea beneficiilor în plan personal, ca urmare a realizării acestor activități la școală.

Deși 100% dintre elevi argumentează că noi, toți, avem nevoie de poezie, doar 76% dintre respondenți menționează plăcerea de a lectura poezie.

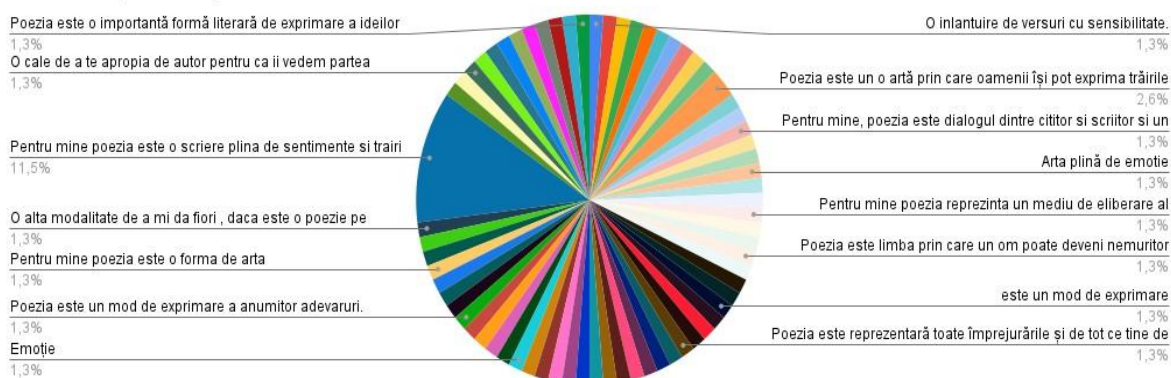
1. Avem nevoie de poezie? De ce?

Avem nevoie de poezie? De ce?



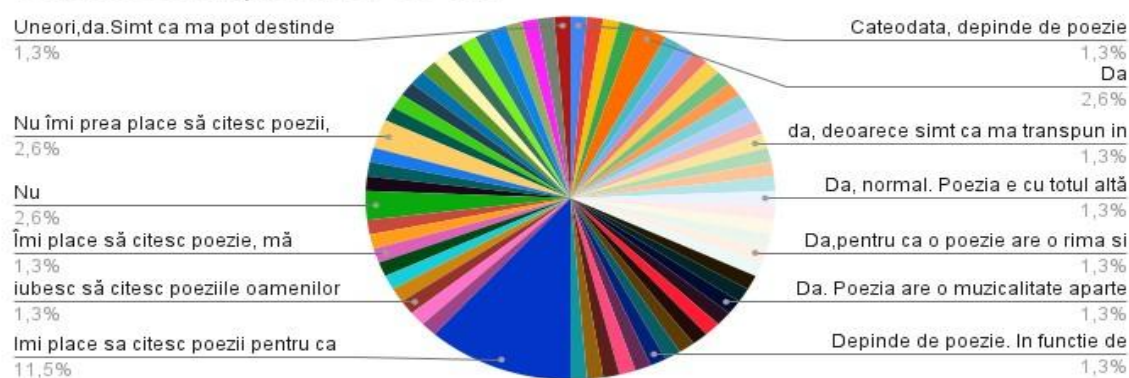
2. Pentru tine, ce este poezia?

Pentru tine, ce este poezia?



3. Vă place să citiți poezie? De ce?

Vă place să citiți poezie? De ce?



Reținem, spre exemplificare, câteva răspunsuri:

„Avem nevoie de artă, de orice formă de artă, căci fără ea viața ar fi un fir modest pe care l-am urma cu o oarecare reținere. Avem nevoie de ritmul și rima poeziei, avem nevoie de versuri să ne conecteze pe toți, să ne bucurăm la recitări, să încurajăm creația, creativitatea, să admirăm frumosul și curajul de a-ți face vocea auzită.”

„Înainte nu prea îmi plăcea poezia pentru că nu o înțelegeam, dar acum știu ce este și o ador. O poezie mă ajută să gândesc, să-mi imaginez o altă lume, o lume mai bună sau o lume mai mare și mai tristă.”; „Poezia este vocea noastră prin care putem striga, putem visa.” „Este o poartă către un Univers bogat și sacru.”; „Pentru mine, poezia este o artă și o poveste, exprimă ceva în viața de zi cu zi. Scoate în evidență o emoție puternică. Poezia este un joc, scriere plină de sentimente și trăiri.”

„O altă modalitate de a-mi da fiori. De asemenea, e o formă de exprimare (am scris poezii în copilărie ca o formă de apreciere față de persoane importante din viața mea, iar, în prezent, când mai scriu, o fac ca o formă de reflectare a sentimentelor, gândurilor mele!”

„Mereu aleg volume de poezie care tratează teme care, pentru mine, sunt importante la acel moment. Spre exemplu, cartea *Rezist! Poezia* din 2017 m-a lovit mai tare decât m-aș fi așteptat. Un val de fiori și un fir de ambiție îmi treceau continuu prin corp citind-o. Asta face poezie. Te transformă.”

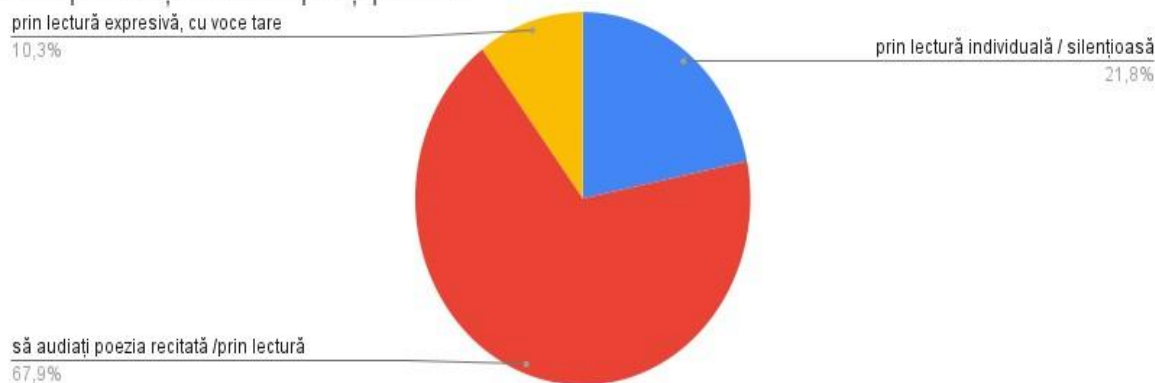
Se încearcă să se explice rolul de cititor de poezie: „Poezia nu poate fi citită ca o poveste: nu oferă aceeași logică, aceeași organizare. La fel ca povestea, solicită reflecția

personală, dar poate ne invită la mai multă reverie, magie, uneori meditație.”; „Poezia este, pentru mine, ca un puzzle.”

Mărturiile elevilor pun în lumină problematica noastră. Dufays, Lisse și Meurée precizează că poezia este o „chestiune emoțională”, adică „o emoție determinată de limbaj, un rezumat de lirism și de materialism, experiență umană” (2009: 77). Observăm că elevii înțeleg cu ușurință emoțiile produse de texte. Se bazează pe această captare emoțională pentru a investi apoi în căutarea instrumentelor și proceselor care produc această emoție. În acest fel înțeleg cu ușurință noțiunile de intenție și efect în poezie. Exercițiul implicării lor subiective evidențiază asumarea procesului receptării.

4. Cum preferați să descoperiți poezia?

Cum preferați să descoperiți poezia?



67,9 % preferă poezia interpretată, așa cum este descrisă de Paul Zumthor „performanța poetică este acțiunea complexă prin care un mesaj poetic este simultan transmis și perceput, aici și acum” (1983: 32). Performanța poetică se distinge de performanța scenică, practică asociată cu avangarda, care se manifestă cel mai adesea printr-o deconstrucție a limbajului. Accentul este pus pe actul de a produce un text poetic prin voce. În oralizarea poetică un interpret transmite textul, „vocea pronunță o scriere” (Zumthor, 1983), adresându-se unui ascultător, care devine el însuși interpretul mesajului. Practicile de oralizare se bazează pe tehnici specifice legate de voce, de respirație și de a asculta activ un discurs. (Ronveaux, 1996; Yerlès, 1996)

Potrivit cercetărilor în domeniu, citirea poeziilor pare să activeze un proces „narcisist” pentru cititor (Marcotte, 2005; Favriaud, 2011), în sensul că se poate recunoaște în ceea ce citește, deseori adaptând semnificația, astfel încât să corespundă exact experiențelor personale susceptibile de a fi larg împărtășite. Aceasta este și poziția lui Meschonnic: „Totul trece prin voce. Care este o emisie a corpului, a corpului-subiect, a corpului istoric și social. Intonația [...] este, de asemenea, în mod specific ceea ce auzim despre subiect în limba sa, prezența sa, modul său de intervenție, care transportă, cuprinde, revarsă, poate contrazice sensul cuvintelor.” (1989: 63) Activitatea de interpret a cititorului permite declanșarea emoției receptorului. Între cititor și receptor se dezvoltă procesul de concretizare, adică de dezvoltare a imaginilor mentale, inclusiv a proceselor de coerență mimetică (cititorul, probabil, are intenția de a reproduce vocea interioară din timpul lecturii individuale, silențioase sau chiar să reproducă o interpretare în maniera unui anumit interpret sau a unui anumit poet).

5. Pentru a înțelege specificul practicii *slam*, chestionarul online cuprinde și videoclipuri cu exemple de activități realizate în școală. Am mizat pe capacitatea elevilor de reflecție și i-am întrebat dacă și-au amintit de anumite experiențe asemănătoare prin care au învățat să

interpreteze poezie, să scrie poeme, să declame pe scenă propriile scrieri și dacă ar fi oportun să descopere poezia cu ajutorul practicii *slam*.

32, 1% au avut posibilitatea să practice diverse activități de interpretare a poeziei și de producere de text și au aflat informații despre acest fenomen din următoarele surse:

- internet;
- prieteni;
- cărți: „Am auzit de poezia slam dintr-o carte, care poartă același nume *Slam*, scrisă de Colleen Hoover, și încă nu am avut experiențe de genul acesta la mine în școală”;
- grup de teatru: „am auzit de poezia slam la un grup de teatru, apoi am dat de activități asemănătoare la orele de engleză. E un altfel de sentiment, o altă atmosferă. E o sală plină de emoții, păreri, interpretări, senzații.”.

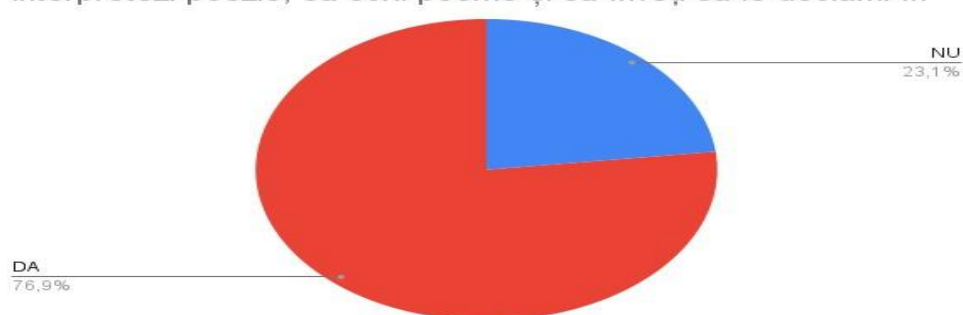
Ai mai avut experiențe asemănătoare în școală prin care ai învățat să reciți sau să scrii poeme și să declami pe scenă propriile scrieri?



Aproximativ 77% dintre elevi consideră că este necesar să participe la activități de tip slam pentru a simți revigorarea receptării poeziei în școală. 23% nu doresc să participe la asemenea activități. Acest procent este reprezentat de elevii care au menționat că nu citesc poezie fiindcă nu o înțeleg și nici nu dețin strategii de descifrare a poeziei.

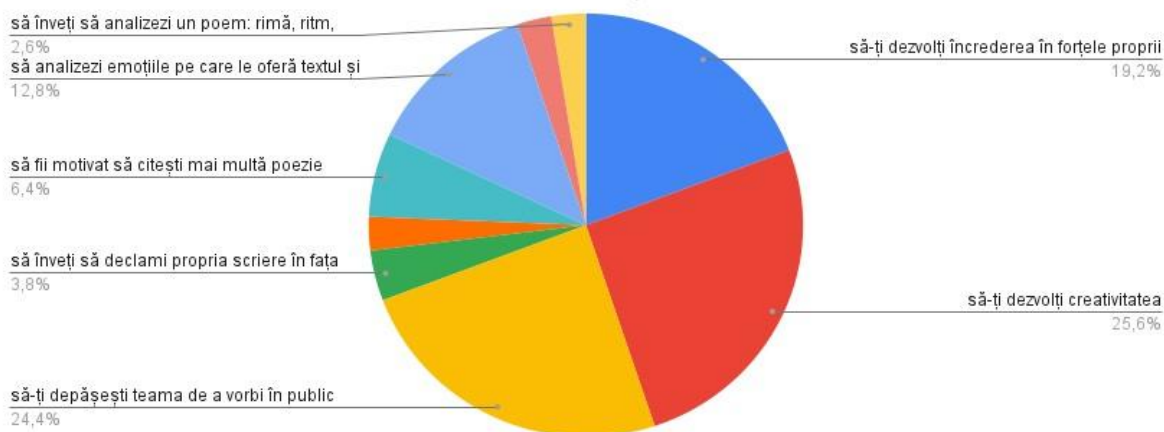
6. Consideri oportun să descoperi astfel poezia, să înveți să reciți/ interpretezi poezie, să scrii poeme și să înveți să le declami în fața unui public?

Consideri oportun să descoperi astfel poezia, să înveți să reciți/ interpretezi poezie, să scrii poeme și să înveți să le declami în



7. Care sunt beneficiile realizării acestor activități?

Personal, cum crezi că te-ar ajuta aceste activități?



Am considerat că este necesar să acordăm trăirilor elevilor o atenție sporită pentru a ajunge fiecare dintre ei să-și conștientizeze individualitatea și să-și inventarieze obiectivele adecvate nevoilor specifice de cunoaștere. Elevii consideră că printre cele mai importante beneficii în plan personal, în urma realizării activităților de tip *slam* la școală, ar fi:

- încurajarea elevilor timizi sau cu dificultăți în a se exprima în fața unui public;
- relaționarea cu ceilalți elevi;
- dezvoltarea încrederii în propria persoană;
- manifestarea creativității;
- exprimarea emoțiilor;
- stimularea lecturării de noi poezii;
- rafinarea abilităților de scriere și de lecturare performativă;
- crearea de noi poeme;
- dezvoltarea capacității de a analiza literar o poezie;
- să lectureze performativ;
- raportarea la valori morale precum: toleranța, solidaritatea.

Concluzii

Toți elevii, care au răspuns chestionarului, au demonstrat o bună capacitate de reflecție și dorința de a-și asuma o participare responsabilă, creativă și autentică la procesul de învățare, preocupați fiind să lege informațiile noi cu experiențele anterioare, să discute cu colegii despre posibilitățile de aplicare a acestei practici didactice.

Chiar dacă ancorarea didactică a practicii *slam* nu este vizibilă în școala românească, nu trebuie să ignorăm beneficiile metodei în planul dezvoltării personale a elevilor, acestea fiind demonstrate în literatura de specialitate din străinătate: încrederea în forțele proprii (Ayosso, Yétoné și Marichez, 2010), entuziasmul (Gregory, 2008), competența de literație (Boulitif, 2012), aptitudinile scripturale și pe cele orale (performanța) (Vorger, 2015), studiul poeziei (Vorger, 2012), creativitatea lingvistică (Boulitif, 2012); pasiunea de a scrie (Émery - Bruneau, 2016), exprimarea în public (Chetouani, 2011) ș.a..

Considerăm că inedite activități de tip *slam* sunt necesare și pot reconfigura abordarea poeziei în școală pentru a-i motiva pe tineri să citească poezie, să-și cultive încrederea în forțele proprii, să-și dezvolte creativitatea și capacitatea de reflecție pentru a recurge la jocul stimulant de rafinare a abilităților de redactare și de lecturare performativă.

BIBLIOGRAPHY

- Ayosso, Judith, Héloïse Marichez, *Écrire, déclamer, inventer: l'expérience d'un groupe thérapeutique de slam pour adolescents*, „Enfances & Psy”, vol. 48, no. 3, 2010.
- Călinescu, G., *Principii de estetică*, ediție îngrijită și prefăcută de Al. Piru, Craiova, Editura Scrisul românesc, 1974.
- Charaudeau, P., Maingueneau, D., *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil, 2002.
- Chetouani, Lamria, *Le slam, poésie contemporaine, à l'école et au collège. Aspects linguistiques du texte poétique*, 2011, 75-93.
- Constantinovici, Simona, *Poezia, în regim performance*, în „La Punkt”, 2018.
- Dufays, J.L, Gemenne L., Ledur D.(eds.), *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations*, Bruxelles, De Boeck, 1996.
- Émery-Bruneau, Judith, Brunel, M., *Poésie oralisée et performée : quel objet, quels savoirs, quels enseignements*, „Repères”, 54, 2016.
- Favriaud, M., *Le poème du lecteur : mémorisation, imagination, compréhension – et image de soi*, in Mazauric, C., Fourtanier, M.-J. & Langlade, G. (éds), *Le texte du lecteur*. Bruxelles : P. Lang, 2011.
- Lefrancois, G. R., *Psychology for Teaching*, Wadsworth Thomson, 2000.
- Louichon, B. (2009). *La récitation : pour quoi faire?* „Cahiers pédagogiques”, 474.
- Martinez, Stéphane, *Slam entres les mots: Anthologie*, Paris, Ed. Table Ronde, 2007.
- Mazauric, Catherine, Fourtanier, Marie-José, Langlade, Gérard, *Le texte du lecteur*, Peter Lang, 2011.
- Meschonnic, H., *La rime et la vie*, Paris: Editions Verdier, 1989.
- Sâmihăian, Florentina, *Lectură și scriere creativă*, în Onojescu, Monica, *Lecturi specifice, suporturi și hermeneutici*, Cluj- Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2016.
- Simard, D., *Une approche culturelle dans l'enseignement du français, langue première*, L'Écho du R.É.S.E.A.U, 4(1), 10-20, 2003.
- Vorger, Camille, *Poétique du slam: de la scène à l'école: Néologie, néostyles et créativité lexicale*, Grenoble, Université de Grenoble, 2011.
- Vorger, Camille, Abry, Dominique, Bouhoueva, Katia, *Jeux de slam, ateliers de poésie orale*, Grenoble, Presses universitaire de Grenoble, 2016.
- Zakhartchouk, Jean-Michel, *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF éditeur, 1999.
- Zumthor, P., *Introduction à la poésie orale*. Paris, Seuil, 1983.

Sitografie

Atelier LiterNet / Matei Vișniec: *Fenomenul slam*, accesat în 03.12.2023.
<https://www.lapunkt.ro/2018/01/poezia-in-regim-performance/> accesat în 03.12.2023.

THE INTEGRATIVE PSYCHOPEDAGOGY OF JESUS - METHOD OF DEVELOPING THE INTEGRALITY, SANCTITY AND FULLNESS OF LIFE OF THE HUMAN PERSON

Călin-Daniel Pațulea

Lecturer, PhD, „Babeș – Bolyai” University of Cluj-Napoca

Abstract: In the encounter with the human person, the Master of Nazareth builds psycho-pedagogical itineraries, a specific action of the divine action, an action that must be inserted into the psycho-pedagogical dynamism of each one. In order to deal with this dynamism, a characteristic moment of rupture is needed, which determines conversion, that is, a complete and definitive turning point, a stage without which psychological and pedagogical evolution cannot reach their goal. An authentic psychopedagogy must be attentive not only to the general evolution, but above all to the difficult and risky moments, which may seem, apparently, like a progressive process but it isn't yet, we aren't yet on that road that leads us to authenticity and personal fulfillment. At the same time the psycho-pedagogical dynamism of Jesus creates and determines the statute of the teacher as a good educator and witness of the Gospel. The teacher must be competent, always faithful to the integrity of the message of salvation, always open to new provocations and capable of adopting new creative means to communicate the truth. He must be a good educator of today's man, not only a transmitter of knowledge and notions, but above all a man of faith who develops the educational work under the action of the Holy Spirit. The teacher must also become, following the example of Jesus, a good witness of the message of salvation, a living sign of what he personally preaches and lives.

Keywords: the psycho-pedagogical dynamism, educator, Jesus, message of salvation, the human person, the Holy Spirit.

Introduzione

La psicopedagogia di Gesù mira alla formazione e integrazione del credente nel mistero di salvezza. Attraverso la formazione la persona umana è aiutata in vista dell'acquisto della conoscenza profonda e durevole degli aspetti che le assicura lo sviluppo dell'integralità, la crescita intellettuale e spirituale e la coinvolge, con tutte le energie, di realizzare la sua identità cristiana.

La persona umana di fronte all'integralità psicopedagogica proposta dal Maestro di Nazaret

Con il processo d'integrazione il cristiano sviluppa in modo armonioso la sua crescita e maturità psicologica e pedagogica, toccando l'essere umano nella sua totalità, creando «un filo diretto fra il Vangelo e la vita, fra ciò che si prega e ciò che si fa»¹. Intero processo aiuta l'uomo a scoprire il ruolo della formazione didattica e religiosa nella sua integralità, per apprezzare e vivere i valori evangelici e modificare continuamente il suo modo di pensare e agire in vista degli ideali proposti dall'itinerario di salvezza. Il suo cammino lo fa cambiare interiormente nella sua integralità, per poter acquistare quella capacità di rispondere alle provocazioni e situazioni della vita secondo i criteri e la mentalità del Vangelo. Un cammino di perfezionamento umano, spirituale, morale sotto l'iniziativa dello Spirito del Signore, che agisce con la legge pasquale, per creare una configurazione adeguata a Cristo². Accettare un

¹ A. MANENTI, *Vocazione, psicologia e grazia. Prospettive di integrazione*, Dehoniane, Bologna 2003, 55.

² Cf. T. GOFFI, *Uomo*, in DES, III, Città Nuova, Roma 1990, 2595-2598.

cambiamento intimo e radicale, mosso dallo Spirito Santo, per capire il valore della vita, la santità e la bontà di Dio³. Un autentico cambiamento interiore porta con sé un cambiamento dell'agire esterno⁴. Le buone intenzioni del processo psicoteologico interno manifesta all'esterno delle azioni costanti all'interno dell'esperienza cristiana⁵. Bisogna ammettere la propria esistenza, ma accettare l'influenza dell'Altro per scoprire i veri bisogni che determinano la vita cristiana e la sua maturità integrale, perché «Dio spinge all'azione muovendo la volontà e illuminando l'intelletto. Ciò si può fare sia direttamente, sia attraverso le cause seconde, rimanendo dentro l'ambito dell'economia ordinaria della grazia, oppure intervenendo in modo straordinario con grazie particolari»⁶. Nel processo psicopedagogico l'uomo deve essere sempre disponibile per svolgere un cammino verso i valori trascendentali e soprannaturali⁷, un confronto continuo con i valori liberi e oggettivi, grazie al quale l'uomo prende atto della scelta libera dei valori evangelici e dall'altra parte acquista la capacità di cambiare e di assegnarsi la missione da compiere per sé e per gli altri. Così la persona umana si sente responsabile e impegnata verso la dimensione trascendentale del Regno dei cieli. Trascendenza e realizzazione integrale di sé porta l'uomo a sentirsi una creatura rinnovata, vivendo i valori proposti da Cristo Maestro, valori che cambia in modo assoluto e radicale l'esperienza umana e cristiana. Mantenere vivo l'appello alla trascendenza determina un vivo dinamismo psicopedagogico per l'esperienza umana, durante il quale il cristiano sarà sempre aperto all'autentica realizzazione di sé stesso, avendo come fondamento i valori proposti da Cristo fonte dello sviluppo dell'integralità, della santità e della pienezza di vita della persona umana. Scopre così che «la vita con Dio non è qualcosa di estraneo alla persona, che la costringe costantemente a mortificare la sua personalità ma, al contrario, è qualcosa di intrinseco alla nostra vita, fa parte del nostro stesso essere. Lo porta alla maturità piena, perché ha la sua base nella stessa struttura psicologica dell'essere umano, essendo la legge dell'amore costitutiva della condizione umana»⁸.

La psicopedagogia, metodo di liberazione degli uomini e delle donne da ogni forma di schiavitù

Il dinamismo psicopedagogico di Gesù ci insegna di basarci su Dio e far dipendere la riuscita del processo da Lui senza disprezzare noi stessi, e con umiltà e senza auto-sufficienza ed orgoglio, riconosciamo i doni del Creatore e le sue energie che ci fanno vivere in

³ «L'azione di Dio sull'uomo non risulta esterna a questo, non è una forza che si impone alla persona annullandone la libertà e senza tener conto dei condizionamenti psicofisici [...] La grazia penetra nella natura umana e opera attraverso le strutture di questa. Di qui la possibilità e la liceità di applicare le leggi psicologiche alla dimensione spirituale del comportamento umano, considerato come espressione di un dinamismo che è frutto della convergenza di forze psicofisiche e soprannaturali», B. GIORDANI, *Psicopatologia e vita spirituale*, in DES, III, Città Nuova, Roma 1990, 2079.

⁴ Afferma PAPA FRANCESCO: «È necessario aiutare a riconoscere che l'unica via consiste nell'imparare a incontrarsi con gli altri con l'atteggiamento giusto, apprezzandoli e accettandoli come compagni di strada, senza resistenze interiori», Esort. Apost. *Evangelii gaudium*, n. 91.

⁵ La persona umana, aiutata dal punto di vista psicologico di conoscersi e accettarsi se stessa, supera la situazione di conflitto interno ed esterno, per cercare sotto la guida del Maestro di Nazaret i valori evangelici, strumenti per realizzare lo sviluppo dell'integralità della sua persona: «Come istitutore, come maestro, Gesù ci ha dimostrato come può essere convertita una coscienza, come può essere radrizzato un carattere e come il male può essere trasformato in bene. Certo che, in questa qualità, Gesù non può essere egualiato da altri maestri, istitutori, solamente se questi operano attraverso di Lui [...] da questa prospettiva possiamo affermare che l'"insegnamento" di Gesù era di grandissima attualità, uno integrativo», I. MOLDOVAN, *Pedagogie creștină. Să educăm după modelul lui Isus*, 56-57.

⁶ A, CAPPELLETTI, *Discernimento degli spiriti*, in DES, I, Città Nuova, Roma 1990, 806.

⁷ Accogliendo l'insegnamento di PAPA FRANCESCO, possiamo scoprire la necessità di una psicopedagogia "in uscita", cf. Esort. Apost. *Evangelii gaudium*, n. 20-21.24.49.

⁸ E. REICHEL, *Psicologia e vita cristiana*, in GEN'S XXXII (6/2002), 62.

profondità il processo educativo⁹. È un principio psicopedagogico che mette in risalto la nostra fiducia in Dio, che opera nell'uomo cose più grandi di lui, opera quella liberazione da ogni forma di schiavitù. Superare le nostre capacità e tendere verso l'ideali che ai nostri occhi appaiono come irraggiungibili. Avere una mano stesa per ricevere innanzitutto il perdono di Dio, i Suoi doni e poi donarli agli altri in abbondanza – così come la Samaritana ha accettato di stendere la mano in seguito alla proposta/provocazione del Maestro di Nazaret, è stato liberata dalla sua schiavitù e poi far partecipare a questi doni i suoi compatrioti; una donna liberata e resa capace da Gesù per questo compito catechetico, che si è messa in prima linea così che anche i suoi possano essere liberati e superare gli ostacoli della storia e arrivino all'incontro con Gesù. Dall'auto-sufficienza psicologica e pedagogica di prima passa all'umiltà¹⁰ in seguito all'appello di Gesù. Nella psicopedagogia del Maestro di Nazaret questo appello vuol dire rinunciare alla propria intelligenza, volontà ed amore per accogliere l'intelligenza, volontà ed amare di Gesù, queste diventando le nuove norme di vita. Nuovi orientamenti psicopedagogici che creano un'uomo libero veramente e capace di vivere in modo autentico le proposte trascendentali.

Un altro aspetto, molto importante per la persona umana inserita nel dinamismo psicopedagogico di Gesù, è quello di sentirsi perdonata, libera da quel peso che dominava l'interno dell'essere umano. Inserita su questo cammino psicopedagogico, ad un certo punto la Samaritana si sente “vittima” dell'arte del perdono, il vero perdono, quello divino. Se gli altri la hanno messa con le spalle al muro, a causa della sua vita di prima, Gesù l'ha vista come una persona recuperabile¹¹; non per caso lei riconosce ad un certo momento il suo errore (cf. Gv 4, 17) e così accoglie tutta la responsabilità per essere liberata da quel peso.

La donna ha beneficiato dell'azione del Figlio di Dio sopra di essa, azione che le fa approfondire la sua esperienza umana, quella del perdono, ricevendo un'immagine nuova da approfondire, sia dal punto di vista psicologico che cristiano. Perdonata, non trasforma il risentimento in vendetta, ma la sua esperienza umana diventa diversa di prima, prova una trasformazione psicologica e cristiana più emotiva, più reale, perché si è trovata di fronte all'influsso più forte e sicuro di Gesù, capace di trasformarla e prepararla per nuova missione; non condannata e resa capace di percepirla conosciuta nella profondità della sua vita, questo fenomeno fonda l'ispirazione del riconoscimento di Gesù come Maestro per eccellenza, divino, e la rende disponibile di fronte al suo programma psicopedagogico¹². “Vittima” dell'arte del perdono, la persona umana, come lo era la Samaritana, passa a sperimentare un'energia che la spinge ad uscire di più da se stessa per offrire la sua disponibilità in modo disinteressato, senza la pretesa di ricevere qualche cosa in cambio, la disponibilità per la novità che segue e sempre in tale stadio rimane sconosciuta: «Senza il perdono non vi

⁹ Tale processo presuppone la centralità della Parola di Dio, la necessità dell'ambientazione adeguata e della motivazione attraente, «dell'uso di simboli eloquenti, dell'inserimento in un ampio processo di crescita e dell'integrazione di tutte le dimensioni della persona in un cammino comunitario di ascolto e di risposta», Esort. Apost. *Evangelii gaudium*, n. 168 (181).

¹⁰ Da non confondere con umiliazione. L'umiltà è la figlio di Dio che costruisce, mentre invece l'umiliazione è la figlia dell'orgoglio che demolisce. L'umiltà ci fa riconoscere il proprio errore, suscitando la speranza e la fiducia, ci apre a Dio come l'unico interlocutore ed educatore. L'umiliazione è autodistruttiva, genera mortificanti sensi di colpa e ci mette sull'orlo pericoloso della vergogna e tristezza (cf. Lc 15, 11-32).

¹¹ «La donna scelta da Gesù non era una qualsiasi, era una dannata, diffamata e odiata da gli altri concittadini per i suoi peccati [...] Era uno tra i “malatti che avevano bisogno dal medico Gesù”, per i quali Lui è venuto e attraverso i quali seguiva di costruirsi la Sua opera», I. MOLDOVAN, *Pedagogie creștină. Să educăm după modelul lui Isus*, 56.

¹² Commenta E. COSTANTINI: «Che cosa ha suscitato questa verità nella donna? Un senso di liberazione e di amore nei confronti di quest'uomo, che fin dall'inizio conosceva la sua situazione e non si è rifiutato di parlarle, di rivolgerle per primo la parola. Sapeva del suo peccato, del suo essere adultera ed è rimasto accanto a lei. Questo fa l'amore: non accusa, non denuncia ma ti apre gli occhi sulla realtà», “*Dammi da bere*” (Gv 4, 1-26), in AUS XXVI, 4(2011) 309.

potrebbe essere autentica vita cristiana e nemmeno umana. Il perdono stabilisce l'armonia dopo un momento di irriflessione e di debolezza [...] Dio sa che nell'uomo vi è sempre qualcosa di recuperabile e per questo non rifiuta mai il suo perdono che può essere motivo di conversione definitiva»¹³. I valori evangelici, che si stanno preparando di fronte ad essa, diventano la sorgente del grande amore che gli si manifesta. Un amore che è la capacità di cogliere il significato del messaggio ricevuto; un amore costruttivo, considerando tutto l'essere dell'altro allo stesso modo come considero il mio; un amore che ci aiuta a comunicare con sincerità e onestà tutto ciò che si sperimenta dal punto di vista psicopedagogico.

La psicopedagogia, metodo di illuminazione cristiana

La psicologia dell'educazione proposta da Gesù segue sempre di illuminare il senso del fine, il fine come una realtà viva che mira la maturità sia dell'individuo sia dell'intera comunità ecclesiale. Il fine è la pienezza alla quale deve arrivare l'uomo e la donna in qualità di figli di Dio (cf. Gv 1, 12-13), quella pienezza voluta da Gesù e riflessa nella Chiesa attraverso illuminazione del mistero pasquale.

La psicopedagogia di Gesù è caratterizzata dalla promozione della verità come segno dalla manifestazione del progetto di amore, grazia e salvezza di Dio Padre per l'umanità. Tale processo di illuminazione cristiana determina una profonda unità interiore, accoglienza delle verità alla fine dell'itinerario percorso e la convinzione e generosità amorevole, segno del rinnegamento di noi stessi, per arrivare allo stato di persone adulte in Cristo, capaci di educare con amore. Lo stato di adulto in Cristo viene caratterizzato dalla libertà, quella vera che sviluppa la persona umana e l'aiuta di accogliere «con fiducia il disegno di Dio, chi sa e accetta che la sua vita gli è donata, che Dio lo ama e lo chiama a realizzarsi in pienezza a imitazione di Gesù, uomo perfetto»¹⁴. La psicopedagogia di Gesù nell'incontro con la Samaritana è stata un'istruzione inserita nella storia di una giornata storica, providenziale, che l'ha stimolata dall'interno per tutta la sua vita. Un'istruzione attraverso le parole, ma soprattutto attraverso l'evento Cristo; una certa economia della rivelazione che lega intimamente l'evento dall'insegnamento: «Con questa rivelazione infatti Dio invisibile per il suo immenso amore parla agli uomini come ad amici e si intrattiene con essi, per invitarli e ammetterli alla comunione con sé. Questa economia della rivelazione avviene con eventi e parole intimamente connessi tra loro, in modo che le opere, compiute da Dio nella storia della salvezza, manifestano e rafforzano la dottrina e le realtà significate dalle parole, e le parole proclamano le opere e illuminano il mistero in esse contenuto»¹⁵. Non una pura ideologia, ma una motivazione ed una esigenza dinamica che trasforma la psicologia e la pedagogia in realtà concrete che coinvolgono le persone profondamente nel tale dinamismo e le illuminano.

La psicopedagogia di Gesù, esperienza di amore, grazia e gioia

Nel processo psicopedagogico dell'incontro di Gesù con la persona umana un'atteggiamento molto importante è la predisposizione a rispondere da parte della persona umana all'azione di grazia e d'amore. Attraverso la psicologia del profondo, la persona umana è stata aiutata nel conoscere il suo cuore, il profondo del suo mondo interiore, situazione che crea quel atteggiamento di rispondere alla provocazione del Maestro. È la predisposizione cristiana di fronte alla nuova situazione, cioè quella della fede, che nasce nel cuore e nella mente dell'uomo, la persona umana acquistando dei valori liberi e oggettivi per

¹³ C. GENNARO, *Perdono*, in DES, III, Città Nuova, Roma 1990, 1931.

¹⁴ C. M. MARTINI, *Un cammino educativo*, Gribaudi, Milano 2000, 26.

¹⁵ *Dei Verbum*, n. 2.

fare delle scelte particolari utili per il processo di salvezza, l'incarnazione di questi valori nella vita di tutti i giorni.

Un altro aspetto del dinamismo psicopedagogico di Gesù, come esperienza di amore, grazia e gioia, è determinato dalla capacità ritrovata del cambiamento, un processo che pone la persona umana sulla strada sulla quale capisce ciò che è indispensabile, ciò che deve eliminare, abbandonare per sperimentare qualcosa di nuovo e migliore. Assistiamo ad un cambiamento della persona innanzitutto e poi il cambiamento delle strutture, la comunità cristiana, ecc. Il cambiamento della persona, la sua trasformazione determina il cambiamento della vecchia struttura sociale e religiosa, determina l'adesione degli altri prima alla sua parola e testimonianza, e dopo alla parola del Maestro, cioè una conseguenza del cambiamento morale della persona.

Implicanze pastorali per la comunità ecclesiale d'oggi

Una vera psicopedagogia offre il nutrimento spirituale e religioso, come anche l'assicurazione delle adeguate capacità che vengano assimilate; realizzare sempre la corrispondenza tra i valori evangelici e la capacità e mezzi per essere assimilati. Tale rapporto proporzionale crea delle persone vere e autentici, che vivono la contemporaneità di Cristo, cioè i suoi valori salvifici e mostrano la loro maturità psicologica e pedagogica. Lo sguardo sul dinamismo psicopedagogico di Gesù nell'incontro con la Samaritana ci mostra il desiderio e la mancanza dell'uomo, ma anche le sue attese, il problema del vivere, imparare e conoscere Cristo. L'impegno psicopedagogico esige da tutti gli educatori nella fede una chiara abilitazione alla comunicazione del messaggio di salvezza e una evidente capacità di predicare il messaggio e i valori evangelici¹⁶. Con una formazione solida dal punto di vista teologico, antropologico, psicologico e pedagogico, l'educatore¹⁷ deve avere una necessaria conoscenza del cristiano, dei suoi problemi e delle sue mancanze, per poter inserire nel processo psicopedagogico una continua attuazione dell'intervento salvifico di Dio in Cristo a favore della Sua Chiesa. Deve educare l'uomo alla vita della fede, facendosi contemporaneo con l'uomo odierno, usando il linguaggio e i segni educativi idonei e i rinnovati metodi di testimonianza della predicazione, le metodologie educatrice appropriate, perché in tale modo la fede in Cristo sarà sempre una ricchezza inestinguibile per l'uomo di oggi¹⁸.

Il dinamismo psicopedagogico determina la capacità di discernere i segni e la presenza di Dio nel mondo e nell'uomo e rende capace l'uomo di rispondere alla manifestazione continua di Dio nel mondo odierno. Tutti, come questa donna del Vangelo, «sono in cammino per essere totalmente liberi, per trovare la piena libertà e per trovare in

¹⁶ Commentando questo brano del Vangelo secondo Giovanni, BENEDETTO XVI affermava: «La donna Samaritana [...] può apparire come una rappresentante dell'uomo moderno, della vita moderna [...] Faceva ampio uso della sua libertà e tuttavia non diventava più libera, anzi diventava più vuota. Ma vediamo anche che in questa donna era vivo un grande desiderio di trovare la vera felicità, la vera gioia. Per questo era sempre inquieta e si allontanava sempre di più dalla vera felicità [...] In questa donna possiamo vedere tutto lo specchio della nostra vita di oggi, con tutti i problemi che ci coinvolgono; ma vediamo anche come nella profondità del cuore ci sia sempre la questione di Dio, e l'attesa che Egli si mostri in un altro modo», *Discorso al termine della visita pastorale alla parrocchia romana di Santa Maria Liberatrice a Testaccio (24 febbraio 2008)*, in: http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/speeches/2008/february/index_it.html.

¹⁷ Colui che svolge questo compito deve essere, secondo A. CENCINI, «un fratello maggiore, maggiore nell'esperienza esistenziale del discepolato, che si pone accanto al fratello minore per condividere con lui un tratto del cammino e della vita, affinché questi possa conoscere meglio se stesso e il dono di Dio, e decida di rispondere in libertà e responsabilità», *I sentimenti del Figlio. Il cammino formativo nella vita consacrata*, Dehoniane, Bologna 2001, 48.

¹⁸ La psicologia dell'educazione deve diffondere sempre la verità, che è in servizio della verità, con tutte le strategie e sostentamenti; proporre un'esperienza di fede sicura e viva, associata ai metodi espressivi aggiornati per la sua comprensione e l'imitazione e seguire Gesù; cf. G. ALBERIONE, *Per un rinnovamento spirituale. Predicazione alle comunità paoline in Roma (1952-1954)*, San Paolo, Roma 2005, 558.

essa la gioia piena»¹⁹. Saper presentare il messaggio della Parola, capacità di accoglienza sono necessità che determinano lo sviluppo della persona umana perché possa capire e rispondere di fronte all'azione e il messaggio di Dio, riscoprire l'armonia con la vita di Cristo, creare un giusto rapporto con Dio e il prossimo.

Il processo psicopedagogico attuale deve affrontare le nuove difficoltà a causa delle trasformazioni della società attuale. Il rifiuto dei diversi valori evangelici, il valore della famiglia e delle istituzioni tradizionali, provoca la psicologia educativa di preparare nuovi metodi riguardo il risveglio religioso; determinare, secondo il modello biblico presente della sacra Scrittura la crescita e il miglioramento del potenziale della vita di fede del credente, riscoprire delle nuove prospettive e dinamismi attraverso le quali l'uomo manifesta sempre di più la sua fiducia in Dio. L'educatore attuale, tenendo presente che Dio è il protagonista della psicopedagogia autentica, deve prendere coscienza sul modo di trasmettere il messaggio oggi, nella società attuale, a volte molto difficile, che con i suoi influssi intacca la nostra identità di figli di Dio²⁰. Deve tener presente di tutti i fattori fisici, psicologici, sociali e religiosi che toccano la nostra vita di tutti i giorni, chiamando in causa la formazione della nostra personalità e responsabilità di fronte alle provocazioni odierne. Ogni uomo e donna, secondo il modello offerto da Gesù nell'incontro con la Samaritana, deve educare, deve creare quella comunione ideale ed affettiva con coloro che sono intorno a loro. Così si costruisce l'essere umano, la persona stessa attraverso il dinamismo psicopedagogico dell'amore. Promuovere una *paideia* sapiente, pur evangelica, radicata nei cuori degli uomini e delle donne dall'azione interiore dello Spirito, «capace di rendere attivi e creativi sul piano relazionale senza far perdere la propria identità»²¹. Incontrando Cristo nasce l'allegria nel conoscere il suo insegnamento e si rinnova il dinamismo di annunciarlo ad altri²². Se siamo portatori della ricchezza divina concessa da Gesù, allora ogni incontro con la persona umana è un incontro nel quale si svolge anche il ruolo educativo, diventa un incontro e un legame vitale che arricchisce l'esistenza umana e cristiana.

In tutto ciò non deve mancare lo spirito paterno e materno, l'amore e la capacità di capire prima tutto il linguaggio delle persone che incontriamo, per poter valutare meglio le loro necessità psicologiche, pedagogiche, fisiologiche, umane e religiose. Dobbiamo preoccuparci dell'esistenza dell'altro, del valore della sua vita, mostrare la capacità del dono di se stesso, dell'amore per poter stabilire e sviluppare un'autentico processo psicopedagogico e «una grande emergenza educativa [...] tradurre in azione quotidiana quel progetto educativo che ha al proprio centro il Signore Gesù e il suo Vangelo»²³. Il Maestro di Nazaret rappresenta anche da questo punto di vista il nostro modello di azione, basta saper superare i nostri limiti per cibarsi psicologicamente e pedagogicamente dalla Sua fonte e poi renderlo contemporaneo a tutti. Così tale processo diventa un'arte che la svolgiamo con gioia e libertà, originalità e individualità, autenticità e perennità, maturità e spirito d'integrazione:

¹⁹ BENEDETTO XVI, *Discorso al termine della visita pastorale alla parrocchia romana di Santa Maria Liberatrice a Testaccio* (24 febbraio 2008),

in: http://www.vatican.va/holy_father/benedict_XVI/speeches/2008/february/index_it.html.

²⁰ Afferma M. MAZZEO: «Oggi educare alla scuola di Gesù significa sempre sapersi muovere dall'intenzione originaria di Gesù e dal suo stile educativo, cioè dal vangelo. Gesù parla come un credente in Dio, quindi vede le persone in modo integrale, come le vede il Padre, a partire dal progetto originario del Creatore; e qui presenta una originalità affascinante che tocca tutti i temi della vita, dove ci sono il desiderio, il sogno, ma anche il bisogno, la sofferenza, la decisione, il futuro, l'amore, la relazione», *Bibbia ed educazione. Per una nuova evangelizzazione*, Paoline, Milano 2011, 271.

²¹ M. MAZZEO, *Bibbia ed educazione. Per una nuova evangelizzazione*, 292.

²² Cf. BENEDETTO XVI, *Discorso al termine della visita pastorale alla parrocchia romana di Santa Maria Liberatrice a Testaccio* (24 febbraio 2008),

in: http://www.vatican.va/holy_father/benedict_XVI/speeches/2008/february/index_it.html.

²³ BENEDETTO XVI, *Lettera sul compito urgente dell'educazione* (23 febbraio 2008), in: http://www.vatican.va/holy_father/benedict_XVI/speeches/2008/february/index_it.html.

«È innegabile, comunque, che l'episodio della samaritana – secondo l'opinione di V. DE LEEUW – così come è nel vangelo, è un prezioso gioiello che ci rivela la premurosa misericordia del Buon Pastore, la sua delicata pedagogia, la misteriosa efficacia della sua grazia che converte e trasforma»²⁴. Tale processo lo dobbiamo vivere permanentemente con simpatia, con speranza paziente, con disponibilità per conseguire il fine educativo voluto da Dio: «Nel dialogo tra Gesù e la Samaritana vediamo delineato l'itinerario spirituale che ognuno di noi, che ogni comunità cristiana è chiamata a riscoprire e a percorrere costantemente [...] La Samaritana diviene così figura del catecumeno illuminato e convertito dalla fede, che aspira all'acqua viva ed è purificata dalla parola e dall'azione del Signore. Ma anche noi, già battezzati, ma sempre in cammino di divenire veri cristiani troviamo in quest'episodio evangelico uno stimolo a riscoprire l'importanza e il senso della nostra vita cristiana, il vero desiderio di Dio che vive in noi. Gesù vuole portarci, come la Samaritana, a professare la nostra fede in Lui con forza perché possiamo poi annunciare e testimoniare ai nostri fratelli la gioia dell'incontro con Gesù, riconosciuto e accolto come il Rivelatore definitivo e il Salvatore, nel quale si rivela il volto di Dio. Una volta che il Signore ha conquistato il cuore della Samaritana, la sua esistenza è trasformata e lei corre senza indugio a comunicare la buona notizia alla sua gente»²⁵.

Conclusione

Il dinamismo psicopedagogico di Gesù nell'incontro con la Samaritana ci manifesta, ancora una volta, la linea doppia convergente, cioè, che l'insegnamento evangelico è un'iniziativa divina di salvezza, indirizzata in modo universale all'umanità nel loro stato di peccatori; lo stesso insegnamento evangelico costituisce l'iniziativa di grazia per tutti coloro che sono chiamati ad accoglierlo e accettarlo con fede. Proprio su questa doppia linea abbiamo la possibilità di capire l'importanza della psicologia educativa del Maestro di Nazaret. Educare vuol dire anche l'annunciare Gesù e il suo insegnamento evangelico, favorire l'incontro con Lui attraverso l'ascolto della parola del Vangelo e l'adesione per fede alla Sua persona. Questo processo realizza la trasformazione del cuore, un rinnovamento interiore, la conversione, perché il Vangelo, prestando attenzione al pensiero paulino, «è potenza di Dio per la salvezza di chiunque crede» (Rm 1, 16).

Tale processo educativo ci introduce nel dinamismo essenziale della predicazione apostolica, dinamismo che manifesta la fede e il grande amore di Dio per l'umanità. Accettando l'annuncio fondamentale del *kerygma*, l'uomo deve coscientizzare la necessità dell'abbandono dello stato del peccato, abbandono dell'esperienza di prima nella sua vita, per accedere alla fonte di vita e di grazia di Gesù. Il pensiero e il metodo educativo del Maestro di Nazaret ci conduce verso il binomio grazia-fede. La chiamata e l'invito evangelico ci conduce verso quel *amen* della fede, come un atto e una disposizione secondo il beneplacito di Dio. Attraverso la grazia, che rappresenta la sostanza dell'azione salvifica di Dio nella persona di Gesù Maestro, si sviluppa il processo di salvezza per il credente; attraverso la fede il credente manifesta la sua disponibilità di accettare l'insegnamento di salvezza, l'orientamento secondo il Vangelo di Gesù. Sotto questa doppia direzione, grazia-fede, e secondo la rivelazione e la sapienza divina, l'uomo e la donna di oggi scoprono la necessità dell'educazione, al livello sociale, culturale, psicologico, pedagogico e religioso. Si capisce così la dimensione normativa della fede, il cambiamento esistenziale della propria vita, il riconoscere il momento di Dio offerto da Gesù, quel momento favorevole che ci porta alla salvezza.

²⁴ *L'uomo moderno di fronte alla Bibbia*, Paoline, Roma 1981³, 279.

²⁵ BENEDETTO XVI, *Omelia durante la messa celebrata nella visita pastorale alla parrocchia romana di Santa Maria Liberatrice a Testaccio (24 febbraio 2008)*,
in: http://www.vatican.va/holy_father/benedict_XVI/speeches/2008/february/index_it.html.

Il dinamismo educativo ci aiuta a diventare imitatori del Maestro di Nazaret, considerandolo come il Maestro per eccellenza, considerazione che nasce nella mente e nel cuore del credente il desiderio di conoscerLo sempre di più e di predicarLo. Predicare il Suo insegnamento con i suoi elementi essenziali, le verità sostanziali, proponendo il quadro concreto di vita specifico. È importante e decisivo la fede in Dio e l'adesione alla persona di Cristo, morto e Risorto, che continua il suo dinamismo psicopedagogico nella nostra vita, sotto l'azione dello Spirito di Dio.

Il metodo di Gesù rimane sempre originale, dimensione che si registra soprattutto nell'attualità del Suo messaggio, che non può essere separato dalla Sua persona. Il carattere didattico ed esortativo, associato con l'evocazione piena di zelo apostolico e amore, costituisce la via per vivere con coerenza la chiamata ad una vita nuova. L'incontro con il Maestro di Nazaret favorisce la conoscenza in profondità della Sua persona e insegnamento, approfondimento del Suo messaggio accende quella luce trascendentale e divina, che ci assicura della Sua contemporaneità. Questo ministero educativo ci acquista identità, dignità e libertà, un'appartenenza continua e sicura a causa della forza della parola della croce, parola che definisce il Suo insegnamento e allo stesso tempo determina la nostra comprensione. Siamo allenati per rispondere alla sapienza trascendentale e all'energia donata da Dio per la nostra edificazione.

Il cristiano deve rimanere un ascoltatore fedele e un contemplatore dell'insegnamento del Maestro di Nazaret, poggiando la sua fiducia nella forza dello Spirito Santo, sapendo che Dio è fedele e porta alla pienezza l'opera iniziata nei nostri cuori e nelle nostre menti. La forza di Dio opera e lo Spirito Santo costituisce per noi, che siamo alla scuola del Risorto, il deposito della ricchezza della vita e della verità insegnata, facendoci partecipanti attivi alla vita di Gesù Cristo. Ci apre la mente alle verità del Maestro, avendo la gioia di percorrere l'itinerario terreno della fede, la speranza e l'amore sotto la direzione dello Spirito, il maestro interiore, che ci porta sulle orme di Cristo come veri e fedeli discepoli della Sua verità e del Suo insegnamento.

BIBLIOGRAPHY

ALBERIONE, G., *Per un rinnovamento spirituale. Predicazione alle comunità paoline in Roma (1952-1954)*, San Paolo, Roma 2005.

CAPPELLETTI, A., *Discernimento degli spiriti*, in DES, I, Città Nuova, Roma 1990.

CENCINI, A., *I sentimenti del Figlio. Il cammino formativo nella vita consacrata*, Dehoniane, Bologna 2001.

COSTANTINI, E., *"Dammi da bere" (Gv 4, 1-26)*, in AUS XXVI, 4(2011) 309.

PAPA FRANCESCO, *Esort. apost. Evangelii gaudium*, San Paolo, Milano 2013.

GENNARO, C., *Perdono*, in DES, III, Città Nuova, Roma 1990.

GIORDANI, B., *Psicopatologia e vita spirituale*, in DES, III, Città Nuova, Roma 1990.

GOFFI, T., *Uomo*, in DES, III, Città Nuova, Roma 1990.

LEEuw, V. DE, *L'uomo moderno di fronte alla Bibbia*, Paoline, Roma 1981³.

MANENTI, A., *Vocazione, psicologia e grazia. Prospettive di integrazione*, Dehoniane, Bologna 2003.

MARTINI, C. M., *Un cammino educativo*, Gribaudo, Milano 2000.

MAZZEO, M., *Bibbia ed educazione. Per una nuova evangelizzazione*, Paoline, Milano 2011.

MOLDOVAN, I., *Pedagogie creștină. Să educăm după modelul lui Isus*, Logos '94, Oradea 2007².

REICHEL, E., *Psicologia e vita cristiana*, in GEN'S XXXII (6/2002), 62.

CYTOLOGY

BENEDETTO XVI, *Lettera sul compito urgente dell'educazione* (23 febbraio 2008), in: http://www.vatican.va/holy_father/benedict_XVI/speeches/2008/february/index_it.html.

BENEDETTO XVI, *Discorso al termine della visita pastorale alla parrocchia romana di Santa Maria Liberatrice a Testaccio* (24 febbraio 2008), in: http://www.vatican.va/holy_father/benedict_XVI/speeches/2008/february/index_it.html.

THE IMPACT OF RURAL TOURISM DEVELOPMENT ON THE LOCAL COMMUNITY. CASE STUDY: SÂNCRAIU VILLAGE, CLUJ COUNTY, ROMANIA

Lia-Maria Cioanca

Lecturer, PhD, „Babeş-Bolyai” University of Cluj-Napoca

Abstract: Sâncraiu, one of the most beautiful villages in Țara Călatei, is located in Cluj County, on the banks of the Călata River, at a distance of about 6 km from Huedin, being also the northern gateway to the Apuseni Mountains. In this "miracle village" of Cluj tourism, where the houses seem to be from a movie set, and the landscapes are of particular beauty, tourists flock to visit it in increasing numbers. In the elaboration of this article, I applied the case study as a research method, which allowed me to inventory and evaluate all existing tourist attractions in the territory of the village of Sâncraiu, as well as the festivals organized by the local community. The case study shows that the locals, supported by the local administration, through specific projects, contribute day by day to the promotion of the area and the ancient traditions and draw up plans for the sustainable development of this fairytale land.

Keywords: rural tourism, local community, promotion, sustainable development.

1. Preliminary considerations and general geographical features

Sâncraiu, in Hungarian *Kalotaszentkirály Zentelke*, (in translation "*Sâncraiuul Călatei*"), in German *Heilkönig / Sehngroll*, is the village of residence of the commune of the same name in Cluj County, Transylvania, Romania.



Figure 1. Location of the village of Sâncraiu



Figure 2. Location of Sâncraiu village

on the map of Romania on the map of Cluj county

(Source: https://ro.wikipedia.org/wiki/S%C3%A2ncraiu,_Cluj)

The village of Sâncraiu, the seat of the Sâncraiu commune, is 6 kilometers from the European road E60 that crosses the town of Huedin and is the northern gateway to the Apuseni Mountains. The national road DN1R, which connects Huedin de Albac, Alba County, passes about 1 kilometer from the village of Sâncraiu, practically forming an eastern belt of the town.

The region has a strong rural character, the surrounding mountainous area being dominated by the Vlădeasa peak, 1836 m high. The landscape is very varied, alternating forests, passes, waterfalls, cave with stalactites and stalagmites and ice.

The locality received the name of European village for the way it knew how to capitalize on its traditions, but also for the sanitation and infrastructure projects. The villagers have formed an agro-tourism network coordinated by the travel agency Davincze Tours.

2. Historical landmarks

The history of the village of Sâncraiu begins a long time ago, in 1288 when it was documented for the first time. In the middle of the 20th century, the village merged with another village called Senkral, located on the other side of the river. This is how today's Sâncrai was born, known for the beauty of the places, full of traditions and customs, for the guesthouses that have kept the charm of the old houses, but also for the numerous craftsmen (carpenters, blacksmiths, carpenters, masons, shellmen) in the area.

Thirteen carpentry workshops still operate in the village today. The name Sfântu' Crai was given after King Stefan I of Hungary who was canonized on August 20, 1083 by Pope Gregory VII as a saint of the Catholic Church.

In 1968, the village of Zam and Sâncraiu were united under the name of Sâncraiu. Besides the village of Sâncraiu, which is the seat of the commune of Sâncrai, the commune also includes the villages of Alunișu, Brăișor, Domoșu and Horlacea.

3. Sâncraiu village - the tourist "diamond" of Cluj

Sâncraiu is the miracle village of Cluj tourism. Every house and street here seems to be torn from the pages of a story.

The town has 1000 souls, and during the tourist season the population increases several times. According to the data provided by the City Hall, Sâncraiu receives at least 10.000 tourists every year, the same as the population of the Sinaia resort. They are accommodated in dozens of guesthouses, set up and arranged with good taste. All the streets of the village are paved, and cleanliness is at home, with trash cans at every second post. Practically, it can be seen that the people of Sâncraiu live from tourism.



Figure 3 (a, b). Sâncraiu village, panoramic view and view from inside the village
(Source: https://ro.wikipedia.org/wiki/S%C3%A2ncraiu,_Cluj)

In spring, the beauty of the town is complemented by the "sweet" smell of flowering trees. The variety of the landscape - gorges, caves, waterfalls and forests, represents the opportunity for unforgettable walks or ascents. From here you can make day trips to the Fântânele - Beliș dam and lake, to Pietrele Albe, an impressive limestone cliff, to the Răchițele waterfall or to the Sequoia trees on Dealul Domnului, in the vicinity of Săcuieu village.

The streets are clean, every street is paved, the roads are marked, from place to place there are signs showing the direction to the most important tourist landmarks, the houses are immaculate and flowers are planted everywhere. In the centre of the city, a small park awaits children to swing and parents to relax on a bench, in the shade of tall trees with thick leaves. A few meters further on, those with an appetite can cool off with a good Hungarian ice cream, with flavours to suit everyone's taste.

4. Promoting the cultural heritage of Sâncraiu village, the key to the success of ensuring sustainable and quality tourism

Compared to other rural localities in Cluj County, Sâncraiu commune has a flourishing cultural life. Practically, it is the cultural centre of the region; important events are organized in the commune not only on a local level, but also on a regional or even international level. Events organized by the local school are aimed at a regional audience. The commune also has an important ethno-cultural heritage, heritage valued in the framework of tourist activities, respectively in the framework of various organized events. The ethnocultural heritage includes, on the one hand, traditions and customs, dances (maiden dances, Christmas, Easter traditions, the Grape Ball, etc.), on the other hand, various old objects of high ethnocultural value (folk costumes, furniture with and folk motifs, traditional embroideries, etc.).



Figure 4. The architecture of the houses in the village of Sâncraiu

(Source: <https://cluj.com/judetul-cluj/comuna-sancraiu/satul-sancraiu/>)

The traditions and customs of the commune can be grouped into two categories, on the one hand traditions and customs related to religion, religious holidays, on the other hand, traditions and customs related to various family events. In the case of religious holidays, we can mention the Christmas customs, where the celebration begins with the carolling of the boys on Christmas evening, then the celebration of the name of people with the first names of István and János (a significant part of the men in Sâncraiu bear this name), occasions for families and relatives to visit. In the past, the Christmas Ball was organized by the young people of the village. At the same time, culinary traditions (sarmale, cozonac, pork products, which are cut before Christmas, traditional cakes, etc.) and going to church are defining elements of Christmas traditions. On Easter, the culinary traditions, different customs and traditions of the preparation of the holiday are still alive (for example, the popular costumes are aired on Good Friday, thus the clothes are protected from moths), namely going to church, dyeing eggs, the custom of being watered on the second day of Easter, the Easter ball, etc. As far as family events are concerned, the most important traditions are related to baptisms, weddings and funerals, in each of these cases there are different customs specific to the locality.

The folk dances of the locality represent a heritage preserved even today: the Felszeg Gyöngye folk dance ensemble has been operating for over 20 years, and has presented the dances specific to the area in the localities of the county, respectively and outside the borders in Hungary, Germany, the Czech Republic, Slovakia, Italy, Monaco and France. The organizers of the International Folk Dance Camp, which reached its 25th edition this year, are based on this tradition of dances, with participants from 5 continents and countless countries. In terms of festivals, we can mention: Ady Endre Days, Sâncraiu Commune Days, Grape Ball, Rosehip Festival, International Camp of Folk Dances and Songs.

It is important to mention as a local tradition the local folk port, the "clean room", a room where traditional objects and furniture are kept. The furniture is decorated with traditional elements from the area, as well as the various embroideries, which are still made today by the local women.

5. The thriving tourist destination of a Hungarian village in Romania

A Hungarian village with beautiful, tidy houses with flowers in the windows has become a tourist attraction. People from all over the world come here, especially on the occasion of events, but also just to walk, breathe fresh air and marvel at a village that doesn't seem to be from Romania. However, Sâncraiu is only 56 kilometres from Cluj-Napoca and seems like a corner of heaven. At events, every gate is open; the people of Sâncraiu inviting visitors to their yards to admire fabrics, taste pies made on the stove or drink a cold beer. In Sâncraiu there are a little over 1,000 inhabitants and 46 guesthouses. Every year, the villagers welcome more than 10,000 tourists.

Tourists are welcome at holidays, village days, international folk dance camp, grape ball or rose hip ball, creative camp. They can visit tourist attractions in Sâncraiu, such as: Ady Endre's monument and lime tree, the village museum, the Reformed Church, the private Vincze-Kecskés Museum.

The City Hall and the Local Council of such a small village manage, through a lot of consistency and determination, to have such great achievements, by attracting European funds, through a good relationship with the management of the schools, with the cults, but also with the people and, implicitly by involving the entire local community in the smooth running of all the activities necessary to promote this village to the highest possible standards. "To develop agritourism you must have discipline, cleanliness and infrastructure. The tourist comes for the popular port, for the traditions, to feel good participating in the events", explains Andrei Gheorghe Poka, the mayor of the Sâncraiu commune.

"The villagers contribute a lot to the appearance of the town and the organization of events, but of course there are also people who do not want to cooperate, do not want to comply with the requirements. But the local administration does not hesitate to issue fines to those who do not follow the rules.

It's a viable community worth working for. But in addition to the achievements of the mayor's office, it must be said that people bring added value. They do not seek to diminish these achievements. But that doesn't mean we don't have our quirks too, to which we go with pen and paper. We go and give fines to those who can't fit into some coexistence limits. It's the order of the day for those who don't follow the rules," added the mayor.

The locality received the European village indicator for sanitation, traditions and infrastructure projects, but also for the installation of a digital telephone exchange with an international network, the creation of a computer laboratory with Internet access and a community information centre, the creation of a collection program and of transporting household waste and organizing a creative camp. More than 7 reservoirs await fishermen, divers and lovers of water sports and those who want to breathe the fresh air of the mountains. Skilled and renowned craftsmen live in the village: carpenters, masons, skimmers.

Ancestral traditions are preserved; Hungarian folk traditions are still alive today. People have kept their wonderful folk costume which is dressed for the holidays.

BIBLIOGRAPHY

Bogan, E., *Rural Tourism as a Strategic Option for Social and Economic Development in the Rural Area in Romania*, 2012, Forum geografic. Studii și cercetări de geografie și protecția mediului, volum XI, număr special, pp. 37-43.

Bogan, E., Simon, T. (2019), *Turism rural*, Ed. Universitară, București.

Bogdan, E., Simon, T., Căndea, M. (2021). *Patrimoniul turistic al României*, Ed. Universitară, București.

Coccean, P. (1999), *Geografia turismului*, Ed. Focul Viu, Cluj- Napoca.

Dorobanțu, M. și Nistoreanu, P., *Rural Tourism and Ecotourism – The Main Priorities in Sustainable Development Orientations of Rural Local Communities in Romania*, 2012, Economy Transdisciplinarity Cognition, vol. 15, nr. 1, pp. 259-266.

Matei E. (2004) „*Turism rural și Ecoturism*”, Ed. Credis, Universitatea din București.

****Strategia de dezvoltare a comunei Sâncraiu* (<http://uj.kalotaszentkiraly.ro>)

<https://ro.wikipedia.org/wiki/S%C3%A2ncraiu>, Cluj, accessed by 04.12.2023.

<https://www.stiridecluj.ro/travel/satul-sancraiu-diamantul-turistic-al-clujului-ar-fi-fain-sa-fie-asa-toate-satele-din-tara-asta-video>, accessed by 04.12.2023.

https://www.cazaretransilvania.ro/Menu/sancraiu_cj-prezentare-obiective_turistice-cazare-harta-atractii_turistice-sancraiu.html, accessed by 04.12.2023.

<https://www.monitorulcj.ro/actualitate/72813-sancraiu-un-sat-ca-un-colt-de-rai-la-doar-cativa-kilometri-de-cluj-napoca>, accessed by 04.12.2023.

<https://www.stiridecluj.ro/travel/sancraiu-satul-minune-al-turismului-clujean-casele-par-a-fi-dintr-un-decor-de-film-si-turistii-se-inghesuie-foto>, accessed by 04.12.2023.

THE DEVELOPMENT OF THE PRE-SCHOOLERS VOCABULARY THROUGH THE DIDACTIC GAME

Ancuța Ionescu

**Lecturer, PhD, National University of Science and Technology „Politehnica”
Bucharest, University Center of Pitești**

Abstract: The didactic game is defined in the Pedagogy Dictionary as a type of game through which the educator consolidates, specifies and verifies the knowledge taught to the children, enriching their the horizon of knowledge. The content, the didactic task (intellectual problem), the game rules and actions (guessing, surprise and movement) give the didactic game a specific character, making it easier to solve the problems of the children. (Dictionary of pedagogy, 1979, p. 241.) Children discover the world around them through play, which under the appearance of entertainment can rise to the level of seriousness, constituting a way of learning for pre-schoolers, through which they acquire the life experience of adults. Through play, the child learns to decipher the real world, acquiring knowledge, skills and abilities. Through their own effort, they acquire experience in speaking, before engaging in more complicated forms of language, such as reading and writing. Language includes listening, speaking, reading and writing. To speak well a child must first hear how the words sound. In order for reading to have a meaning, the child must know the concepts expressed by the words he reads. In order to write independently and not copy, the school child must know how to use words independently in speech. Each step builds on and is dependent on the previous step. In kindergarten, in order to develop speech and language education, there are numerous playful possibilities for organizing and carrying out the fundamental activity - frontally directed (compulsory) and complementary activities. When the child participates in an organized educational process, playing can merge with learning, taking the form of the didactic play.

Keywords: didactic game, education, strategies, vocabulary, objectives.

The didactic game involves the active and interactive participation of children in the process of assimilating new information, within contexts that blend instructional and formative elements with playful and entertaining aspects. In comparison to other games, educational play has a much more pronounced instructive character and is used in kindergarten primarily to enrich and deepen children's cognitive experiences. It is also utilized to optimize the development of mental processes and functions.

The didactic game is a means of instructing and educating children, serving as a methodical approach to achieving specific tasks within the educational process. It serves as a form of organizing activities for knowledge acquisition and the development of psychophysical abilities across all levels. As a valuable tool for instructing and educating preschool-aged children, educational play adequately addresses complex instructional tasks tailored for the kindergarten setting. The effectiveness of the didactic game, compared to other methods practiced in kindergarten, increases when there is a perfect alignment between understanding the surrounding environment, the learning process and the engaging action of play, which is highly attractive to preschoolers. Fundamentally, what characterizes the didactic game is its seamless and harmonious integration of both specific game tasks and tasks and functions inherent to learning.

The didactic game, according to the classification proposed by I. Cerghit, is a method of action, yet not a method of real action (authentic), like exercise, but a method of fictitious

action (based on simulation). Arising from the child's ever-increasing internal needs as an expression of internalizing their contact with the surrounding world, play represents "original spontaneity"; it is action pursued for its own sake, without immediate utility, generating fun and comfort, feelings of pleasure and joy. Relying on this spontaneity, play requires "a natural harmony between the demands of the play situation and the abilities of those playing" (Homo Ludens, p. 197). According to the definition given by J. Huizinga, "play is a specific action, full of meaning and tension, always conducted according to voluntarily accepted rules, outside the realm of material utility or necessity, accompanied by feelings of elevation and tension, joy and relaxation" (Ibidem, p. 214 - 215). The elements of play share a livelier and more attractive character to the didactic game, bringing variety and a state of cheerfulness, joy, entertainment, and relaxation, thereby preventing monotony and boredom as well as tiredness from setting in. The idea of using the didactic game for educational purposes was clearly expressed in antiquity by Plato and later during the Renaissance by Vittorino da Feltre, then by Bacon and Fenelon. In modern times, figures like Froebel, Decroly, Montessori, and Huizinga have also emphasized the significance of the didactic game.

The didactic game is an educational and didactic tool, "a basis for teaching and education methods in preschool and primary education, and when transposed into specific forms (see simulation games), it extends to secondary and higher education" (Methods of Teaching, p. 215). Indeed, educational play represents the fundamental method used in preschool education. To avoid the frequent confusion between activity forms and teaching methods used in kindergarten, it's important to specify that, based on the relationships established between forms and methods, two situations can be identified:

1. **The activity form** is identical to the primary teaching method used within that activity. This is the case with educational play activities. Within this activity, alongside the main method, other methods and procedures are naturally used. For example, within educational play, other methods such as instruction, conversation, explanation, demonstration, etc., are also employed.

2. **The activity form** bears the name of a procedure within one of the basic methods. (This is the case with memorization, which is not a method but rather a procedure within the exercise method. When striving to memorize a poem, children are actually performing memorization exercises.) As a teaching method, play intervenes in a specific instructional sequence, as a set of actions and operations organized in the specific form of educational play. The educator must be prepared to transform the intent of play into actual learning actions and motivate the active participation of children, even if it starts from a heuristic task, through its specific elements: competition, manipulation, surprise, and anticipation.

The game intensely engages children in stimulating and practicing speech in the proposed direction without them consciously realizing this effort. Consequently, through educational play, children's vocabulary is solidified and activated, pronunciation improves, concepts are formed, and grammatical structures are acquired.

The objectives of instructive and educational activities aimed at preparing preschoolers for school activities can be systematized as follows:

- Development of phonemic hearing (through games and exercises involving recognition and correct pronunciation of Romanian language sounds, practical analysis and synthesis: sound, syllable, word, preposition).
- Enrichment, activation, and refinement of vocabulary.
- Practical mastery of grammatical relationships, both morphologically and syntactically.
- Formation of the ability to express ideas logically, clearly, and correctly.
- Development of fluency and fluidity in monologue and dialogue speech.
- Formation of appropriate speech rhythm related to content and the habit of observing pauses, intonation, and stress.
- Prevention and correction of speech defects.

Preparation for learning to read involves comprehensive linguistic instruction, encompassing the development of speech in all its aspects: phonetic, lexical, grammatical, fluency, expressiveness - with a continuous focus on developing auditory and phonemic perception. This includes training in distinguishing words in sentences and correctly pronouncing sounds, analyzing and synthesizing words, familiarizing children with the syllabic rhythm of words, forming coherent sentences, using grammatical relationships correctly, and understanding the message. In the preschool years, games and exercises based on phonetic, analytical-synthetic methods of learning to read and write can be conducted. These games are designed to prepare children for the transition to the pre-alphabetical period in first grade. Here are some examples of activities aimed at developing reading readiness and linguistic skills:

"Now it's your turn!" - Encourages correct pronunciation of the following consonants: c, m, b, r, s, ş, t, ț. The goal of the game is to reinforce the skill of correctly pronouncing sounds in words and words in sentences (words, sounds, sentences).

"What's happening?" - Focuses on swiftly and accurately responding (words, syllables, sentences), aiming to develop the ability to identify words in a sentence and break them down into syllables, while also activating vocabulary.

"Say something about" - Used for isolating words within a sentence.

"Say something more!" - Promotes the formation of extended sentences.

"Complete what's missing!" - Helps isolate short words within a sentence, such as prepositions, conjunctions, pronouns, and unstressed forms of verbs.

"What do you know about me?" - Aims to encourage the correct use of singular personal pronouns (e.g., "I know that he is good.").

In order to enrich children's vocabulary with proper nouns that denote their names, their siblings', and their parents' names, various games can be organized in the small and middle groups:

"Who has the toy stopped at?" / "My Family" / "Where did the letter arrive?" (for correctly naming the home address and the kindergarten address).

Most educational games are intended to enrich children's lexicon with common nouns that denote objects and phenomena directly perceived in the surrounding nature and social life. These objects include personal hygiene items, clothing, food, means of transportation, seasons, etc. For the small group, games like:

"What does the doll wear?"

"Let's serve the guests" (recognizing and naming tableware items, choosing them based on utility)

"Guess what Mom bought?" (naming fruits, vegetables, food items)

"Find your food" (naming different animals and their food)

"Mother is looking for her chicks" (naming animals and their offspring) - are recommended.

Pronunciation exercises can involve asking children to specify the number of syllables in a given word and to identify the first, second and third syllables. Various exercises can be employed, including completing verses with missing syllables:

"For example, in the verse: 'Up in the sky flew a little dove and talked to a girl that she lo-ve-d. Tell me, can you guess for me, How do I fly from a flower to a tree?'

'Letters and Numbers, Sounds and Signs' is an engaging game for children. Considering the importance of writing in school, great emphasis should be placed on recognizing letters by preschoolers when deciphering the primer.

For instance, within an observational activity themed 'Domestic Animals', partial synthesis can occur using the method of educational play by guessing the specific onomatopoeia for each animal. "Tell us how it sounds!" (cat, dog, pig, sheep, goat, cow, etc. -

to encourage correct pronunciation of specific animal sounds).

In the older age group, to reinforce the skill of constructing sentences and phrases with logical meaning, correct, coherent, and fluent expression, the game 'The Mitten' (dialogue speech) can be used. This involves reproducing dialogue between characters in a story, identifying affirmative, interrogative, and exclamatory expressions in others' speech.

Practical educational games provide educators with opportunities to enhance the preschoolers' vocabulary, introducing various adjectives. For instance, activities like "Butterflies come to flowers" or "What do you know about it?" aid in detailing characteristics such as shape, color, size, and quantity. Educational games play a pivotal role in expanding vocabulary by acquiring new words, reinforcing them, and activating their usage—a crucial task during this age of significant accumulation.

Consider the memory-based activity "The Punished Thief" by Tudor Arghezi. The method of educational play can be applied to complete elliptical sentences by observing a painting depicting a swarm of bees in a blossoming field: "Where do bees gather their honey from? From flowers"; "What is the name of the house that shelters the honeycombs? Hive"; "And what about the entrance to the hive? Entrance"; "Do you know a wild animal that likes honey? The bear." "Tell us how the bees sound? Zzum, zzum, zzum"; "And the bear? Morrr, morrr, morrr."

Specialized literature offers various classifications of educational games that can be utilized within educational disciplines, depending on the educator's inventiveness. Multimedia tools expand the horizons for diversifying types of educational games and their utilization in interactive instruction.

Educational games can be organized in various ways: collective, in pairs, in groups, or in teams. The method of educational play can be employed to achieve diverse objectives in all types of educational activities and at all stages of the learning process: to sensitize students to activities, for teaching, assimilation, reinforcement, feedback, evaluation, consolidation, and recapitulation.

Hence, educational games contribute not only to enriching vocabulary, activating and exercising it, but also to mastering clear, coherent, grammatically correct expression. They foster independence in speech and stimulate creativity in oral expression. In a game, the educator should engage all children and effectively manage interventions so that the game doesn't lose its flow, intensity, or interest.

Regardless of the type of verbal games for speech development, they ensure proper expression, contribute to memory practice, and aid in children's cognitive development.

BIBLIOGRAPHY

Alexandru, J.- Filipescu, V., *Stimulating verbal creativity in children*, in Methodological Book, 1975;

Andraud, A., *How do we do speaking exercises*, Bucharest, Didactic and Pedagogical Publishing House, 1980;

Research on communication, Bucharest, Didactic and Pedagogical Publishing House, 1973;

Cerghit, Ioan, *Teaching methods*, Bucharest, Didactic and Pedagogical Publishing House, 1980;

Chircev, E., *Peculiarities of the age of preschoolers*, Bucharest, Didactică si Pedagogica Publishing House, 1965;

Chiscop, Liviu, *Didactics of language education in preschool education*, Bacău, "Grigore Tabacu" Publishing House, 2000;

Coja, I., *The nature and functions of language*, in *Treatise on general linguistics*,

Bucharest, 1971;

Coordinator Silvia Dima, *Childhood - foundation of personality*, Edited by "Preschool Education Magazine", Bucharest, 1997;

Damşa, Ion - Toma-Damşa, Maria - Ivănuş, Zoe, *Speech development in kindergarten and in grades I-II*, Bucharest, Didactic and Pedagogical Publishing House, 1996

Geantă, Adriana Elena. *Efficient Communication in the Educational Environment. Identities in the Spotlight. Dialogue in a Global World*, 2023.

Grecu, Marius; Ionescu, Ancuţa. *The Role of the Vocabulary in the Intellectual Development of the Pre-School Children*. Scientific Board, 2023.

THE JOURNALISTIC LANGUAGE IN REPORTING THE ARMED CONFLICT BETWEEN ISRAEL AND THE GAZA STRIP. HOW BOUNDARIES, AGGRESSION AND FEAR ARE PERCEIVED

Oana-Andreea Nae
Lecturer, PhD, „Danubius” University of Galați

Abstract: The whole world stopped when on October 7, 2023, hundreds of Hamas fighters infiltrated southern Israel and killed more than 150 civilians, injuring 1,100 others, on the streets, in their own homes and at an outdoor festival. More than 2,500 rockets were launched on a Saturday morning in Israel, sowing terror and horror in a country celebrating a holiday. This was just the balance of the first day of "war", as Israeli Prime Minister Benjamin Netanyahu declared. The international press began to gather information from the scene, sent correspondents to the armed conflict area and contacted political and military analysts in order to understand the situation in the area, but also to assess the risks, damages, implications and evolution over time on all of us. The journalists reported and presented the terror aggressions spread in both conflict zones, described the atrocities and damages, with voices full of revolt and fear. More than half of the time allocated to a news journal included information related to the war between Israel and the Gaza Strip. On the websites of major press agencies and daily newspapers, one could read, with predilection, updates of this war. And the journalistic discourse also echoed in civil society. Numerous NGOs, private companies, international stars, athletes and even private individuals, placed themselves on one or the other side of the barricade, addressing a speech, a personal point of view, which was transmitted quickly and without borders to the mass of the population, through social networks, where it may not be discerned for the purpose of uncovering the truth or the need of preventing a probable instigation to aggression.

Keywords: armed conflict, Israel, Gaza Strip, discourse, journalism

Context

On October 7, 2023, the Palestinian organization Hamas launched an attack on the state of Israel, during a period of celebration for Israeli people. Terrorists committed massacres in several Israeli settlements, called kibbutzim, killing and taking young hostages at a music festival. Militants blew up the border fence between Gaza and Israel at several points and entered Israeli territory by land, sea and air. That day, Hamas members tortured and killed more than 150 people, both Israelis and foreigners, including young children and the elderly. More than 200 people were taken hostage by Hamas in Gaza.

Hamas is a Palestinian Islamist organization that denies Israel's right to exist. Hamas says it aims to eliminate the state of Israel by military means and create an Islamic state on its territory, taking back the historic territory of Palestine. Hamas is classified as a terrorist organization by Germany, the EU, the US, Israel and other states (including Arabs). The mission of Hamas, as it emphasizes in its founding charter, is to carry out the "holy war" against the "tyrants" and to liberate Israel, which legitimizes including the terrorist attacks against the civilian population in Israel. In 1989, Hamas was banned in Israel. Only in the first five days of the attack, the terrorists, as members of Hamas are considered, killed more than 1200 Israelis, as well as people of other nationalities. Israel's armed response later resulted in the death of approximately 1,600 people in the Gaza Strip, according to official statistics.

The entire planet is keeping an eye on the armed conflict between Israel and Hamas, considered a ticking time bomb, in the context of the lack of predictability. The support given to Hamas by Hezbollah, accused on November 19, 2023 of having launched more than 25 rockets on Israel and again attacking targets in southern Lebanon, "including military complexes", could lead to an extensive conflagration in the Middle East. It seems that Iran and Qatar also support the Hamas group, as quoted by the Romanian site *digi24.ro*: "The Iranian Foreign Minister, Hussein Amirabdollahian, and the Hamas leader, Ismail Haniyeh, discussed ways to strengthen the 'axis of resistance' against Israel during their meeting on Saturday^{1,2}, held in Doha, Qatar.

On the other hand, there is the refusal of some neighboring countries to help, even humanitarian, the refugees from the Gaza Strip, among them Jordan and Israel. King Abdullah of Jordan drew attention to the attempt to send Palestinian refugees to Egypt or Jordan, adding that the humanitarian situation must be resolved inside Gaza and the West Bank. He emphasized the fact that Jordan and Egypt will not receive Palestinian refugees, in order not to risk involvement in this conflict and not start new disputes, which could appear imminently. After a meeting with German Chancellor Olaf Scholz in Berlin, King Abdullah II also came up with a statement to this effect: "This is a red line, because you think this is the plan of some service suspects to try to try creates de facto problems on the ground. No refugees in Jordan, no refugees in Egypt."³

For his part, Egyptian President Abdel Fattah el-Sissi said that "The threat there is significant because it means the liquidation of this (Palestinian) cause...It is important that (Palestinians) remain steadfast and exist on their land.. "⁴ The fear of the Egyptian people concerns the possible exodus of Palestinians from the Gaza Strip to Egypt, from where they could launch attacks on Israel, jeopardizing the peace treaty between the two countries, signed 40 years ago. In the Arab countries, there is talk of the danger of increasing the influence of far-right parties in the current government of Israeli Prime Minister Benjamin Netanyahu, who talk more and more about the need for the Israeli army to destroy Hamas and expel their members from the Gaza Strip. According to the Associated Press, Egypt supported Israel's blockade of Gaza after 2007, when Hamas took power over the territory, strictly controlling the entry of materials and the passage of civilians. The Egyptian state destroyed the tunnels built under the border to introduce goods and weapons into Gaza.⁵

The journalistic approach to the conflict by the Western press

As soon as Hamas attacked Israel, information from the scene began to be broadcast on all media channels. The Israeli press eagerly took over images, statements, amateur footage. Journalists were sent to the site, to the ruins of former kibbutzim, to the field where people at a music festival were killed, or to other areas under Hamas attack. At that moment, the attack on Israel became the news of the moment and for days on end, the news bulletins devoted most of their time to reports on the evolution of the war in the area. As well as radio stations or print media. All other activities, events, happenings, even conflicts, remained in the shadow of the new declared war. The roots of this war were discussed, debates were made on the entire planet. The behavior of Israel and Hamas was analysed, by comparison, the

¹October 14, 2023.

² *Iran and Hamas are teaming up against Israel. Meeting in Doha between the leader of the Islamist group and the head of diplomacy in Tehran*, <https://www.digi24.ro/stiri/externe/iran-si-hamas-se-aliaza-impotriva-israelului-intalnire-la-doha-intre-liderul-gruparii-islamiste-si-seful-diplomatiei-de-la-teheran-2543017>, accessed November 20, 2023.

³ Novac, Adrian, *Why Arab countries do not want to accept Palestinian refugees*, <https://www.g4media.ro/de-ce-tarile-arabe-nu-vor-sa-primeasca-refugiati-palestinieni.html>, accessed November 20, 2023.

⁴ *Ibidem*.

⁵ *Ibidem*.

victims were counted, solutions were sought and identified to send humanitarian aid to civilians in Gaza.

The journalistic narrative of the conflict between Israel and the Gaza Strip involve the analysis of the situation seen from Israel towards the Gaza Strip. when the *CNN* journalist's lens looks through the eyes of Israeli citizens and the Israeli army: "October 7, 2023: Israel says it is 'at war' after Hamas surprise attack"⁶ Already from the title, the news channel expresses, perhaps, the affinity for the granting of trust. On October 8, *CNN* also headlines: "Israeli security forces secure control of Sderot police station"⁷ The article presents a statement of the police spokesperson, who says that the police are working to neutralize terrorists who infiltrated the Sderot station and recommends the public to stay at home, because there is no permission to go out.

US aviation officials warn pilots and airlines operating in the Tel Aviv area to exercise extreme caution: "Due to the ongoing conflict situation between Israel and Gaza, operators are advised to exercise extreme caution when operating within the Tel-Aviv flight information region."⁸ The obvious involvement of the USA, on a certain side of the barricade, is revealed by the constant care shown to Israel's need for security and defense, by the attitude of the authorities, but also the media to protect and support the state of Israel, at an important moment in its history. These two articles were published on October 8, right after the attack on Israel, when the whole planet was in shock. Of course, Israeli Prime Minister Benjamin Netanyahu's statements were also taken over and transmitted. After declaring on television, immediately after the attack, that his country was at war, he returned with details, and *CNN* quotes: "The cabinet made a series of operational decisions aimed at bringing about the destruction of the military and governmental capabilities of Hamas and the Palestinian Authority, according to a statement from the office of Israel's Prime Minister" and "The first phase ends at these hours by the destruction of the majority of the enemy forces that penetrated our territory. At the same time, we started the offensive formation, and it will continue without reservation and without respite until the objectives are achieved," Netanyahu said."⁹

As the world got used to the idea of the new war, the news about it decreased in number, without losing sight of all the important aspects that deserve all the world's attention: the victims, their families, material destruction, shortages, social injustices, refugees, the lack of solutions to resolve the conflict. And these are just a few examples. We will look, now having more details, how the issue of the war is treated after a month and a half from the beginning of it. Is the approach still the same? We also find the answer on the *CNN* website. The first news in the feed is related to the war, but it talks about its victims: "Palestinians and humanitarian agencies say the current fighting in and around Al-Shifa is proof of Israel's wanton disregard for civilian life in Gaza, while Israel accuses Hamas of using the medical center as a shield for its operations. On top of providing medical care, the Al-Shifa Hospital had recently become a key shelter for thousands of Palestinian civilians fleeing Israeli bombardment", and this is happening while in Gaza "For weeks, the IDF said Hamas has

⁶ Raine, Andrew, Lau,Chris, Berlinger, Joshua, Sangal, Aditi, Poole, Thom, Meyer, Matt, *October 7, 2023: Israel says it is 'at war' after Hamas surprise attack*, accessed November 20, 2023.

⁷ *Israeli security forces secure control of Sderot police station*, From CNN's Hadas Gold in Jerusalem, <https://edition.cnn.com/middleeast/live-news/al-aqsa-storm-militants-infiltrate-israel-after-gaza-rockets-10-07-intl-hnk/index.html>, accessed November 20, 2023.

⁸ *FAA urges "extreme caution" in Israeli airspace*, From CNN's Pete Muntean, <https://edition.cnn.com/middleeast/live-news/al-aqsa-storm-militants-infiltrate-israel-after-gaza-rockets-10-07-intl-hnk/index.html>, accessed November 20, 2023.

⁹ *Israel is "embarking on a long and difficult war," Israeli Prime Minister says*, From CNN's Hadas Gold in Jerusalem, <https://edition.cnn.com/middleeast/live-news/al-aqsa-storm-militants-infiltrate-israel-after-gaza-rockets-10-07-intl-hnk/index.html>, accessed November 20, 2023.

been using Gaza's largest hospital as cover for what it calls terror infrastructure below ground. IDF spokesperson Rear Admiral Daniel Hagari said Hamas had a command and control center or headquarters underneath the hospital complex grounds"¹⁰

The second and last news on the main page is the news of the meeting in Beijing of Muslim majority nations, which demand an immediate end to the conflict. However, we can observe a change in the rhetoric: "*Israel should stop its collective punishment on the people of Gaza, and open up a humanitarian corridor as soon as possible to prevent a humanitarian crisis of a larger scale from taking place*, Wang was cited as telling the delegation during the talks, according to a readout from China's Foreign Ministry."¹¹ CNN begins to take over from the speech of the East and pay attention to the approach of China, Iran, Saudi Arabia.

If we turn our attention from the American CNN to the British BBC, we notice the same full attention given to the outbreak of the war between Israel and Hamas. On October 7, 2023, the home of BBC reported on the beginning of this war. Today, the news about the war has a special column, in the middle of the main page, and they talk, with predilection, about the refugee situation: "Israel hopeful of Hamas deal to release hostages in 'coming days'" or "Hamas hostages: Stories of the hostages taken by Hamas from Israel."¹²

Fox News follows the same approach, keeping on the main page only news related to the conflict we are discussing. The first of them is news number seven, in the order of their placement, from top to bottom and from left to right. Even from the title, we catch the story's harsh rhetoric, defamatory of the Palestinian adversary: "Israeli president says they are negotiating with a 'psychopath' for hostage release."¹³ The title is taken from the statement of Israeli President Isaac Herzog, made during an appearance on Fox News: "*We are all waiting, and we are dealing on the opposite side with a leadership of Hamas, led by Yahya Sinwar, who is basically a psychopath in the way he operated.*"¹⁴

The Associated Press assigns a subcategory to the conflict, called the Israel-Hamas war. Besides this subcategory, which houses news about the war, we find on the main page a single news, with the title "Israel battles Hamas near another Gaza hospital sheltering thousands", in which the journalistic tone seems to be more balanced. No obvious accusations are brought against any party, but it is emphasized that the Israeli armed forces acted around a hospital in Gaza, where there were thousands of people. The authors of the article conclude by saying that "Gaza's hospitals play a prominent role in the battle of narratives over the war's brutal toll on Palestinian civilians, thousands of whom have been killed or buried in rubble since the conflict was sparked by Hamas' Oct. 7 rampage into southern Israel."¹⁵

At ABC News, there is only one news story, which accompanies an excerpt from the ABC television news bulletin. The discussion is about 28 premature babies to be transported

¹⁰ *Here's what we know about what Israel says it has found at Al-Shifa Hospital*, From CNN's Sophie Tanno, Hamdi Alkhshali and Oren Liebermann, <https://edition.cnn.com/middleeast/live-news/israel-hamas-war-gaza-news-11-20-23/index.html>, accessed November 20, 2023.

¹¹ McCarthy, Simone, Chang, Wayne, China calls for 'urgent' action on Gaza as Muslim majority nations arrive in Beijing, <https://edition.cnn.com/2023/11/20/china/china-arab-countries-beijing-israel-hamas-conflict-intl-hnk/index.html>, accessed November 20, 2023.

¹² <https://www.bbc.com/news>, accessed November 20, 2023.

¹³ Israeli president says they are negotiating with a 'psychopath' for hostage release, <https://www.foxnews.com/live-news/november-20-israel-hamas-war>, accessed November 20, 2023.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ Shurafa, Waffa, Magdy, Samy, Jeffery, Jack, *Israel battles Hamas near another Gaza hospital sheltering thousands*, <https://apnews.com/article/israel-hamas-war-news-11-20-2023-b566adebfdf002569457ecc949c8c4b9>, accessed November 20, 2023.

from Gaza to Egypt. The newborns were the youngest patients at Gaza's largest hospital, Al-Shifa.¹⁶

Washington Post also mentions the tragedy of the hospital's destruction in Gaza as news of the day. The news has the second position on the opening page of the famous American daily and is structured in the form of a report. Includes photographs of premature babies in incubators as they are transported to hospital in Egypt. We also see the image of Palestinians wounded in Israeli strikes that lie on the ground. Further on, there are photos of displaced Palestinians that sit outside tents in a camp in Khan Younis in the southern Gaza Strip. And the photo with the strongest impact is the one in which Palestinians pray over the bodies of people killed by Israeli airstrikes on the Jabalya refugee camp, at the Indonesian hospital in the Gaza Strip on Saturday, November 18, 2023. The statement of Mohammed Zaqout, general director of hospitals in Gaza, was quoted in the article: "Patients and injured on their deathbeds are being targeted and they're dying from tank shelling, not their injuries"¹⁷ in the same way as it was transmitted to Al Jazeera in an aired phone call. In this press material, statements of doctors from the affected hospital, of Doctors Without Borders and other medical workers are including precise details on the unfolding of the events. But what is worth mentioning is the statement made by the *Washington Post*, regarding the collection of information for this article, namely: "Where we get our data about the Israel-Gaza war: When we're reporting on issues such as the death toll in the Israel -Gaza war, we use information provided from the Gaza Health Ministry (an agency of the Hamas-controlled government), the Israeli government, the United Nations, the World Health Organization, the U.S. State Department and other international agencies. *The Washington Post*, like other news organizations, cannot independently verify death tolls in the Israel-Gaza war. It is standard journalistic practice in conflicts to report figures from government officials and international agencies. This can sometimes mean accounts differ; when they do, we are clear about where specific information came from. Verifying data is also complicated because the borders to Gaza are closed. Since Oct. 7, Gaza has been entirely closed to outside journalists, and Palestinian reporters there have been killed, while others are working under extreme risk."¹⁸

In *The Hill* publication, we find three articles on the conflict under discussion. One concerns a survey conducted in the USA, by the Harvard CAPS-Harris Poll, with the title "Most Americans support Israel, new poll finds". From the information made public, we find out that 80% of those who answered support Israel's cause in the war with Hamas, as long as Hamas does not release the hostages, they being divided as follows: "Fifty-five percent of 18- to 24-year-olds said they supported Israel, while 65 percent of 25- to 34-year-olds said the same. Seventy-five percent of 35- to 44-year-olds said they supported Israel, and 95 percent of voters older than 65 years old said the same."¹⁹ The second article of the day talks about the bombed hospital in Gaza, saying that the Israeli military has released videos of what it says is a more than 180-foot-long Hamas tunnel buried more than 30 feet underneath the al-

¹⁶ Israel-Gaza live updates: 28 premature babies to be transported from Gaza to Egypt, <https://abcnews.go.com/International/live-updates/israel-gaza-war-hostages/?id=105023987>, accessed November 20, 2023.

¹⁷ Manfouz, Heba, Dadouch, Sarah, *Another Gaza hospital caught in fighting, as storms deepen civilian misery*, <https://www.washingtonpost.com/world/2023/11/20/israel-hamas-gaza-hospitals/>, accessed November 20, 2023.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ Manchester, Julia, *Most Americans support Israel, new poll finds*, <https://thehill.com/policy/international/4318844-most-americans-support-israel-new-poll-finds/>, accessed November 20, 2023.

Shifa hospital complex.²⁰ And the third article under our analysis is an editorial, an opinion article, where the author, Avraham Shama, states that the conflict in the Gaza Strip could end today if American President Biden would take this initiative. He suggests that the money and influence used to support the war could be transformed into attributes with which to negotiate peace. He recalls the protests of Muslims all over the world, the population's support for them, and considers that the hostages taken are considered a success for Hamas: "Judging by public opinion polls showing strong support for Palestinians, the fear and uncertainty Hamas had sown among many Israelis and more than 200 hostages still held in Gaza, Hamas has been successful."²¹ The opinion article balances the apparent support felt in the journalists' language for the state of Israel, in the other two articles of the day. The survey itself has the role of influencing opinions, through the power of the included subliminal message. Surveys are official forms of presenting numbers, knowing that people believe in numbers, in what is clear and easy to understand. Citizens have no legal tools to check these numbers, but only the option to believe or not in their veracity. Thus, through the human need for integration and acceptance, for alignment with the world's direction of evolution, ordinary citizens can be influenced or manipulated around this hot topic.

The journalistic approach to the conflict through the lens of the media from the Middle East

Even though it is headquartered in the UK, *Middle East Eye* is an independently funded digital news organization covering stories from the Middle East and North Africa, as well as related content from beyond the region. *Middle East Eye's* coverage is driven by scores of journalists and freelance correspondents, opinion writers and analysts from across the Middle East and North Africa, as this independently funded digital news organization describes itself. For this reason, of the fact that the news is transmitted by local correspondents, based in the Middle East, we will frame the press materials as belonging to the media from the Middle East.

Making a foray into the archive of this news organization, we stop at October 7, 2023, the day the war between Israel and Hamas began. Of course, as in the case of the other news organizations, all attention was directed to the conflict that was just beginning. The headlines from the first days of the war sounded something like this: "Hospital in south Gaza ordered to clear out, doctors refuse to leave", "Israeli forces kill Palestinian teenager in West Bank", "No food, no water, no hope: Starving Palestinians shelter in UN schools", "Israel says attacking Hezbollah as more anti-tank missiles fired from Lebanon", "Incoming rocket sirens blare in northern Israel", "Chaos and horror inside Gaza's hospitals", "At least 12 journalists killed since war began" , "Column: US mental health associations accomplices in killing of Palestinians", "Hamas claims responsibility for rocket fire from Lebanon", "UK's Labor Friends of Palestine says Israel is committing 'war crimes'", "Gaza doctor explains conditions in hospitals".²² The few examples above reflect the journalistic approach of reporters in the hot zone of the war. Unlike the Western news channels, addressed to the citizens of the USA and Europe, in particular, where the attention was directed to the way the state of Israel received the attack, how it managed it, what are its losses, here, on the Middle East Eye page, it talks more about Palestine, the problems it faces, the needs it endures. A clear balance is achieved between the news about the experience lived by the two sides involved in the war.

²⁰ Kelly, Laura, *Israeli military says video shows Hamas tunnel near al-Shifa hospital*, <https://thehill.com/policy/international/4318736-idf-video-hamas-tunnel-al-shifa-hospital/>, accessed November 20, 2023.

²¹ Shama, Avraham, *The Gaza War can end today if President Biden takes action*, <https://thehill.com/opinion/white-house/4318716-the-gaza-war-can-end-today-if-president-biden-takes-action/>, accessed November 20, 2023.

²² <https://www.middleeasteye.net/news/israel-gaza-war-live>, accessed November 20, 2023.

Of course, the opinions expressed by those involved are cited, but in the first days, the damage suffered was still being evaluated, the victims were being counted, and battle strategies were being built. Words such as chaos and terror appear both in the titles and in the content of press materials.

Currently, as in the trend observed with other media providers, the number of news about the war, present on the main page, is decreasing, but we find a subcategory called Israel-Palestine war, which gathers all the news dedicated to the war. So, on the main page, the first article that appears to the reader has the title "Israel-Palestine live: Hamas leader says 'truce deal' close" and mentions that "Hamas official says details of truce to be released 'in the coming hours,' notes Egyptian and Qatari roles".²³ Next, we have a favorable news, which presents the release of a Palestinian poet by the Israeli armed forces and another detailing that the European Commission said on Tuesday a review of its development aid to Palestinians had found no evidence of funds going to Hamas.

The support given to Palestine in its approach by Saudi Arabia is marked, through the voice of the prince: "Mohammed bin Salman made the comments at the virtual summit, where he said *The kingdom's position is constant and firm; there is no way to achieve security and stability in Palestine except through the implementation of international decisions related to the two-state solution.*"²⁴

Attention also moves to Great Britain, where the prime minister of Scotland, a practicing Muslim, who comes from Pakistani parents and who is known for condemning the attack made by Hamas on Israel, "wrote to the UK prime minister, Rishi Sunak, on Tuesday, calling for the UK to officially recognize the State of Palestine to break the political impasse that has condemned Israelis and the Palestinians to successive cycles of violence. [...] The first minister will open the debate on a government motion that condemns the Hamas atrocities on 7 October, calls for the release of the hostages, and for all parties to agree to an immediate ceasefire."²⁵

Also on the front page there is news about an air strike in south Lebanon where two journalists and a civilian were killed by Israeli attacks. Lebanon's Prime Minister Najib Mikati says that "This attack proves once again that there are no limits to Israeli crimes, and that its goal is to silence the media that exposes its crimes and attacks."²⁶

The typical news of this press organization are of short duration, often accompanied by live broadcasts, short videos with exemplary statements, extracted from posts on the social networks of those cited or involved in the war. The need for equidistance appears strongly and is easy to notice in the way information is transmitted.

Al Jazeera represents the main media trust of the Middle East, a globally oriented media service. With a vast network that brings together television, newspapers, media channels, press agency, institute and many other activities, in different areas of interest, *Al Jazeera* offers a voice to all the citizens of the world, being oriented towards the life of the communities in the Middle East. It is known as the preferred network for the transmission of information, exclusively, regarding the evolution of things in the area. It is a trust with origins in Qatar, considered a private company, not a government station. *Al Jazeera* also has an

²³ *Israel-Palestine live: Hamas leader says 'truce deal' close*, <https://www.middleeasteye.net/israel-palestine-hamas-war-gaza-live-invasion>, accessed November 21, 2023.

²⁴ *Saudi crown prince calls on all countries to stop exporting arms to Israel*, <https://www.middleeasteye.net/israel-palestine-hamas-war-gaza-live-invasion>, accessed November 21, 2023.

²⁵ *Scotland's Humza Yousaf calls for ceasefire and recognition of state of Palestine*, <https://www.middleeasteye.net/live-blog/live-blog-update/scotlands-first-minister-calls-ceasefire-and-recognition-state-palestine?nid=316601&topic=Israel-Palestine%2520war&fid=489936>, accessed November 21, 2023.

²⁶ *Lebanese PM condemns Israeli attacks on journalists*, <https://www.middleeasteye.net/israel-palestine-hamas-war-gaza-live-invasion>, accessed November 21, 2023.

English Unit, over 70 bureaus around the globe, and more than 3,000 employees from more than 95 countries. *Al Jazeera* is available in over 150 countries and territories in more than 430 million homes, according to its website.²⁷

On the main page of *Al Jazeera*, the news about the war between Israel and Hamas occupies approximately two-thirds of the space allocated to informing citizens, the rest being given to the armed conflict in Ukraine and some other general news. Regarding the presentation of the elements of the war between Israel and Hamas, the news organization headlines: "Israel-Hamas war live: As Gaza battles rage on, deal hopes growing", "As a Muslim prisoner in the US, I worry I will be cremated when I die", "Hamas 'approaching Gaza truce agreement' with Israel, says leader Haniyeh", "What Israel's video of 'Hamas tunnel' under al-Shifa tells us", "South Africa Parliament votes in favor of motion to close Israel embassy", "Analysis: How Israel could gain from a pause in the Gaza war", "'Israel's army tanks are here. We are facing imminent death in Gaza City'". And these titles appear in just 24 hours. No affinity is observed or preference towards any country. However, through expression, contexts are created in which the legitimacy and support given to Israel by the West can be questioned: the mention of the Hamas tunnel, written in quotation marks, appearing in a sentence that begins with a question, the news of South Africa that closes its diplomatic cooperation with Israel, and Israeli tanks that are associated with imminent death in Gaza. The speed of information gathering and propagation, access to sources, the large number of correspondents make *Al Jazeera* have a very large influence in the Middle East, of which it is aware and which it exploits.

In the article "What Israel's video of 'Hamas tunnel' under al-Shifa tells us. The structure of the tunnel raises questions about whether it is indeed a Hamas-built pathway", the journalistic discourse begins with the presentation of two opposing points of view, overlapping even the idea of war in the statements. The doctors in the bombed hospital claim that there is no operating control center of Hamas under the hospital, contrary to the statements made by Israeli and United States intelligence. Moreover, the Israeli military also released a 3D animated video on October 28, which would not look like Israel announced a 55-metre-long (180ft), 10-metre-deep (32ft) tunnel found under the hospital. The article mentions that on November 17, the Israeli military released a video that was recorded using two separate cameras. Inevitably, the question arises: "Was a Hamas control center found under Gaza's al-Shifa Hospital?"²⁸, which finds its answer immediately after: "A control centre has not been found so far. Israeli troops have not yet tried to open the blast door at the end of the tunnel that they claim was under al-Shifa, fearing it could be booby-trapped, said Hagari."²⁹ In confirming the non-existence of the tunnel, *CNN*, one of the largest and most credible news sources in the Western world, is brought into discussion, mentioning: "*CNN*, among other news outlets, visited the exposed tunnel shaft and confirmed the presence of a tunnel, but could not establish whether or not the tunnel led to a command center."³⁰ And towards the end of the article, the existence of some tunnels is exemplified and explained by some examples. Finally, it is recalled that in the past such accusations have been made by Israel and they have been proven to be false.

Freedom of expression on social networks. The influence of civil opinion

In the case of the Israel-Hamas war, the civil component of the tilting of the scales also appears. People from various backgrounds, such as business, music, fashion, sport,

²⁷ <https://www.aljazeera.com/about-us>, accessed November 21, 2023.

²⁸ *What Israel's video of 'Hamas tunnel' under al-Shifa tells us*, <https://www.aljazeera.com/news/2023/11/20/what-israels-video-of-hamas-tunnel-under-al-shifa-tells-us>, accessed November 21, 2023.

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ *Ibidem*.

culture, who have no political background and have not affiliated with any civil society organization, have started using social networks through which they have access to millions of people from all over the world, with the aim of influencing the opinion of civilians in the matter of this war. Depending on religion, origin, nationality, citizenship or interests, influencers divide the world into two: pro or against Israel or Palestine. The force and speed of propagation of information in social networks is often greater than that of the press, because it is known that in the age of technology and smartphones, young people no longer watch the news on TV, they no longer buy newspapers, but get information from the online environment. And online, information passes easily, unfiltered. It is difficult, if not impossible, to manage incitement to hatred, aggression, bullying. On networks such as Facebook, Instagram, TikTok, WhatsApp, Telegram, Vimeo, Snapchat, influencers slip in personal points of view, position themselves as complete connoisseurs of the causes of the war and manipulate, without constraints, large masses of people who admire them for their professional achievements in the fields in which they activate and do not question their words. And this may be the greatest danger. It is a form of hybrid warfare, in which powerful people, with many followers, can and do create opinions. Because the trend of social media information is expanding, all media organizations nowadays combine the classic form of journalism with the new one, dictated by trends.

Even Rania Al Abdullah Queen of Jordan speaks on Instagram, where she is followed by 10.3 million, about the massacre in Gaza, the need for support that Palestine demands, the suffering of the Palestinians. The Romanian television star, Mihaela Radulescu, with 539,000 followers on Instagram, Jewish by religion, constantly demands through the social platform that the hostages taken by Hamas be released, that anti-Semitism be stopped, accusing Hamas of terrorism and murder. Social networks are full of videos with sensitive elements, in which you can clearly see wounded children, blood, posted by people who are preparing the war from the shadows, street demonstrations and, perhaps, attacks on innocent civilians from other countries. How far the influence of these influencers can go is a topic that deserves to be considered, debated and resolved.

Conclusions

The press remains, with certainty, the fourth power in the state. At least in the democratic ones. However, wherever we are on the globe, the fastest and most reliable source of information remains the traditional media. We have analyzed and observed, within this work, how political, geopolitical, religious and ethnic interests can influence the transmission of information, its truncation and, in the end, maybe even the truth, whatever it may be. Social networks have expanded their initial purpose and are proving a real danger for education, politics, society and world peace. Next, the best solution to clarify the state of things remains to constantly inform ourselves from as many sources as possible, to read and listen with an open and critical mind.

BIBLIOGRAPHY

1. <https://adevarul.ro/>
2. <https://www.agerpres.ro/>
3. www.dw.ro
4. <https://abcnews.go.com/>
5. <https://apnews.com/>
6. <https://www.aljazeera.com/>
7. <https://www.bbc.com/news>
8. <https://edition.cnn.com/>
9. <https://eurasia.ro/category/middle-orient/middle-orient-press/>

10. <https://www.foxnews.com/>
11. <https://www.g4media.ro/>
12. <https://thehill.com/>
13. <https://www.hotnews.ro/>
14. <https://www.mediafax.ro/>
15. <https://www.middleeasteye.net/>
16. <https://www.newarab.com/>
17. <https://news.sky.com/>
18. [**https://www.rfi.ro/**](https://www.rfi.ro/)
19. <https://romania.europalibera.org/>
20. <http://stiri.tvr.ro/>
21. [**https://www.washingtonpost.com**](https://www.washingtonpost.com)

INTEGRATED DESIGN OF ACTIVITIES ON EXPERIENTIAL DOMAINS IN KINDERGARTEN, FROM THEMATIC INTEGRATION TO CONTENT INTEGRATION

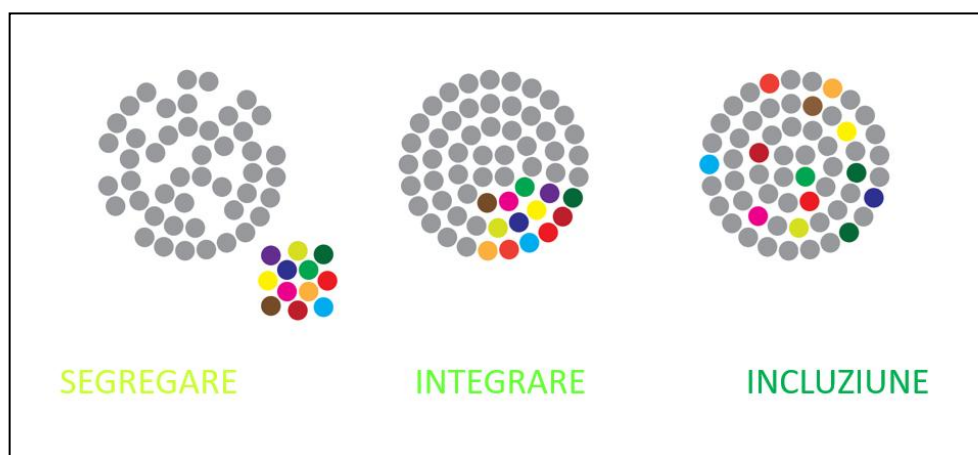
Oana Enache

Assist. Prof., PhD, „Dunărea de Jos” University of Galați

Abstract: Monodisciplinary learning no longer represents a challenge in the context of developing the skills to apply cognitive and practical acquisitions. It can constitute the foundation for the formation of creative and divergent thinking by providing the cognitive or aptitude material that allows the transposition of what has been learned into practice. The design of the activities must follow this approach and anticipate the needs of the students, supporting the perspective and vision of the teaching staff, that of ensuring the educational framework that ensures the applicability of the assimilated contents. A way to approach the educational process in the spirit of holistic learning design is offered by the Project Method, which unifies cognitive experiences over a predetermined period around a given theme. Realizing the connection of the subjects with the theme of the proposed project facilitates approaching the same content from different perspectives, but does not stimulate the creative abilities and active learning to the maximum level, which has as its purpose the possibilities of the subject to put into practice, in any context, the knowledge and skills learned. Thus, beyond the thematic integration, it is necessary to follow the integrated design of the contents, within the themes addressed.

Keywords: integration, interdisciplinarity, didactic design, preschool, divergent thinking

Conform Dicționarului enciclopedic¹, integrarea se referă la „Acțiunea de a (se) integra, încorporare, contopire a mai multor părți într-un tot unitar”. Așa cum se poate observa și în imaginea de mai jos, integrarea este procesul prin care elementele diferite unei entități sunt absorbite în structura de bază, ele rămânând specifice și unitare, fără a se dispersa, manifestându-se ca o completare a întregului. Integrarea poate fi asimilată cu completarea unui tablou cu o piesă de puzzle, cu un element lipsă, dar care întregeste imaginea și dă o abordare aparte, o nouă perspectivă, o viziune diferită de cotidian.



¹ Popa, M. D., Stănculescu, A., Matei, G. F., Tudor, A., Zgăvărdici, C., Chiriacescu, R., *Dicționar Enciclopedic*, Editura Enciclopedică, București, 1993-2009

Abordarea termenilor de „integrare” și „incluziune”

Imagine preluată. Sursa: <https://www.scoala-de-soferi.ro/cadru-legislativ-privind-integrarea-copiilor-cu-ces>

În proiectarea didactică, integrarea a fost identificată termenului de „interdisciplinaritate”, ca modalitate de abordare a învățării. Dicționarul explicativ al limbii române² definește interdisciplinaritatea ca fiind „1. *Caracterul a ceea ce este interdisciplinar.* 2. *Transfer de concepte și metodologie dintr-o disciplină în alta.*” Prin urmare, interdisciplinaritatea poate fi fundamentul, structura metodologică pe care să se realizeze proiectarea integrată. Practic, interdisciplinaritatea oferă conținuturile învățării prin disciplinele pe care le propune, iar integrarea oferă cadrul de desfășurare a activităților, menționând modalitatea de preluare și de utilizare a conținuturilor propuse.

Abordarea monodisciplinară a activităților nu stimulează gândirea divergentă, întrucât conținuturile și sarcinile sunt abordate din perspectiva specificului domeniului studiat, cu algoritmi specifici. Realizarea unor corelații cu alte discipline stimulează operațiile gândirii în sensul realizării unor corelații care motivează individul să iasă din zona de confort intelectual și să gândească deschis și creativ. Realizând analize, comparații, sistematizând și căutând legături între conținuturi aparent diferite, subiecții sunt nevoiți să descopere alți algoritmi de lucru față de cei deja însușiți. Orice tip de combinare a conținuturilor s-ar realiza (interdisciplinar, transdisciplinar, pluridisciplinar), cadrul practic de implementare a învățării trebuie să fie dat de integrarea conținuturilor. Fie că, în învățare, se realizează integrarea conținuturilor noi în structura conținuturilor vechi sau că se realizează consolidarea cunoștințelor și a deprinderilor prin integrarea acestora în activități care presupun sarcini și combinații diverse, această modalitate de proiectare a activităților constituie baza însușirii active și conștiente a cunoștințelor, respectând ritmul propriu de acțiune al fiecărui elev.

Metoda proiectelor este un prim pas în dezvoltarea gândirii divergente, în scopul dezvoltării abilităților specifice învățării creative, care are ca bază asimilarea conștientă și activă a unor conținuturi și deprinderi, dar facilitează și partea aplicativă prin punerea în practică a achizițiilor în alte contexte decât cele specifice disciplinei de origine. Faptul că o temă este abordată prin cadrul mai multor discipline creează un liant în activitățile zilnice, conducând la aprofundarea acesteia. Dacă Jocurile și activitățile liber-alese, Activitățile pe domenii experiențiale, Activitățile de dezvoltare personală de pe parcursul unei zile urmăresc aceeași temă, deci se derulează sub un titlu comun, subiectul propus va fi abordat prin prisma specificului fiecărei categorii de activitate în parte. Această modalitate de abordare a învățării constituie, din punctul meu de vedere, integrarea temei, a subiectului de discuție, în toate activitățile desfășurate, constituind **integrarea tematică**.

Pentru optimizarea activităților din grădiniță și creșterea calitativă și cantitativă a performanțelor preșcolarilor în ceea ce privește dezvoltarea potențialului psiho-somatic și afectiv, propun, pe lângă integrarea tematică, o **modalitate de integrare a conținuturilor** diferitelor discipline și arii de stimulare, care să maximizeze abilitățile creatoare și de adaptare ale copiilor. Faptul că se abordează același subiect, prin activități monodisciplinare, nu este suficient pentru a facilita tranziția noțiunilor în situații de viață diverse. Se impune, astfel, integrarea conținuturilor disciplinelor propuse pentru a se realiza efectiv transferul noțiunilor și al abilităților formate în situații variate de soluționare a sarcinilor. Combinarea cunoștințelor cu deprinderile specifice fiecărui domeniu sau centru de interes permite o multitudine de abordări, ducând astfel la dezvoltarea unei gândiri creative, inovatoare, la

² Coteanu, I., coord., Mareș, L., *Dicționarul explicativ al limbii române (ediția a II-a revăzută și adăugită)*, Academia Română, Institutul de Lingvistică, Editura Univers Enciclopedic Gold, București, 1996

găsirea de soluții noi în rezolvarea unor probleme, la reactualizarea unor date în alte contexte decât cele în care au fost asimilate.

Necesitatea abordării integrate a conținuturilor este dată și de principiile care stau la baza elaborării Curriculumului pentru educație timpurie 2019, în situația de față **principiul dezvoltării integrate**. Natura societății actuale solicită individului capacități de adaptare rapidă la schimbări succesive, de identificare a unor soluții aplicabile, care să tranșeze barierele unui singur domeniu de activitate. Însăși structura Curriculumului pentru educație timpurie este adaptată acestor cerințe, întrucât propune o abordare holistică a finalităților educației, vizând cele cinci domenii ale dezvoltării copilului: dezvoltarea fizică, sănătate și igienă personală, dezvoltarea socio-emoțională, dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii, dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii, capacități și atitudini în învățare.

Aspecte legate de conceptul de „integrare” au fost stabilite inițial prin metodologia de aplicare a Curriculumului pentru învățământ preșcolar, aprobat prin Ordinul ministrului educației, cercetării și tineretului nr. 5233/2008, respectiv *„cunoștințele din cadrul mai multor discipline pot fi îmbinate armonios pe durata unei zile întregi și, cu acest prilej, în activitatea integrată intră și jocurile și activitățile alese SAU cunoștințele interdisciplinare sunt focalizate pe anumite domenii experiențiale iar jocurile și activitățile alese se desfășoară în afara acesteia”*. Același document stabilește tipurile de activități integrate.

Abordarea integrată a conținuturilor presupune reorganizarea nu numai a acestora, ci și a întregii experiențe de predare-învățare, reprezentând o metodă inovativă, adaptată cerințelor tipului de personalitate actual. În viziunea lui C. Crețu, modalitățile concrete de integrare a disciplinelor ar putea fi: integrarea în jurul unui pol științific, practic, personal sau social; integrarea în jurul unor activități fundamentale (creație, construcție, cercetare), integrarea printr-un ansamblu flexibil de lecții, fiecare din ele fiind concepută printr-o schemă integrativă de tipul: noțiunile esențiale ale domeniului, metodele de cercetare specifice, fenomene implicate, variante de optimizare sau de soluționare.³

Așadar, la nivelul curriculum-ului, integrarea înseamnă stabilirea de relații clare de convergență între cunoștințele, deprinderile, competențele, atitudinile și valorile care își au bazele în interiorul unor discipline școlare distincte. Combinarea acestora în cadrul unor teme și sarcini ține de măiestria cadrului didactic și are în vedere asigurarea că, indiferent dacă preșcolarul va trece sau nu pe la toate centrele de interes, el va exersa cunoștințele și deprinderile propuse prin activitățile pe domenii experiențiale, la oricare centru de interes va merge.⁴

Modelele de integrare actuale, propuse de numeroși autori^{5 6 7 8 9 10 11 12}, abordează organizarea și desfășurarea succesivă a activităților pe tot parcursul zilei, sub o temă comună,

³ Apud Chiriac, M., *Integrarea – o nouă abordare a Curriculumului preșcolar*, Editura Sfântul Ierarh Nicolae, Brăila, 2011, pag. 10, ISBN 978-606-577-319-6

⁴ Enache, O., *Repere metodice utile pentru învățământul preșcolar, vol. II*, Editura Delta Cart Educațional, Pitești, 2016, pag. 113 – 350, ISBN 978-606-629-515-4

⁴ Enache, O., *Repere metodice utile pentru învățământul preșcolar, vol. III*, Editura Delta Cart Educațional, Pitești, 2017, p. 142 – 411, ISBN 978-606-629-601-4

⁵ Chiriac, M., *Integrarea – o nouă abordare a Curriculumului preșcolar*, Editura Sfântul Ierarh Nicolae, Brăila, 2011, pag. 27-67, ISBN 978-606-577-319-6

⁶ Terebush, C., *Educația integrată a preșcolarilor*, Editura Trei, București, 2020, ISBN 978-606-40-0593-9, 272 pag.

⁷ Mătășaru, M., *Secrete metodice în didactica preșcolară*, Editura Rovimed Publishers, Bacău, 2020, ISBN 9786065838994, 299 pag.

⁸ Mătășaru, M., (coord.), *Proiectarea didactică în învățământul preșcolar*, Editura Rovimed, Bacău, ISBN 978-606-583-046-2, 312 pag.

⁹ Tătaru, L., Leva, E., Cant, A., *Draga, educatoarea mea. Modele de proiecte tematice cu integrarea narativă a conținuturilor curriculare*, Editura Diamant, Pitești, 2012, ISBN 978-606-822-501-2, 243 pag.

fiind singurul aspect care unifică activitățile din ziua respectivă. Chiar dacă subiectul este comun tuturor activităților, acestea apar descrise în proiectele didactice una după alta, fără pauză și fără a respecta metodică specifică, asimilată în perioada de formare inițială a cadrului didactic, sau ca un amestec de informații, fără a respecta didactica activităților planificate.

Aceste modele nu respectă particularitățile privind capacitatea de concentrare a atenției preșcolarilor și nici ritmul de lucru, transformând activitatea într-un șir de activități monodisciplinare, fără pauză între ele. În plus, nu de puține ori, jocurile și activitățile liber alese sunt trecute în etape ale activității care au un cu totul alt scop. Desfășurarea Jocurilor și a activităților liber-alese în etapa de dirijare a învățării contravine didacticii activităților instructiv-educative la preșcolari. Realizarea activității pe centre de interes în etapa de evaluare a performanțelor copiilor aduce în prim plan necunoașterea de către cadrul didactic a scopului fiecăreia dintre aceste etape, cu destinație total diferită. Chiar dacă modalitatea de abordare a conținuturilor capătă o altă structură în contextul integrării, metodică specifică organizării și desfășurării activității instructiv-educative în grădinița de copii trebuie să constituie o constantă din punct de vedere științific, singurele aspecte modificate fiind reorganizarea conținuturilor și a sarcinilor de lucru, precum și a procesului de predare-învățare-evaluare.

Modelele didactice de activități integrate care prezintă realizarea succesivă activităților propuse pe parcursul unei zile, fără pauze sau rutine necesare, contravin acestor prevederi. **Modelul de proiectare integrată** pe care îl propun derivă din Activitățile pe domenii experiențiale care, prin proiectarea conform prevederilor Curriculumului pentru educație timpurie, respectă metodică fiecărei categorii de activitate în parte, însă **descarcă acțiunile specifice etapei de Obținere a performanțelor pe arii de stimulare/ centre de interes** care, așa cum menționează și denumirea lor, favorizează dezvoltarea unor abilități necesare formării personalității complexe a preșcolarilor. Astfel, pentru a nu suprapune abordarea învățământului de masă cu specificul alternativei Step By Step, activitatea va demara cu o prezentare frontală a conținuturilor, de regulă cu activitatea în care predomină aspectele cognitive, cu respectarea didacticii de specialitate, urmând ca, în etapa de Obținere a performanțelor, acțiunile să se transfere pe centre de interes, unde să se realizeze integrarea conținuturilor activității derulate frontal cu conținuturile celei de-a doua activități, de preferat axată pe consolidare de deprinderi. Se realizează, astfel, și un echilibru între cognitiv și practic, prin planificarea a două activități diferite ca și incidență asupra dezvoltării preșcolarilor, fără a pune presiune pe latura exclusiv cognitivă sau exclusiv practică. Planificarea sub această formă a activităților aduce un echilibru în acțiunile copiilor și în evoluția lor, fără a face excese pe nicio direcție de dezvoltare.

Dintr-o altă perspectivă, faptul că celor mici li se dă libertatea de a acționa la centrele de interes care li se par interesante, creează o presiune asupra cadrului didactic în ceea ce privește conceperea sarcinilor la fiecare dintre acestea. Astfel, educatoarea trebuie să se asigure că, indiferent ce arie de stimulare va alege copilul pe parcursul zilei, el să aibă posibilitatea să își exerseze deprinderile de lucru intelectual și practic pe care cadrul didactic le-a propus în ziua respectivă, în strânsă legătură cu tema proiectului, domeniile experiențiale și celelalte activități planificate. Proiectarea are un aspect esențial și în cadrul acestui tip de activități, cu atât mai mult cu cât integrarea cunoștințelor și a deprinderilor ce se doresc a fi

¹⁰ Din, N., Stan, G. I., *Proiecte de activitate si scenarii didactice. Învățământ preșcolar*, Editura Universitară, București, 2021, ISBN: 9786062813789, 236 pag.

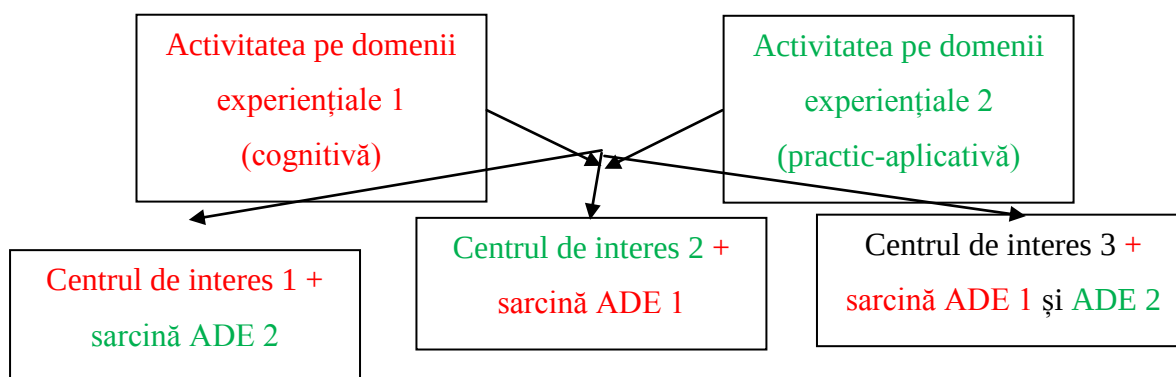
¹¹ Muste, D., Jucan, D., *Proiectarea didactică în învățământul preșcolar*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2022, ISBN 5948422023847, 372 pag.

¹² Fulaș, A. E., *Proiecte didactice învățământ preșcolar*, Editura Rentrop & Straton, București, 2022, ISBN 9786064709295, 238 pag.

exersate, transpuse în situații noi, investigate și însușite trebuie să se realizeze, prioritar, pe fiecare centru de interes în parte.

Mai mult, în etapa descărcării activităților pe centre de interes, educatoarea trebuie să asigure integrarea intradisciplinară și interdisciplinară, ținând cont și de specificul fiecărui centru de interes în parte. Astfel, dacă se integrează o activitate matematică cu o activitate de educație plastică, se vor deschide obligatoriu pentru exersarea conținuturilor și a deprinderilor centrele Știință și Artă, unde se va realiza o **dublă integrare**: la centrul Știință, pe lângă conținuturile matematice propuse prin activitatea matematică, se va regăsi cel puțin o sarcină care să exerseze deprinderea de la Educația plastică, iar la centrul Artă, pe lângă deprinderea propusă prin activitatea de Educație plastică, va exista cel puțin un aspect de conținut de la activitatea matematică. Pentru alte centre care nu își au corespondența în activitățile pe domenii experiențiale care au fost planificate, se realizează o **integrare triplă**, prin faptul că, activitățile de la acele centre vor respecta scopul urmărit prin aria de stimulare respectivă în dezvoltarea copilului, la care se vor adăuga aspecte de la activitățile pe domenii experiențiale care au fost integrate. Practic, la centrul Construcții, activitatea de bază va fi manipularea pieselor în vederea construirii unui obiect, ținând cont de un aspect de conținut matematic de la Activitatea matematică și rezolvând și o sarcină care să țină de deprinderea de la Educația plastică. Optimă ar fi integrarea unei activități predominant cognitive cu o activitate care să presupună formarea unor deprinderi, pentru a realiza un echilibru în ceea ce privește igiena efortului intelectual și pentru a favoriza îmbinarea teoriei cu practica.

Modelul integrării pe care îl propun ar arăta astfel:



Definitorie pentru toate tipurile de integrare este prezența unui generic sub egida căruia se va derula întreaga activitate. Tema, însă nu constituie integrarea conținuturilor și a deprinderilor, ci oferă doar un subiect comun care poate fi dezvoltat prin activități diverse.

Evident, tot acest demers va respecta duratele alocate prin planul de învățământ, dar și prevederile principiilor didactice conform cărora trebuie respectate particularitățile de vârstă și individuale ale preșcolarilor, precum și asigurarea accesibilizării și individualizării în învățare. În acest sens, demersul educațional realizat sub o tematică unitară va cuprinde tranziții și rutine pentru asigurarea trecerii relaxante de la o activitate la alta, de la un tip de organizare la altul, ținând cont și de necesitățile individuale (mersul la toaletă, pauză de apă etc.)

Prin acest model de integrare, educatoarea se asigură că preșcolarul, chiar dacă nu va reuși să ajungă la toate centrele, va exersa cunoștințele și deprinderile corespunzătoare Activităților pe domenii experiențiale propuse la oricare din ariile de stimulare alese. În acest fel, se respectă ritmul propriu de lucru al fiecărui copil și interesele de cunoaștere: unii copii sunt atrași de anumite centre și alocă un timp extins realizării sarcinilor în acestea. În același

timp, exersarea și alegerea centrelor le dezvoltă copiilor independența în acțiune autonomă, educatoarea devenind doar un ghid care susține copiii când aceștia nu reușesc să realizeze sarcinile. Temele propuse se subordonează proiectului propus, iar noutatea zilei va deveni un reper pentru întreaga zi.

Competențele cadrului didactic apt să realizeze un proces instructiv-educativ integrat se concentrează atât în jurul nivelului ridicat de formare profesională, dar și raportat la trăsăturile de caracter și de personalitate, care își pun amprenta asupra stilului didactic și a rezultatelor obținute. Evident, aptitudinea de bază trebuie să fie creativitatea, capacitatea de adaptare rapidă la situații noi și de a produce permanent noul. Inovarea didactică este un aspect esențial în ceea ce privește planificarea și realizarea activităților în manieră integrată. E.P. Torrance¹³ a realizat o cercetare având ca grup țintă experți în creativitate pe care i-a rugat să enumere caracteristicile pe care aceștia le consideră tipice pentru persoanele creative. Trăsăturile menționate definesc următoarele tipologii: curajul în susținerea și argumentarea convingerilor, curiozitatea față de noutățile metodologice și științifice, dezvoltarea unor abilități de cercetare, independența în gândire și în analiza lucrurilor, intuirea unor situații sau anticiparea unor situații-problemă, focusarea pe proiectare, pe rezolvarea sarcinilor, accentuarea laturii practice a lucrurilor și trecerea în plan secund a argumentelor verbale, asumarea de riscuri.

T. Tardif și R. Sternberg (1988, apud M. Dincă, 2001, p. 32¹⁴) au adăugat alte caracteristici motivațional-atitudinale care pot caracteriza o personalitate creativă: deschiderea spre nou prin experiențe inedite, neplanificate, perseverența în acțiune prin centrarea pe sarcina dată, dorința de a contribui cu noutăți în organizarea dată de o motivație intrinsecă, coordonarea unei echipe, capacitatea de gestionare a resurselor umane, materiale și de timp, nevoia de progres, de autodepășire, de recunoaștere a propriilor valori personale și profesionale, capacitatea de dezvoltare a unor relații sociale solide și deschise, găsirea unor variante de concretizare a unor situații ambigue, manifestarea interesului pentru domenii diverse, nevoia de experiențe noi, incitante. Definitiv este, deci, atitudinea antirutinieră, cea care aduce în fiecare zi elemente de noutate privind modul de abordare a învățării prin planificarea și realizarea activităților instructiv-educative.

Ca orice model sau strategie, **tipul de integrare propus mai sus prezintă o serie de avantaje:**

- permite intervenția copiilor în activitate, în realizarea sarcinilor, în ritmul propriu;
- oferă copiilor posibilitatea acționării într-un cadru relaxant, lipsit de constrângeri sau judecăți;
- permite acționarea cu noțiuni și deprinderi din mai multe domenii pentru realizarea temelor date;
- preșcolarii pot alocă atâta timp cât consideră ei necesar pentru finalizarea unor sarcini, dându-le posibilitatea de a reveni asupra soluțiilor și de a relua procesul, până când rezultatul va fi mulțumitor pentru ei;
- asigură exersarea și consolidarea cunoștințelor și a deprinderilor propuse prin Activitățile pe domenii experiențiale la toate centrele, indiferent dacă preșcolarii le vor putea accesa pe toate sau nu, realizând echitatea în educație;
- facilitează mediul prielnic pentru transferul în practică a cunoștințelor și a deprinderilor propuse prin Activitățile pe domenii experiențiale prin sarcini diverse, având, totuși, același scop;
- stimulează cooperarea, empatia, acceptarea unor viziuni diferite de către preșcolari;

¹³ Torrance, E. P., *Rewarding creative behavior: Experiments in classroom creativity*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall Inc., 1965

¹⁴ Dincă, M., *Teste de creativitate*, Editura Paideia, București, 2001, ISBN 973-8064-90-2

- stimulează dezvoltarea reprezentărilor și a gândirii convergente, ce stă la baza formării gândirii divergente, necesară unei atitudini antirutiniere și adaptabile condițiilor de viață diverse;

- respectă particularitățile de vârstă ale copiilor privind capacitatea de concentrare a atenției, capacitatea de a depune efort și posibilitățile preșcolarilor privind învățarea prin acțiunea specifică vârstei: jocul.

Pe lângă avantaje, evident că există și **limite ale aplicării acestui model:**

- necesitatea dezvoltării de către cadrul didactic a spiritului de observație și a atenției distributive pentru a putea monitoriza atent activitățile tuturor copiilor atunci când aceștia lucrează pe centre de interes;

- formarea profesională temeinică a cadrelor didactice în ceea ce privește asigurarea varietății strategiilor didactice, de la o zi la alta, în funcție de activitățile care se integrează și de centrele care se deschid;

- necesitatea conceperii și asigurării unui volum consistent de material didactic (confectionat sau selectat din natură) pentru fiecare centru de interes unde se realizează dublă sau triplă integrare și diferit de la o zi la alta;

- dificultatea realizării deprinderilor de lucru independent la preșcolari și a autonomiei în acțiune, precum și respectarea de către aceștia a regulilor de lucru în colectiv (interacțiune, tonalitate, trăsături de caracter care să faciliteze cooperarea etc.)

- coordonarea activităților pe centre de interes de către un singur cadru didactic, fără asistent/ persoană de sprijin.

Modificarea viziunii asupra proiectării activităților din grădiniță vine ca urmare a solicitărilor externe date de societate și de politicile internaționale, care pun accentul pe dezvoltarea autonomiei și a unor competențe care să îi permită individului integrarea în viața socială și pe piața muncii, astfel încât să își poată asigura un nivel de trai decent și mulțumitor. Din această perspectivă, idealul educațional al educației preșcolare a suferit modificări, acoperind întreaga perioadă, de la naștere la 6/7 ani și continuând cu viziunea despre dezvoltare pe tot parcursul vieții. Prin această viziune, premisele competențelor (comportamentelor) urmărite a fi dezvoltate la preșcolari vor constitui baza competențelor viitorului adult. Perspectivile sociale ne conduc spre un mediu complex, în continuă schimbare, la care trebuie să ne adaptăm rapid, în care să operăm cu noțiuni și deprinderi din multe domenii, în care trebuie să fim creativi și perseverenți. Aceste aptitudini și atitudini trebuie stimulate din educația timpurie, prin abordarea integrată a materiei, a disciplinelor, pregătind personalitatea viitorului adult.

BIBLIOGRAPHY

1. Chiriac, M., *Integrarea – o nouă abordare a Curriculumului preșcolar*, Editura Sfântul Ierarh Nicolae, Brăila, 2011, pag. 10, ISBN 978-606-577-319-6

2. Coteanu, I., coord., Lucreția M., Avram, L., *Dicționarul explicativ al limbii române (ediția a II-a revăzută și adăugită)*, Academia Română, Institutul de Lingvistică, Editura Univers Enciclopedic Gold, București, 1996, ISBN 978-973-924-329-2

3. Dincă, M., *Teste de creativitate*, Editura Paideia, București, 2001, ISBN 973-8064-90-2

4. Enache, O., *Repere metodice utile pentru învățământul preșcolar, vol. II*, Editura Delta Cart Educațional, Pitești, 2016, pag 113 – 350, ISBN 978-606-629-515-4

5. Enache, O., *Repere metodice utile pentru învățământul preșcolar, vol. III*, Editura Delta Cart Educațional, Pitești, 2017, p. 142 – 411, ISBN 978-606-629-601-4

6. Fulaș, A. E., *Proiecte didactice învățământ preșcolar*, Editura Rentrop & Straton, București, 2022, ISBN 9786064709295, 238 pag.

7. Mătăsar, M., *Secrete metodice în didactica preșcolară*, Editura Rovimed Publishers, Bacău, 2020, ISBN 9786065838994, 299 pag.
8. Mătăsar, M., (coord.), *Proiectarea didactică în învățământul preșcolar*, Editura Rovimed, Bacău, ISBN 978-606-583-046-2, 312 pag.
9. Muste, D., Jucan, D., *Proiectarea didactică în învățământul preșcolar*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2022, ISBN 5948422023847, 372 pag.
10. Popa, M. D., Stănciulescu, A., Matei, G. F., Tudor, A., Zgăvărdici, C., Chiriacescu, R., *Dicționar Enciclopedic*, Editura Enciclopedică, București, 1993-2009
11. Tătaru, L., Leva, E., Cant, A., *Draga, educatoarea mea. Modele de proiecte tematice cu integrarea narativa a conținuturilor curriculare*, Editura Diamant, Pitești, 2012, ISBN 978-606-822-501-2, 243 pag.
12. Terebush, C., *Educația integrată a preșcolarilor*, Editura Trei, București, 2020, ISBN 978-606-40-0593-9, 272 pag.
13. Din, N., Stan, G. I., *Proiecte de activitate si scenarii didactice. Învățământ preșcolar*, Editura Universitară, București, 2021, ISBN: 9786062813789, 236 pag.
14. Torrance, E. P., *Rewarding creative behavior: Experiments in classroom creativity*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall Inc., 1965

EVOLUTION OF CURRICULUM DEVELOPMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Habinyák Erzsébet
Assist. Prof., PhD, University of Pécs

Abstract: In curriculum development, ensuring children's development and learning "from cradle to childhood" or "seven years of home" is a holistic, multi-layered and complex approach to what can now be a major change in traditional care practices, raising and educating the child. Thus, in this paper we present a scientific analysis of the curriculum development in early childhood education in Romania.

Keywords: curriculum, early childhood education, evolution, reform

Introducere

Fiecare lege apărută într-o țară în domeniul educației a generat schimbări mai mult sau puțin profunde. Reforma educației reprezintă o schimbare fundamentală, proiectată și realizată la nivelul sistemului de educație, în orientarea, structura și în conținutul acestuia (Crisan, 1994). Reforma curriculară are implicații mult mai profunde atât în planul teoriei, cât și al practicii educaționale, în ceea ce privește organizarea experiențelor de învățare și formare prin asigurarea interdependențelor necesare între obiectivele educaționale, conținuturile învățământului, strategiile instructiv-educative și strategiile de evaluare. Preocupările sistematice vizând elaborarea unui Curriculum Național coerent au apărut în România după anii 1990. Termenul 'curriculum' a început să fie utilizat numai după anul 1990, când au apărut primele elemente ale culturii curriculare. Conceptul a fost utilizat și mai mult după anul 1996, o dată cu lansarea reformei comprehensive, cuprinzătoare a învățământului (Ciocîrlan, 2018). Reforma curriculară din România a valorificat ca modalitate de particularizare a ofertei educaționale la cerințele locale și la potențialul real al fiecărei copil și elev (Bocoș & Jucan, 2019). Apariția alternativelor educaționale din România după 1990 a fost cel mai viu exemplu al reformei de jos în sus, adică de la cadrele didactice înspre autoritățile sistemului de educație și s-a născut din nevoia resimțită de către dascăli de a crea un altfel de școală, care să răspundă nevoilor actuale ale copiilor și ale comunității educaționale, unui nou tip de societate (Ciucureanu, 2011).

Caracteristicile învățământului preșcolar din România

Educația timpurie (0 - 6 ani) este formată din nivelul antepreșcolar (0 - 3 ani) și învățământul preșcolar (3 - 6 ani), care cuprinde grupa mică, grupa mijlocie și grupa mare. Educația timpurie antepreșcolară se poate desfășura în creșe, grădinițe și în centre de zi, de stat sau private, după același conținut educativ și după aceleași standarde naționale. Copiii sunt organizați pe grupe de vârstă omogene, dar nu este exclusă constituirea unor grupe eterogene. Învățământul preșcolar se desfășoară în grădinițe sau în școli (de stat sau private), care au ca secție grupe de învățământ preșcolar, după același curriculum și respectând aceleași standarde naționale.¹

Rețeaua învățământului preșcolar din România cuprinde 1.153 grădinițe, respectiv 9.529 de secții din cadrul grupurilor școlare și secții care au școlarizat acest nivel de educație, înregistrându-se 505.200 copii în anul școlar 2020/2021, informează

¹ <https://www.edu.ro/invatamant-prescolar>

Institutul Național de Statistică (INS) cu ocazia Zilei Mondiale a Educației. Potrivit INS, 51,4% din totalul copiilor înscriși erau de sex masculin. În anul școlar 2020-2021, 54,4% dintre copii au fost cuprinși în grădinițe cu program normal, 45,1% în grădinițe cu program prelungit, 0,2% în grădinițe cu program săptămânal și 0,3% în grădinițe cu program special. Din numărul total al copiilor înscriși în învățământul preșcolar, 58% au fost cuprinși în grădinițele din mediul urban, iar majoritatea au fost înscriși în grădinițele aparținând sectorului public (94,1%), arată INS. De asemenea, în învățământul preșcolar, procesul educațional s-a desfășurat în 27.400 de săli de clasă. Din totalul de 26.400 echipamente IT cu care au fost dotate unele grădinițe, 22.800 (86,6%) au fost utilizate în procesul de educație, 5.546 dintre unități având conectare la Internet.²

În anul 1991 apare primul curriculum al reformei în educație preșcolară de după 1989.

Sistemul de învățământ românesc a înregistrat progrese remarcabile, în ciuda condițiilor economice grele și a deselor schimbări sociale înregistrate după 1989. La sfârșitul anului 1990 țara înregistra o stagnare economică, dar după 1998, ca rezultat al democratizării treptate și a infuziei fondurilor europene și ale Băncii Mondiale, reforma în educație a fost demarată. În anul 1991 a fost implementat primul Program de Educație Timpurie pe Arii de Stimulare și au apărut primele documente de reformă. Apare o listă scurtă a finalităților și un set de obiective particulare, pe domenii de dezvoltare. Mai mult, apare o schemă explicită a unei abordări integrate a unei teme, pornind de la o poveste specifică vârstelor mici. Putem observa deschiderea cadrelor didactice către abordarea activităților pe grupe mici, în cadrul ariilor de stimulare/centrelor/zonelor de joc și învățare și o mai mare deschidere a instituției față de parteneri (părinți și alți actori din comunitate). Lipsește conținutul pentru categoriile de activități și repere academic pe grupe de vârstă.³ Odată cu prevederile Legii învățământului Nr.84/1995, privind generalizarea treptată a grupei pregătitoare pentru școală, rata de înscriere a copiilor la grădiniță a crescut anual.⁴ Conform acestei legi învățământul preșcolar se organizează pentru copii în vârstă de 3- 7 ani, în grădinițe de copii cu program normal, prelungit și săptămânal. Grădinițele se înființează de către inspectoratele școlare, agenții economici și alte persoane juridice, precum și persoanele fizice pot înființa și finanța grădinițe, cu acordul inspectoratelor școlare, în condițiile legii. Pentru asigurarea continuității între învățământul preșcolar și cel primar se instituie și se vor generaliza treptat grupele pregătitoare pentru școală, cuprinzând copii de 5-6 (7) ani. Costurile școlarizării vor fi suportate de către Ministerul Învățământului (Bunescu, 2004).

În anul 2000 apare al doilea curriculum în educația preșcolară (etapa tranzitorie a reformei în educație)

Scopurile, conținutul și structura învățământului preuniversitar au fost corelate în mod direct cu învățarea pe parcursul întregii vieți – educația de bază asigurând însușirea competențelor necesare pentru accesul ulterior la învățare. Rolul educației de bază din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți a fost precizat în cadrul primului mesaj-cheie al Memorandumului asupra învățării permanente elaborat de Comisia Europeană în anul 2000. Pornind de la acest aspect, 2000 aduce o nouă viziune despre educația preșcolară, văzută, în cadrul programului educațional “Organizarea învățământului preprimar”, ca un prim pas pentru formarea tânărului și specialistului de mâine. Astfel, primii ani de viață și educația la această vârstă au devenit probleme cruciale pentru evoluția ulterioară a oricărei

² Agenția Națională de presă Agerpres

<https://www.agerpres.ro/economic-intern/2021/10/04/ins-reteaua-invatamantului-prescolar-din-romania-cuprinde-1-153-de-gradinite--790650>

³ https://www.isj-db.ro/static/files/curriculum/prescolar/2018_2019/Consfaturi_2018.pdf

⁴ Curriculum pentru învățământ preșcolar 2019

<https://www.edums.ro/invpresc/Curriculum-pentru-invatamantul-prescolar.pdf>

persoane. În anul 2002 este inițiat programul „Generalizarea grupei mari pregătitoare în învățământul preșcolar românesc” și, în cadrul acestuia, în conformitate cu modificările și completările la Legea învățământului (stabilirea duratei învățământului obligatoriu de 10 ani și coborârea vârstei de școlarizare de la 7 la 6 ani), este revizuită Programă activităților instructiv-educative în grădinița de copii și sunt realizate corelările cu programa claselor I-IV.

În anul 2001 a fost lansată scrisoarea metodică de către Ministerul Educației și Cercetării: „*Manifest pentru o educație de calitate la vârstele timpurii*”. Potrivit acestui document jocul și personalitatea educatoarei joacă un rol foarte important în viața preșcolarilor. Principalul mijloc prin care copilul învață la această vârstă este *jocul*, un joc pe care l-am putea defini ca motor al minții care vrea să exploreze mai mult decât până acum, dar și al corpului care vrea să dobândească mereu noi deprinderi. După copil cel mai important actor este *educatoarea*. Personalitatea acesteia, atitudinile, modul său de a gândi și de a acționa influențează hotărâtor atmosfera și mediul în care se formează copilul. Educatoarea este cea care creează mediul educațional favorabil, stimulat și interesant pentru învățare în sala de grupă. În învățământul preșcolar s-au făcut remarcate câteva schimbări de fond în zona curriculumului:

- descongestionarea planului de învățământ (reducerea numărului de activități obligatorii) și conturarea în interiorul acestuia a două niveluri: 3-5 ani (nivelul socializării) și 5-7 ani (nivelul pregătirii pentru școală și pentru viața socială viitoare);
- diferențierea activităților din planul de învățământ, ținând cont de tipul de program adoptat de grădiniță; activități pentru grădinițele cu program normal și activități pentru grădinițele cu program prelungit și săptămânal, în care demersul educațional continuă și după-amiază;
- echilibrarea numărului de activități alese desfășurate de copiii preșcolari în raport cu nivelul de vârstă și chiar cu particularitățile grupei, în așa fel încât adaptarea la regimul școlar să se facă treptat și în ritmul impus de copil;
- introducerea activităților opționale și a extinderilor în planul de învățământ, în vederea flexibilizării procesului de învățare și adaptării acestuia la nevoile și interesele copilului;
- conceperea unei programe cu obiective cadru și obiective de referință pentru întreg segmentul preșcolar, cu exemple de comportamente care să orienteze ieșirile din sistem; o programă fără delimitări în ceea ce privește conținuturile sau vârsta copilului.

Se vor derula următoarele activități noi: stabilirea obiectivelor cadru și a obiectivelor de referință, precum și a comportamentelor de urmărit pentru anul în curs în funcție de grupa repartizată, amenajarea spațiului educațional al clasei cu stabilirea locului Centrului tematic.⁵

În anul 2008 apare al treilea curriculum în educația preșcolară (etapa reformei educației timpurii în România)

Principii și cerințe în educația timpurie: abordarea holistă a dezvoltării copilului, dezvoltarea fizică, sănătatea, dezvoltarea limbajului și a comunicării, dezvoltarea cognitivă și dezvoltarea socio-emoțională a acestuia, promovarea și practicarea unei educații centrate pe copil și pe dezvoltarea globală a acestuia, în contextul interacțiunii cu mediul natural și social, adecvarea întregului proces educațional la particularitățile de vârstă și individuale. Individualitatea fiecărui copil trebuie recunoscută și de aceea, fiecare copil trebuie tratat în acord cu nevoile sale. Fiecare copil trebuie să aibă oportunități egale de a se juca, de a învăța și de a se dezvolta, în funcție de potențialul său. Activitățile instructiv-educative trebuie

⁵https://isj.sv.edu.ro/images/Docs/Disipline/invatamnat_preprimar/2017/scrisoare_metodica/SM_2001_Manifest_pentru_o_educatie_de_calitate.pdf

organizare pe domenii experiențiale - obiective cadru și obiective de referință, pe cele 5 domenii experiențiale - 6 teme anuale de studiu (facilitatoare ale integrării conținuturilor învățării), detalii privind comportamentele așteptate, pe cele două intervale de vârstă (nivelul I, copii de 3-5 ani și nivelul II, copii de 5-6/7 ani). Pentru o pregătire cât mai bună a copilului în perioada copilăriei timpurii este deosebit de importantă atenției acordată dezvoltării sale din toate punctele de vedere. De aceea curriculumul din 2008 este structurat pe domenii de dezvoltare, finalitatea educației timpurii fiind dezvoltarea globală a copilului, care urmează să îi asigure un start bun în viață.⁶

În anul 2019 apare al patrulea curriculum (etapa măsurilor subsecvente LEN/2011)

Acest nou curriculum imprimă o viziune actualizată și îmbunătățită asupra educației timpurii, ținând cont de necesitatea corelării cu prevederi și recomandări din documente promovate la nivel European, corelarea cu schimbările inițiate la niveluri învățământului preuniversitar pentru construirea unei concepții curriculare unitare și coerente, având ca referință competențele-cheie care determină profilul de formare al elevului, definite la nivel european și statuate de Legea educației naționale nr. 1/2011, precum și corelarea permanentă cu legislația în vigoare, îndeosebi cu prevederile recente care vizează domeniul educației.

Apariția LEN/2011 conceptul de educație timpurie (0-6 ani) este menționat pentru prima dată într-o lege a educației, programele de guvernare acordă prioritate segmentului de educație timpurie. Apar competențele generale și competențele specifice, pe cele 5 domenii de dezvoltare. În ghidul de aplicare găsim detalii privind activități de învățare și indicatori comportamentali, pe cele patru intervale de vârstă (0-18 luni, 19-36 luni, 37-60 luni și 61-84 luni). Printre noutăți apare corelarea domeniilor de dezvoltare cu domeniile experiențiale și accentuarea rolului jocului liber al copilului și al activităților integrate în procesul de învățare. Putem observa trecerea de la un curriculum pe obiective spre un curriculum care are în vedere competențele viitoare ale copilului. Reiese existența unui cadru coerent de la naștere până la 6 ani care stimulează dezvoltarea copiilor, din punct de vedere fizic, socio-emoțional, cognitive, axa Programei pentru educația timpurie constituită din domeniile de dezvoltare, comportamente, ca premise ale competențelor ulterioare. Apare flexibilizarea Planului de învățământ pentru perioada de vârstă cuprinsă între 3 și 6 ani, astfel încât să favorizeze jocul ca activitate specifică vârstei și să faciliteze învățarea multidimensională, polisenzorială, globală și integrată. Reperele orare orientative sunt incluse în programul zilnic de activitate, cu posibilitatea particularizării acestuia în funcție de nevoile unității. Lectura este considerată una dintre cele mai intense, mai educative și mai răspândite activități. Cu cât apropierea copilului de carte se face mai devreme, cu atât mai importante și mai durabile sunt efectele ei în domeniul limbajului, al comunicării, precum și în cel al comportamentului și al socializării. Activitatea opțională intră în norma cadrului didactic și i se acordă o plajă orară de 0-1 activitate/săptămână. Programa unei activități opționale poate fi elaborată de educatoare și, în acest caz, va fi avizată de inspectorul de specialitate sau poate fi aleasă din oferta de programe opționale avizate de MEN sau de ISJ.

Concluzii

Așadar, despre educație timpurie putem afirma că reprezintă cea mai importantă perioadă din viața copilului, întrucât este marcată de momente cruciale pentru succesul său de mai târziu, la școală și în viață. Intervenția adultului asupra copilului în această perioadă este fundamentală. Educația timpurie vizează intervalul de timp cuprins între naștere - pentru că din momentul când se naște copilul începe să se dezvolte și să învețe, și până la 6/7 ani - vârsta intrării la școală. Educația timpurie se realizează în atât în mediul familial, cât și în

⁶ https://www.academia.edu/20314999/Curriculum_Educatie_Timpurie_0_7_ani_27_05_2008

cadru serviciilor specializate, precum creșa sau grădinița. Cercetările și schimbările în educația preșcolară din ultimii 30 de ani au evidențiat corelații semnificative între mediu și dezvoltarea intelectuală, între învățarea timpurie și învățarea care are loc în alte etape ale vieții. Calitatea educației, a îngrijirii și protecției copilului de la naștere până la 6/7 ani depinde de noi, toți cei care interacționăm cu copiii, zi de zi: părinți sau educatori, consilier școlar sau asistent medical – toți acționând coerent și având în atenție permanentă copilul și particularitățile lui (Bucinschi, 2008).

BIBLIOGRAPHY

Bocoș, M. – Jucan, D. (2019). Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculumului, București: Editura Paralela 45

Bucinschi, M. et al. (2008). Educația timpurie și specificul dezvoltării copilului preșcolar, Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului, București

Bunescu, Gh. (2004). Antologia legilor învățământului din România. Institutul de Științe ale Educației, București

Ciocîrlan, G. (2018). Aspecte sociologice privind reforma curriculară în învățământul preuniversitar

[file:///C:/Users/40720/Downloads/16_George%20CIOCIRLAN%20-%20SOCIOLOGICAL%20ASPECTS%20OF%20CURRICULAR%20REFORM%20IN%20PREUNIVERSITY%20EDUCATION%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/40720/Downloads/16_George%20CIOCIRLAN%20-%20SOCIOLOGICAL%20ASPECTS%20OF%20CURRICULAR%20REFORM%20IN%20PREUNIVERSITY%20EDUCATION%20(1).pdf)

Ciucureanu, M. (2011): *Punți de trecere între învățământul tradițional și cel bazat pe modele pedagogice alternative în sistemul românesc de învățământ*, Bucuresti https://www.isj.tm.edu.ro/public/data_files/specializari/fisier-118.pdf

Crișan, A. et al. (1998) Curriculum National pentru învățământul obligatoriu. Cadru de referință, București: Corint

PEDAGOGICAL PERSPECTIVES ON EDUCATIONAL MANAGEMENT APPROACH

Olga Balanici

PhD Student, „Ion Creangă” State Pedagogical University of Chișinău, Moldova

Abstract: In the dynamic framework of contemporary education, this article addresses the management of educational activities in general education institutions, from various pedagogical perspectives. The study focuses on how fundamental pedagogical theories and their practical application can influence the efficiency of educational management. Analyzing both traditional and innovative educational models, the article highlights the need to adapt educational management strategies to the specific needs and characteristics of students. It discusses the importance of a holistic and flexible approach in educational management, which promotes critical thinking and creativity, while building a robust framework for the development of essential competencies. The conclusions emphasize the important role of educators not only in the teaching-learning process but also in shaping effective management strategies, tailored to the challenges and requirements of the 21st century.

Keywords: educational management, pedagogical theories, learning strategies, learning theory, cognitive development.

Introducere

În contextul complex și dinamic al educației contemporane, înțelegerea și aplicarea teoriilor pedagogice adecvate devin esențiale pentru succesul procesului educațional. Rolul *managementului* în instituțiile de învățământ general nu se limitează doar la administrarea eficientă a resurselor și la respectarea politicilor educaționale, ci include și dezvoltarea unui mediu propice pentru învățarea elevilor. În acest context, perspectivele pedagogice joacă un rol esențial în modelarea practicilor de management educațional. Scopul acestui articol este de a analiza și de a discuta diferitele abordări teoretice ale activității educative în cadrul învățământului general, cu o atenție deosebită acordată modului în care aceste abordări pot fi integrate și adaptate pentru a răspunde nevoilor diversificate ale elevilor. Prin examinarea amănunțită a diferitelor modele pedagogice - de la cele tradiționale la cele mai inovatoare - acest studiu urmărește să identifice practici eficiente care să promoveze un învățământ holistic, adaptabil și relevant pentru societatea contemporană.

În ultimele decenii în procesul de reformare a învățământului la toate treptele sale și anume la compartimentul activităților educative se relevă faptul că politicile educaționale din R. Moldova necesită o orientare mai mare spre obținerea unui cadru metodologic de proiectare și realizare al activității educative pentru a crește motivarea participării elevilor în cadrul activităților extracurriculare, dezvoltarea unui modelul pedagogic al managementului activității educative la clasa de elevi; evidențierea unor modele, metode și forme de colaborare a diriginților cu familia; elaborarea constructivă a anui algoritm de proiectare a ședințelor și în special ședințele cu părinții.

Relevanța acestui studiu se concentrează pe abordările utilizate pentru explorarea diverselor perspective pedagogice în contextul managementului educativ. Studiul nostru a adoptat o metodologie calitativă, bazată pe analiza literaturii de specialitate în domeniul educației, psihologiei și managementului educațional. S-au examinat diverse surse, inclusiv

articole de cercetare, cărți de specialitate, lucrări teoretice și studii de caz, pentru a obține o înțelegere cuprinzătoare a subiectului.

Obiectivele cercetării:

Analiza teoriilor pedagogice: Examinarea diferitelor teorii pedagogice și a impactului lor asupra practicilor de învățare și dezvoltare a elevilor.

Explorarea legăturii cu managementul educațional: Investigarea modului în care aceste abordări teoretice pot fi aplicate și integrate în strategii de management educațional.

Identificarea strategiilor eficiente: Identificarea și propunerea de strategii eficiente pentru implementarea teoriilor pedagogice în managementul instituțiilor educaționale.

Rezultate științifice

Prin această abordare, studiul urmărește să ofere o perspectivă amplă asupra rolului teoriilor pedagogice în managementul educațional și să sugereze modalități prin care aceste teorii pot fi utilizate pentru a îmbunătăți procesele educaționale în instituțiile de învățământ.

Termenul „educativ” are o semnificație amplă în domeniul educației, referindu-se la orice activitate care contribuie la procesul de educație, formare și instruire. Acest concept este adesea asociat cu activitățile „extracurriculare”, un termen care, deși se referă la activitățile desfășurate în afara curriculumului obligatoriu, nu reflectă în totalitate complexitatea acestora. Activitățile extracurriculare, deși nu sunt incluse în curriculumul standard, sunt parte integrantă a procesului educațional, având obiective și metodologii proprii.

Curriculumul se definește ca un traseu educațional structurat pe o axă temporală, cuprinzând finalități, resurse (în special informaționale), strategii de predare, metode de evaluare și modalități de optimizare. Prin urmare, activitățile extracurriculare, chiar dacă se desfășoară „din afara” curriculumului tradițional, nu sunt lipsite de structură sau scop educativ. Aceste activități contribuie la dezvoltarea elevilor printr-o abordare diferită, îmbogățind experiența educațională prin diversitate și flexibilitate.

Prin urmare, este esențial să recunoaștem că activitățile din cadrul managementul educativ includ atât activitățile curriculare, cât și pe cele extracurriculare. Fiecare are rolul său în cadrul instituției de învățământ, fiind proiectate, organizate și evaluate prin metodologii specifice. Acestea nu doar că susțin curriculumul obligatoriu, dar și facilitează dezvoltarea comprehensivă a elevului, îndrumându-l spre o formare integrală.

Managementul educativ în învățământul general poate fi analizată din mai multe perspective și abordări, în funcție de obiectivele și interesele cercetătorilor sau a practicienilor. Acestea pot include, printre altele:

Perspectiva pedagogică - se concentrează pe procesul de învățare și dezvoltare a elevilor, cu accent pe activitățile didactice, metodele de predare și evaluare, strategiile de instruire și formare a competențelor și abilităților.

Perspectiva psihologică - analizează factorii psihologici care influențează procesul educațional, precum motivația, atitudinea, personalitatea, inteligența, memoria și alte procese cognitive.

Perspectiva sociologică - se axează pe relațiile sociale și instituționale care definesc și modelează activitatea educațională, cum ar fi structura școlară, normele și valorile sociale, rolurile și interacțiunile dintre elevi, profesori, părinți și comunitatea locală.

Perspectiva managerială - se concentrează pe aspectele organizatorice și administrative ale activității educaționale, cum ar fi planificarea, organizarea, coordonarea și controlul proceselor și resurselor, luarea deciziilor, managementul riscurilor și asigurarea calității.

Perspectiva culturală - analizează rolul educației în formarea și transmiterea valorilor, tradițiilor și culturii unei societăți, precum și modul în care acestea sunt reflectate în curriculum, programele școlare și practicile didactice.

Perspectiva istorică - se referă la analiza evoluției și schimbărilor în sistemul educațional, precum și la impactul evenimentelor istorice, politicilor publice și reformelor educaționale asupra activității educaționale în școli.

Aceste perspective pot fi abordate separat sau combinate, în funcție de obiectivele și interesele cercetătorilor sau practicienilor care doresc să analizeze activitatea educațională în învățământul general.

Managementul educațional, văzut prin lentila pedagogiei, încorporează o serie de teorii și practici care influențează direct calitatea și eficiența educației. Teoriile pedagogice, de la cele tradiționale la cele moderne, oferă cadrul necesar pentru a înțelege nevoile diverse ale elevilor și pentru a adapta strategiile de predare și management la acestea. De exemplu, aplicarea teoriei inteligențelor multiple a lui Howard Gardner în managementul educațional poate conduce la dezvoltarea unor programe de studiu mai personalizate și eficiente.

Abordări teoretice relevante în educație

➤ **Abordarea psihologică:**

Această abordare se concentrează pe procesele cognitive, emoționale și sociale ale elevilor, explorând diferite stiluri de învățare și dezvoltarea abilităților socio-emoționale. Elemente cheie includ:

- *Teoria cognitivă*, care explorează procesarea și reținerea informațiilor.
- *Teoria dezvoltării psihologice*, care se concentrează pe evoluția cognitivă, emoțională și socială.
- *Teoria învățării sociale*, care evidențiază importanța interacțiunilor sociale în procesul de învățare.

➤ **Abordarea sociologică:**

Aceasta analizează influența factorilor sociali și culturali asupra educației, incluzând:

- *Teoria funcționalismului*, care se concentrează pe rolul educației în menținerea echilibrului social.
- *Teoria conflictului*, care examinează impactul conflictelor de interese și putere.
- *Teoria interacționismului simbolic*, care explorează crearea semnificațiilor sociale prin interacțiune.

➤ **Abordarea pedagogică:**

Această abordare se axează pe dezvoltarea și implementarea de strategii educaționale adaptate la diferite grupuri de elevi și domenii de învățare, cum ar fi:

Teoria dezvoltării cognitive a lui Jean Piaget, care descrie etapele dezvoltării cognitive de la senzorio-motorie la operațională formală.

Fiecare dintre aceste abordări oferă o perspectivă unică asupra educației, contribuind la o înțelegere holistică a procesului de învățare și dezvoltare a elevilor.

Teoria dezvoltării psihologice a lui Jean Piaget a atras numeroase critici și interpretări, reflectând diversitatea perspectivelor în psihologia educațională:

Potrivit autorului Lev Vygotsky a fost unul dintre criticii importanți ai teoriei lui Piaget. El a susținut că teoria lui Piaget subestimează rolul interacțiunii sociale în dezvoltarea cognitivă a copiilor și a dezvoltat propria teorie a dezvoltării cognitive, numită teoria dezvoltării sociale-culturale. „În concepția lui Piaget, dezvoltarea cognitivă este în principal un proces intern, în care copiii își construiesc propriile lor concepte și reprezentări ale lumii, dar această perspectivă minimizează importanța interacțiunii sociale și a proceselor culturale în dezvoltarea cognitivă a copiilor” (Vygotsky, 1978, p. 90).

Un alt critic al teoriei lui Piaget a fost Richard Shweder, care a susținut că teoria nu ține cont de diversitatea culturală și de influența culturii asupra dezvoltării cognitive a copiilor.

„Teoria lui Piaget este prea generală și nu ține cont de variațiile culturale în procesele de dezvoltare cognitivă,, (Shweder, 1990, p. 129).

Alți critici ai teoriei lui Piaget, au susținut că teoria subestimează capacitatea copiilor de a învăța și de a dezvolta abilități cognitive la vârste mai timpurii decât cele indicate de Piaget.

„Teoria lui Piaget este prea rigidă și nu ține cont de faptul că copiii pot dezvolta abilități cognitive la vârste mai timpurii decât cele indicate de Piaget. ”¹

În ciuda acestor critici, teoria lui Piaget rămâne o contribuție importantă la înțelegerea dezvoltării cognitive a copiilor și continuă să fie utilizată în educație și managementul educațional.

Teoria lui Piaget a fost criticată pentru a fi prea rigidă și pentru a nu ține cont de factorii sociali și culturali care pot influența dezvoltarea cognitivă a copiilor. Cu toate acestea, această teorie a avut o mare influență asupra educației și a managementului educațional, fiind utilizată în dezvoltarea de strategii educaționale adecvate pentru nivelurile de dezvoltare cognitive ale elevilor. [6]

Un autor care a valorificat teoria dezvoltării psihologice a lui Jean Piaget este Lawrence Kohlberg². Kohlberg a dezvoltat teoria dezvoltării morale, care se bazează pe teoria dezvoltării cognitive a lui Piaget și susține că procesul de dezvoltare morală a copiilor este strâns legat de dezvoltarea cognitivă și de modul în care aceștia înțeleg lumea din jurul lor. Kohlberg a utilizat principiile teoriei lui Piaget pentru a dezvolta o serie de etape de dezvoltare morală, împărțite în trei niveluri principale: pre-convențional, convențional și post-convențional.

În cartea sa „The Philosophy of Moral Development”, Kohlberg a prezentat mai detaliat teoria dezvoltării morale, punând accent pe importanța dezvoltării cognitive-emoționale în acest proces și utilizând studii empirice pentru a-și susține argumentele.

Teoria învățării prin descoperire a lui Jerome Bruner - această teorie explică modul în care elevii învață mai eficient prin intermediul descoperirii și explorării, în comparație cu prezentarea pasivă a informațiilor. Abordarea pedagogică a managementului activităților educative se concentrează pe dezvoltarea de strategii educaționale care să încurajeze explorarea și descoperirea, precum și pe dezvoltarea de resurse educaționale adecvate pentru aceste strategii.

Jerome Bruner³ a dezvoltat teoria învățării prin descoperire, care se bazează pe ideea că oamenii învață mai eficient atunci când își descoperă singuri cunoștințele și abilitățile, în loc să li se transmită direct informații de către alții. Potrivit acestei teorii, procesul de învățare este un proces activ și constructiv în care cunoștințele sunt construite de către individ prin intermediul experiențelor și interacțiunilor sale cu mediul înconjurător.

Bruner a evidențiat trei aspecte importante ale procesului de învățare prin descoperire: structura cunoștințelor, modul de organizare a informațiilor și rolul ghidajului din partea profesorului sau a altor persoane. El a argumentat că învățarea trebuie să fie contextualizată, adică să aibă o structură clară și să se bazeze pe experiențele anterioare ale elevilor. De asemenea, informațiile trebuie să fie organizate într-un mod clar și coerent, astfel încât elevii să poată face conexiuni și să-și construiască propriile cunoștințe.

În plus, Bruner a subliniat importanța ghidajului din partea profesorului sau a altor persoane în procesul de învățare prin descoperire. Ghidajul trebuie să fie flexibil și să se

¹Andriescu, G., Teoria dezvoltării cognitive a lui Jean Piaget, 28 august 2021, <https://edict.ro/teoria-dezvoltarii-cognitive-a-lui-jean-piaget/> (accesat 21.11.2022)

² Kohlberg, L. (1981). The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice. HarperCollins. ISBN: 978-0060647605.

³ Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. Harvard Educational Review, 31(1), 21-32. ISSN: 0017-8055.

adapteze nevoilor și capacităților elevilor, iar profesorul trebuie să acționeze ca un facilitator al învățării, oferind suport și încurajare.

Aceste perspective arată că, în ciuda criticii, teoria lui Piaget a inspirat și continuă să inspire abordări inovatoare în pedagogia și psihologia educațională.

Teoria învățării prin descoperire a lui Jerome Bruner a influențat gândirea multor teoreticieni ai educației și psihologiei, printre care Howard Gardner, David Ausubel și Lev Vygotsky:

Howard Gardner: A dezvoltat teoria inteligențelor multiple, inspirându-se din teoria lui Bruner. Gardner argumentează pentru adaptarea procesului de învățare la diversele tipuri de inteligență ale individului. „În teoria sa a inteligențelor multiple, Howard Gardner a valorificat ideea lui Jerome Bruner privind învățarea prin descoperire...” (Gardner, 1993, p. 17).

David Ausubel: A propus teoria învățării prin recepție, care subliniază importanța conectării noilor cunoștințe cu cele anterioare, o idee asemănătoare cu cea din teoria lui Bruner. „Teoria învățării prin recepție dezvoltată de David Ausubel subliniază importanța conectării noilor cunoștințe cu cele anterioare...” (Ausubel, 1963, p. 67).

Lev Vygotsky: A elaborat teoria dezvoltării cognitive și socio-culturale, punând accent pe interacțiunea socială și culturală în procesul cognitiv, similar cu Bruner. „Teoria dezvoltării cognitive și socio-culturale subliniază importanța ghidajului din partea profesorului...” (Vygotsky, 1978, p. 102).

Albert Bandura: A dezvoltat teoria învățării sociale, concentrându-se pe învățarea prin observație și imitație. „În Social Learning Theory, Bandura explică că învățarea prin observație este un proces activ și social...” (Bandura, 1977).

Aceste abordări demonstrează cum principiile învățării prin descoperirele ale lui Bruner au fost extinse și aplicate în diverse moduri, contribuind semnificativ la dezvoltarea teoriilor educaționale modern.

Abordarea managerială - Această abordare se concentrează pe dezvoltarea și implementarea de strategii de management adecvate pentru o instituție de învățământ. Aceasta poate include dezvoltarea unui plan strategic, utilizarea de instrumente de evaluare pentru a evalua performanțele elevilor și procesele de învățare și crearea unui mediu de învățare sigur și stimulant pentru elevi.

În general, abordările teoretice ale activității educative în învățământul general sunt interconectate și se completează reciproc.

O analiză cuprinzătoare a activității educaționale în învățământul general poate lua în considerare toate aceste abordări teoretice pentru a dezvolta strategii educaționale eficiente și eficace pentru elevi.

Un model explicative actual al managementului educativ formulează autoarea A. Afanas în lucrarea sa [1, pag.7], care, prin definirea activității educative ce „*reprezintă dimesiunea operațională a procesului de învățământ determinate de capacitatea de proiectare, organizare și realizare pedagogică a profesorului-diriginte asumată în funcție de condițiile specific fiecărui colectiv de elevi sau studenți.*”. Autoarea, acordă prioritate capacității de organizare și realizarea a unui management al activității educative creativ și eficient.

Conform expunerii autoarei A. Afanas care explică necesitatea activității educative pentru a oferi oportunități pentru dezvoltarea competenșilor prin prisma valorilor educaționale, astfel ca elevul să fie motivat spre o învățare formativă, cât și pentru integrarea cu succes în viața de zi cu zi [apud 1, pag. 10]. Această abordare evidențiază necesitatea proiectării unui management al activității educative bazat pe particularitățile individuale ale elevului, a celui ce învață prin prisma unui management operațional eficient. Din aceste considerante

autoarea propune ca o atenție sporită să fie dedicată colaborării dintre școală, cadru didactic și alți factori educaționali precum familia, comunitatea în general.

Analizând supozițiile teoretice privind valoarea organizațională, operațională a unui management calitativ, evocate de cercetătorii din domeniul respectiv atât în plan național, cât și în cel internațional, se poate deduce că competența organizațională a unei activități are la bază un demers conștient proiectat, organizat, desfășurat și (auto)reglat, de aici educația extracurriculară capătă și ea funcțiile importante pentru clădirea conștientă, cu scop, cu o anumită finalitate, a personalității umane.

Cu certitudine fiecare demers este orientat spre o finalitate, la fel și activitățile educative presupune un proces întreg de structurare și organizare prin corelarea activităților de proiectare, implimentare și evaluare.

Managementul activităților educative, abordată ca dimensiune a managementului general, educațional, ar însemna studierea unui ansamblu de activități manageriale desfășurate de un manager, cadru didactic, mentor, ghid, părinte, sau alte persoane specializate într-un domeniu respectiv, care vizează legătura dintre activitățile formative și educative ale experiențelor generate în afara procesului de învățământ. Aceste activități sunt proiectate, organizate, coordonate, evaluate și reglate, întemeiate pe anumite principii ale managementului științific (principiul eficienței, cel al eficacității, al organizării raționale, al responsabilizării, motivării, al negocierii, al delegării puterii, al echilibrării funcțiilor, resurselor, al democratizării, al climatului stimulat, al raționalizării timpului, resurselor etc.).

Autorul M. Ștefan [49, p. 10] notează printr-o apreciere sintetică, că sub acest termen larg „educație extracurriculară” se subînțelege un set de influențe formative de dincolo de planul cadrul al procesului de învățământ.

Managementul activităților extracurriculare are un caracter complex, explicativ, normativ, se întemeiază pe demersuri științifice și care se folosesc ca bază teoretică a altor științe sau discipline științifice, având și un caracter interdisciplinar. Bazându-se nu doar pe fundamentări logice, teoretice, raționale, dar care include și manifestarea creativității, originalității fiecărui actant educațional, manifestându-se adeseori la nivel de artă, măiestrie în proiectare, organizare, desfășurare, evaluare și reglare. Prin funcțiile activităților sale, joacă rol de compensare, completare a experiențelor generate de instituția de învățământ prin realizarea unui procesul instructiv-educativ bazat pe valori educaționale și trăite de toți actanții, în special de elevi.

Managementul activităților educative reprezintă procesul de organizare, planificare, monitorizare și evaluare a procesului educațional, în vederea realizării obiectivelor educaționale și îmbunătățirii performanțelor instituției de învățământ. Acest proces presupune utilizarea unui set de tehnici și instrumente de management, precum și abordarea colaborativă și participativă a cadrelor didactice și a elevilor.

Pentru a putea fi eficient, managementul activităților educative trebuie să ia în considerare nevoile și caracteristicile fiecărui elev în parte, precum și contextul socio-cultural în care instituția de învățământ își desfășoară activitatea. În acest sens, managerii educaționali trebuie să aibă o viziune clară asupra obiectivelor educaționale și să colaboreze cu cadrele didactice în vederea dezvoltării și implementării unor strategii educaționale adecvate.

Printre cele mai importante elemente ale managementului activităților educative se numără: identificarea și definirea obiectivelor educaționale, dezvoltarea și implementarea unor strategii educaționale adecvate, monitorizarea și evaluarea procesului educațional, precum și dezvoltarea și implementarea unor politici educaționale adecvate.

Managementul activităților educative sunt în corelare cu managementul activităților instituțiilor ce se subordonează unor activități, care decurg din competențele cadrului de

conducere, ultima variantă a căreia pentru Republica Moldova, sunt stipulate în Standardele profesionale ale cadrelor didactice din învățământul general (2016) .

Conform acestor Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general unde sunt stabilite domeniile, indicatorii și descriptorii de competență care sunt necesari pentru realizarea tuturor tipurilor de standarde în educația din Republica Moldova.

Lucrarea de față vine în sprijinul creării unui cadru de referință care să asigure un concept de demers investigațional aplicativ, axat pe: abordări conceptuale și metodologice privind managementul activității educative la clasa de elevi; elaborarea unor modele și metode aplicabile la activitatea educativă; conceptualizarea și proiectarea unor modele de formare a dirigintei; corelarea educației formale cu educația nonformală în cadrul activității educative.

Pe parcursul ultimului deceniu în procesul de reformare a învățământului general putem observa că politicile educaționale din Republica Moldova necesită o orientare mai vastă spre obținerea unui management de calitate pentru a crește cultura organizațională, competențele manageriale deși sunt cuantizate în cadrul atestărilor, concursurilor, evaluărilor ce se desfășoară cât și conform REGULAMENTUL de atestare a cadrelor de conducere din învățământul preșcolar, primar, special, complementar, secundar și mediu de specialitate (anexa nr. 1 la ordinul 454 din 31.05.2012).

Politicile educaționale din Republica Moldova au fost și continuă să fie orientate spre îmbunătățirea calității managementului în instituțiile de învățământ, în vederea creșterii eficienței procesului de învățare și a obținerii unor rezultate mai bune în educație.

În acest sens, s-au adoptat mai multe strategii și planuri de acțiune pentru modernizarea sistemului educațional și îmbunătățirea managementului, cum ar fi Strategia de Dezvoltare a Învățământului în Republica Moldova pentru anii 2014-2020, Planul Național de Dezvoltare a Educației pentru anii 2014-2020, Programul Național de formare continuă a cadrelor didactice pentru perioada 2014-2020, etc.

Un aspect important al acestor politici educaționale este creșterea culturii organizaționale în instituțiile de învățământ, prin promovarea unor valori precum transparența, responsabilitatea, colaborarea și implicarea tuturor actorilor în procesul decizional. În acest sens, s-au dezvoltat programe de formare și perfecționare pentru cadrele didactice și pentru personalul de conducere, cu accent pe managementul resurselor umane, managementul financiar și planificarea strategică.

De asemenea, s-au implementat diverse instrumente și mecanisme de monitorizare și evaluare a calității managementului, cum ar fi autoevaluarea instituțională, auditul intern, evaluarea externă, etc. Acestea au avut ca scop identificarea punctelor forte și a celor slabe ale managementului din instituțiile de învățământ și elaborarea unor planuri de acțiune pentru îmbunătățirea calității acestuia.

În prezent, politicile educaționale din Republica Moldova continuă să se concentreze pe îmbunătățirea managementului și a culturii organizaționale în instituțiile de învățământ. În acest sens, au fost inițiate mai multe proiecte și reforme, care au avut ca scop modernizarea sistemului educațional și adaptarea acestuia la cerințele și tendințele actuale.

Unul dintre aceste proiecte importante este Programul de Reformă a Învățământului Profesional Tehnic , implementat cu sprijinul Uniunii Europene și a altor parteneri internaționali. Acest program are ca obiectiv dezvoltarea și modernizarea învățământului profesional tehnic, în vederea pregătirii absolvenților pentru ocuparea unor poziții pe piața muncii, inclusiv în domeniile prioritare pentru economia națională.

Totodată, se continuă și dezvoltarea unor instrumente și mecanisme de monitorizare și evaluare a calității managementului, precum și promovarea unor abordări inovatoare în

domeniul educației, cum ar fi utilizarea tehnologiilor digitale și a platformelor online pentru învățare la distanță.

Un alt aspect important în politicile educaționale actuale din Republica Moldova este implicarea tuturor actorilor relevanți în procesul decizional, prin promovarea unui dialog deschis și transparent și a unei colaborări eficiente între toți factorii implicați, inclusiv autoritățile centrale și locale, cadrele didactice, părinții și elevii.

În ceea ce privește activitățile educative, politicile educaționale din Republica Moldova au ca obiectiv asigurarea unui proces de învățare eficient și de calitate, care să permită dezvoltarea armonioasă a personalității elevilor și pregătirea lor pentru integrarea în societate și piața muncii.

În acest sens, se promovează o abordare centrată pe elev și pe nevoile sale individuale, prin dezvoltarea unor programe de învățare personalizate, adaptate la nivelul de dezvoltare și la stilul de învățare al fiecărui elev.

De asemenea, se acordă o atenție deosebită dezvoltării competențelor-cheie, cum ar fi gândirea critică, creativitatea, comunicarea și colaborarea, în vederea pregătirii elevilor pentru societatea și economia bazate pe cunoaștere.

În Republica Moldova, un rol important se acordă și activităților extrașcolare care reprezintă o componentă importantă a procesului educațional, fiind recunoscute la fel de importante ca și alte activitățile educative desfășurate în cadrul procesului educațional.

Aceste activități sunt concepute pentru a oferi elevilor oportunități de dezvoltare personală, socială și culturală, precum și pentru a încuraja interesul și pasiunea pentru diverse domenii, cum ar fi arta, muzica, sportul, educație pentru media sau voluntariatul.

De asemenea, activitățile extrașcolare au rolul de a oferi elevilor o alternativă sănătoasă de petrecere a timpului liber, reducând astfel riscul de a dezvolta comportamente inadecvate sau de a deveni victime ale influențelor negative din mediul social.

Printre cele mai populare activități extrașcolare în Republica Moldova se numără competițiile sportive, concursurile și festivalurile culturale, proiectele de voluntariat sau taberele de vară.

Conform prevederilor Codului Educației al Republicii Moldova (Monitorul Oficial Nr. 319-324 art. nr: 634), capitolul VII. Articolul 36. (1) *„Învățământul extrașcolar se realizează în afara programului și activității școlare prin activități complementare procesului educațional desfășurat în instituțiile de învățământ și are menirea să dezvolte potențialul cognitiv, afectiv și acțional al copiilor și tinerilor, să răspundă intereselor și opțiunilor acestora pentru timpul liber”*.

Rolul activităților extracurriculare urmăresc identificarea și cultivarea corespondenței optime dintre aptitudini, talente, cultivarea unui stil de viață civilizat, precum și stimularea comportamentului creativ în diferite domenii. Activitatea extrașcolară este acel segment educativ, care asigură în mare parte transferul de cunoștințe, acumulate de către elevi în cadrul unui program standard de activități diverse, obligatorii (curriculum formal) în practică, ceea ce oferă elevului deprinderi practice de a implementa cunoștințele teoretice acumulate în practică.

Perspectivile pedagogice oferă un cadru valoros pentru abordarea eficientă a managementului educațional. Prin integrarea teoriilor pedagogice în strategiile de management, instituțiile de învățământ pot dezvolta medii de învățare mai eficiente și mai adaptate la nevoile secolului XXI. Succesul în acest domeniu depinde de capacitatea de a combina cunoștințele teoretice cu aplicabilitatea practică, creând astfel un mediu educațional care nu doar educă, ci și inspiră.

Concluzii

În încheiere, acest articol subliniază semnificația profundă a integrării abordărilor pedagogice în managementul activităților educaționale în instituțiile de învățământ general.

Prin analiza atentă a diferitelor modele educaționale, de la cele tradiționale la cele inovatoare, studiul nostru demonstrează necesitatea adaptării strategiilor de management la diversitatea și complexitatea nevoilor elevilor. Importanța unei abordări holistice și flexibile în educație este evidentă, promovându-se astfel gândirea critică, creativitatea și dezvoltarea competențelor esențiale pentru societatea contemporană.

Rezultatele analizei date arată că succesul în managementul educativ nu rezidă doar în aplicarea rigidă a unor modele teoretice, ci în capacitatea de a le adapta și personaliza în funcție de contextul și nevoile specifice ale fiecărei instituții de învățământ. Acest lucru implică o colaborare strânsă între cadrele didactice, elevi și toți actorii implicați în procesul educațional, pentru a asigura un mediu de învățare care este nu doar informativ, ci și formativ și inspirațional.

În acest context, rolul cadrului didactic se transformă și se extinde, devenind nu doar un transmițător de cunoștințe, ci și un facilitator al învățării, un inovator și un lider în domeniul educațional. Abilitatea de a integra teoriile pedagogice în practicile de management educațional este esențială pentru a răspunde provocărilor și cerințelor secolului XXI, oferind elevilor competențele necesare pentru a naviga și reuși într-o lume în continuă schimbare.

Prin urmare, concluziile sus numite subliniază importanța unei abordări pedagogice inovatoare în managementul educativ, care să combine cunoștințele teoretice cu aplicabilitatea practică, pentru a crea un mediu educațional adaptat nevoilor și aspirațiilor elevilor de astăzi, oferind elevilor oportunități de dezvoltare personală, socială și culturală, precum și de petrecere a timpului liber în mod sănătos și constructiv.

BIBLIOGRAPHY

1. AFANAS, A., Managementul activității educative la clasa de elevi: aspect teoretice și metodologice. Chișinău: IȘE: Cavaoli, 2015. 110p. ISBN 978-9975-48-070-3.
2. AGABRIAN, M., Milea V., Parteneriate școală – familie – comunitate, Ed. Institutul European, Iași, 2005.
3. ALECU, S., Dezvoltarea organizației școlare: managementul proiectelor. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007.
4. ALOIS, Gh., Management general și strategic în educație. Iași: Polirom, 2007.
5. ANDRITCHI, V., (coautor) Standardele de calitate ale instituțiilor de învățământ general și instrumente de evaluare aferente acestora. Chișinău: Cavaoli, 2015, p. 71 ISBN 978-9975-59-139-3
6. ANDRITCHI, V., (coautor) Implementarea standardelor de calitate în instituțiile de învățământ general din Republica Moldova: Ghid metodologic. Chișinău: Cavaoli, 2015. -60 p. ISBN 978-9975-3038-9-7.
7. ANDRITCHI, V., Programul raional/municipal de dezvoltare a învățământului: conceptualizare și implementare. Ghid metodologic. Chișinău: CEP USM, 2015, p. 52, ISBN 978-9975-71-638-3.
8. ANDRITCHI, V., Management educațional: Ghid metodologic pentru formarea/autoformarea continuă a managerilor școlari. Chișinău: CEP USM, 2014. – 160 p. ISBN 978-9975-71-544-7.
9. Cadrul de referință al Curriculumului Național. Aprobabil prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, nr. 432 din 29 mai 2017. (link de acces https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_final_rom_tipar.pdf accesat în data de 04.04.2020)

10. Cadrul de referință al educației și învățământului extrașcolar din Republica Moldova, Ordin nr.1336 din 01.12.2020; (link de acces https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_al_educatiei_si_invatamantului_extrascolar.pdf accesat în data de 04.04.2020)
11. CALLO, T., PANIȘ, A., (coord.), ș. a., Educația centrată pe elev: Ghid metodologic, Chișinău, Combinatul „Print –Caro” SRL, 2010, 171p., ISBN 978-9975-64-139-1.
12. Codul educației al Republicii Moldova, nr. 152 din 17.07.2014. În: Monitorul Oficial al RM, nr. 319-324/634 din 24.10.2014. (link de acces https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110112&lang=ro accesat în data de 04.04.2020)
13. Convenției ONU cu privire la Drepturile Copilului (1989), Republica Moldova a aderat la Convenție în anul 1993. (link de acces <https://www.unicef.org/moldova/media/1401/file/Conventia-cu-privire-la-drepturile-copilului.pdf> accesat în data de 04.04.2020)
14. COSMA, T., Ședințele cu părinții în gimnaziu, Idei suport pentru diriginți, Iași, Polirom, 2008, 176p., ISBN 978-973-46-1065-5.
15. CEBANU, L., Managementul activităților extrașcolare. Chișinău: IȘE:Cavaoli, 2015.-84p., ISBN 978-9975-62-413-3.
16. CEBANU, L. (2019). Comunicarea pozitivă între elevi și profesori: perspective și direcții de dezvoltare. În: Revista de Științe ale Educației. Vol. 16, nr. 2, pp. 19-28. ISSN 1857-0491.
17. COJOCARU, V., Management educațional. Chișinău: Cartea Moldovei, 2007.
18. CRISTEA, S., Managementul organizației școlare. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2001, ISBN 978-973-30-1205-6.
19. CRISTEA, S., Managementul educației, Didactica Pro. – 2002 – Nr.6(16). – P.77-79.
20. CRISTEA, S., Dicționar enciclopedic de pedagogie, Volumul I, București, Didactica Publishing House, 2015, ISBN 978-606-683-295-3.
21. COJOCARU, V., SOCOLIUC N. Management educațional. Chișinău: Cartea Moldovei, 2007. 264 p., 978-9975-67-125-1.
22. DICȚIONARUL EXPLICATIV AL LIMBII ROMANE, DEX, Academia Română Institutul de lingvistică „Iorgu Iordan”, Ediția II-a, București, 1996, ISBN 973-27-0540-4
23. DRUCKER, Peter., Management: Tasks, Responsibilities, Practices. Harper & Row, 1973, p. 864, ISBN 978-0060110920.
24. IUCU, R., B., Managementul și gestiunea clasei de elevi. Fundamente teoretico-metodologice, ed. I, Editura Polirom, 2000, 199 pag., 978-973-681-007-7.
25. ISTRATE, M. A., & Mihăescu, I. (2016). Implicații ale parteneriatului școală-familie în contextul educației incluzive. Revista Română de Educație Incluzivă, (3), 39-56. ISSN 2393-9249.
26. Ghidul parteneriatului școală-familie-comunitate. (2011). Ministerul Educației al Republicii Moldova. Accesat la: <https://edu.gov.md/ro/content/ghidul-parteneriatului-scoala-familie-comunitate> (accesat în data de 31.05.2021)
27. GUȚU, A., Managerul educațional – model de inovare și performanță, https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/102-107_23.pdf (accesat în data de 04.02.2021)
28. GUȚU, VI., ANDRITCHI V. [et.al.] Management educațional: Ghid metodologic. Universitatea de Stat din Moldova. Chișinău : CEP USM, 2013. 533 p., ISBN: 978-9975-71-430-9.

29. GUZGAN, V., Management educațional: Cultura organizațională în unitatea școlară., Chișinău: Valinex, USP Ion Creangă, 2003. 272 p. ISBN 9975-9714-6-6.
30. KOLB, D. A., (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall., 1984. (<http://www.learningfromexperience.com/images/uploads/process-of-experiential-learning.pdf> data stocării materialului: 31.05.2021)
31. KOLB, A. Y., & KOLB, D. A. (2018). Experiential learning theory. In J. M. Spector, B. B. Lockee, & M. D. Childress (Eds.), Learning, design, and technology: An international compendium of theory, research, practice, and policy (pp. 1-16). Springer. https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-319-17727-4_63-1
32. LOBANOVA, T., SHUNIN, Iu., Competence-based education – a common European strategy. In: Computer Modelling and New Technologies, vol. 12, 2008, nr. 2, p. 45-65.
33. NICOLAESCU, V., Iurea, C., Brezoi, A., Managementul clasei – gestionarea situațiilor de criză. Iași: Ed. Polirom, 2008.
34. NICOLAU, M. (2014). Parteneriatul educațional-școală, familie și comunitate. Revista de Pedagogie, LXII(1), 55-64. ISSN 0034-8678.
35. MIHUȚ, I., Euromanagement, Cluj-Napoca: Editura Carpatică, 2002, ISBN 973-590-685-6
36. MUNTEANU, L. (2014). Relațiile interpersonale ale elevilor în cadrul claselor cu predare integrată. Revista de Pedagogie, 62(1), 25-32.
37. ORTAN, F., Management Educațional, Editura Universității din Oradea, 2003, 244 p., ISBN 973-613-435-0.
38. PIAGET, J. (1972). The psychology of the child. New York: Basic Books. ISBN: 978-0465095007, pag., 320.
39. Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal pentru anul de studii 2021-2022. Chișinău, 83 p.
40. POPA, I., Management general, București: Editura ASE, 2005, 220 p. ISBN 973-594-724-2.
41. Repere metodologice de organizare a procesului educațional în învățământul general, anul de studii 2020-2021.
42. Repere metodologice privind individualizarea procesului educațional, în anul de studii 2021-2022.
43. SILISTRARU, N., Valori ale educației moderne., Chișinău, ISE, Combinatul Poligrafic, 2006, 176 p.
44. STANCIU, M., & RASUCEANU, A., 2015, Parteneriatul școală-familie. Rol și implicații. Jurnalul de Studii Juridice, (2), 79-91. ISSN 2345-0949.
45. SOCOLOV, E. V. (2013). Parteneriatul școală-familie-comunitate: experiențe, tendințe, modele. Chișinău: Ed. Știința. ISBN 978-9975-67-791-6, 272 pagini.
46. SOFRONIA, A., SOFRONIA, P., Managementul educațional pe plan internațional, Editura LUMEN, 2021, 128 p., ISBN: 978-973-166-593-1.
47. STAN, N., Introducere în managementul educațional. 2010.
48. Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice, Chișinău, 2016. https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_cadre_didactice.pdf (accesat, 23.02.2021)
49. TÎRCĂ, A., Management educațional, Ed. Millenium Design Group, București, 2011. 177 p.
50. ȘERBAN, I., Elemente de management strategic și proiectare, Corint, București, 2002.

51. ȘEVCENCO, I. (2019). Dezvoltarea relațiilor interpersonale ale elevilor din clasa pregătitoare. *Revista de Psihologie și Științe ale Educației*, 1(2), 45-51.
52. ȘTEFAN, M., *Educația extracurriculară*, Editura ProHumanitate, București, 2000.
53. URSACHI, I., *Management*, București: Editura ASE, 2001, 304 p. ISBN 9735940469.
54. Appley, Lawrence A. *Management in Action: Principles of Successful Management Practice*. Prentice-Hall, Inc., 1961. ISBN 978-0135524319. (381 pagini).
55. Barnard, Chester I. *The Functions of the Executive*. Harvard University Press, 1938. ISBN 978-0674328038. (360 pagini)
56. FAYOL, Henri. *General and Industrial Management*. Pitman Publishing, 1949, 480 p., ISBN 978-0273039743.
- Florea, A., Cuznețov, A., & Cobzac, S. (2014). *Parteneriatul școală-familie-comunitate*. Chișinău: S.n. ISBN 978-9975-71-261-2, 64 pagini.
57. Follett, Mary Parker. *The New State: Group Organization, the Solution of Popular Government*. University Press of the Pacific, 2004. ISBN 978-1410215355. (216 pagini)
58. Koontz, Harold and Cyril O'Donnell. *Principles of Management: An Analysis of Managerial Functions*. McGraw-Hill, 1976. ISBN 978-0070356594. (736 pagini)
59. Robbins, Stephen P. *Management*. Pearson, 2017. ISBN 978-0133853211. (720 pagini)
60. Terry, George R. *Principles of Management*. Richard D. Irwin, Inc., 1960. ISBN 978-0256019446. (672 pagini)
61. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. ISBN: 978-0674576292. Număr de pagini: 372.
62. Siegel, L. S. (1981). Cognitive development. *Annual review of psychology*, 32(1), 73-111. ISSN: 0066-4308.
63. Shweder, R. A. (1990). Cultural psychology-What is it?. In J. W. Stigler, R. A. Shweder, & G. Herdt (Eds.), *Cultural psychology: Essays on comparative human development* (pp. 129-137). Cambridge University Press. ISBN: 978-0521368289.

SILENT PERSUASION: DISCOVERING THE POWER OF NONVERBAL PERSUASIVE STRATEGIES IN ADVERTISING

Crina-Ancuța Macovei

PhD Student, „Alexandru Ioan Cuza” University of Iași

Abstract: This article aims to analyze the persuasive force that nonverbal communication elements bring to the advertising message. They are in a complementary relationship with the elements of verbal communication, the meaning of the message arising from the interaction between word and gesture, linked together by the relay function of language. The construction of advertising discursiveness is often based on the effects of immediacy, a fact motivated by the sender's need to establish a positive relationship with the receiver, in order to persuade him to adhere to his thesis. Also, by the very nature of this type of speech, it goes without saying that it relies on the impression management of the receiver, because any stimulus sent to him is very well thought out and interpreted in advance.

Keywords: nonverbal communication, advertising discourse, persuasion, strategy, gesture

I. Arta și știința nonverbalului în construcția discursivității publicitare

Cuvântul constituie, fără îndoială, unul dintre principalele instrumente care au ajutat la supraviețuirea, extinderea și dezvoltarea speciei umane. Vorbirea articulată are un rol central în viața oamenilor, prin impactul pe care îl exercită asupra conexiunii umane, relațiilor sociale, învățării, transmiterii cunoașterii, a culturii și a tradițiilor. Cuvântul poate construi și dărâma lumi, dar nu de unul singur. Precum Yin și Yang, pentru a reuși să transmită un sistem complex de sensuri și semnificații, cuvântul se însoțește cu diverse elemente de comunicare nonverbală. Deși descriu realități aparent opuse, cuvântul și elementele de comunicare nonverbală sunt, de fapt, complementare, interdependente și interconectate, iar maniera în care își pot da naștere este reciprocă, pe măsură ce relaționează între ele. Mișcarea corpului în timpul vorbirii, gesturile, vestimentația etc. aduc „un plus de forță la conturul perfect al capacității de impresionare de care beneficiază cuvântul” (Sălăvăstru, 2010: 419).

Definită în literatura de specialitate drept „interacțiune umană bazată pe transmiterea de semnale prin prezența fizică și/sau prin comportamentele indivizilor într-o situație socio-culturală determinată” (Chelcea *et alii*, 2008: 30), comunicarea nonverbală constă în „mișcările corpului, gesturile, expresiile faciale și orientarea acestuia, postura și spațiul, atingerile, pronunția și acele aspecte ale vorbirii precum inonația, calitatea vocii, ritmul vorbirii, de asemenea, tot ce poate fi considerat diferit de conținutul actului vorbirii, de ceea ce se spune” (Kendon, 1989: 209). Din punct de vedere istoric, „gesturile au fost privite ca un limbaj în sine (Cicero, Quintillian)”, ca un „limbaj universal”, în vreme ce, din perspectivă tradițională, gesturile sunt considerate ca fiind „subordonate vorbirii sau guvernate de către aceasta” (Hoarță Cărașu, 2008: 209).

Judee K. Burgoon, Valerie Manusov și Laura K. Guerrero (Burgoon, Manusov, Guerrero, 2022: 12) așază comunicarea umană alături de comunicarea cu natura, dialogul cu sine, conectarea computerelor, interacțiunea dintre animale, transmisiile prin satelit și de comunicarea celulelor din organisme. Aceasta constituie un „proces de creare a semnificațiilor între oameni, prin schimbul de semne”, ceea ce presupune „codificarea de către emițători (transformarea a ceva intern în semne înțelese în mod obișnuit) și decodarea

de către receptori (recunoașterea, interpretarea și evaluarea semnelor folosite de alții), deși în interacțiunea umană ne angajăm, de obicei, atât în codificare, cât și în decodare simultan”. „Semnele” despre care vorbesc autorii pot fi înțelese, din perspectivă semiotică, drept „orice înseamnă altceva”. Cu alte cuvinte, semnul este denumit *semnificant* („lucru care reflectă ceva; de exemplu, un cuvânt, un obiect sau o postură”), în vreme ce *semnificatul* (numit deseori și *referent*) este „lucrul pe care semnul îl reprezintă, adică un concept, obiect, sentiment sau alt sens). De exemplu, zâmbetul poate fi privit drept un *semnificant* al fericirii, în timp ce emoția fericirii reprezintă *semnificatul*, ceea ce înseamnă că zâmbetul este modul în care fericirea (sau pretinderea că suntem fericiți) este dezvăluită persoanelor cu care interacționăm.

Dat fiind că discursul publicitar folosește o comunicare de tipul ostentativ-referențială, care se manifestă prin captarea și menținerea atenției receptorului pentru a obține statutul de mesaj pertinent, credibil și persuasiv, atunci este necesar ca emițătorul să transmită o serie de stimuli ostensivi. Construirea sensului unui mesaj publicitar eficient implică prezența a două forme de manifestare a limbajului: verbal și nonverbal (Robu, 2015: 394). În construcția discursivității publicitare, unde nonverbalul este transmis prin imagine dinamică sau statică, legătura dintre aceste două forme de comunicare este asigurată de *funcția de releu* a limbajului, despre care R. Barthes afirmă că reprezintă interacțiunea dintre cuvânt și imagine, în urma căreia ia naștere *sensul*. În cadrul *funcției de releu*, cuvântul și imaginea se află într-o relație de complementaritate: „cuvintele sunt fragmente dintr-o sintagmă mai generală, la fel ca imaginile, iar unitatea mesajului se realizează la nivel superior: cel al poveștii, al anecdotei, al diegezei” (Barthes, 1964: 45). Deși *funcția de releu* este mai rar întâlnită în imaginea fixă și deseori în imaginea mobilă, cele două funcții ale mesajului lingvistic pot coexista în același ansamblu iconic.

II. Forța persuasivă a nonverbalului în discursul publicitar

În cadrul discursului publicitar, comunicarea nonverbală poate lua forme variate, în funcție de strategiile pe care emițătorii mesajelor publicitare doresc să le aplice pentru a-și atinge scopul final: acela de a persuadea, adică de a crea o „stare de identificare între sursă și receptor, ca urmare a utilizării simbolurilor” (Larson, 2003: 26). Premisele nonverbale ale persuasiunii se aseamănă cu cele de natură culturală prin faptul că „ambele sunt însușite pe cale culturală și funcționează în cadrul culturilor și între acestea” și se deosebesc în special prin aceea că nonverbalul cunoaște un nivel mai scăzut de conștientizare, nefiind ușor de sesizat (Larson, 2003: 269).

Creșterea forței persuasive a unui mesaj publicitar se bazează deseori pe *efectele directe ale imediației* (acțiuni care comunică ideea de prietenie, apropiere, intimitate, căldură, implicare, compasiune față de ceilalți). Potrivit acestui model, între comportamentul nonverbal și influența socială se stabilește o relație simplă, ceea ce înseamnă că „acele comportamente calde, implicate și imediate conduc la creșterea persuasiunii” (Andersen, 2004 *apud* Gass, Seiter, 2009: 181). De asemenea, pentru a persuadea, comercianții își construiesc discursul pe baza *Teoriei managementului impresiei* (Goffman, 1959; Schlenker, 1980; Tedeschi și Reiss, 1981 *apud* Gass, Seiter, 2009: 180), teorie conform căreia oamenii își pot controla limbajul nonverbal pentru a crea impresia dorită despre propria persoană, dar și pentru a controla strategic impresiile despre ceilalți. Aplicații ale acestei teorii pot fi întâlnite în majoritatea reclamelor, pentru că mesajul publicitar nu este unul spontan, ci gândit înainte, în toate aspectele sale (atât în privința componentelor verbale, cât și a celor nonverbale și paraverbale) și apoi regizat și jucat de către profesioniști în domeniu (de multe ori actori), care pot foarte bine să își controleze limbajul corpului pentru a transmite exact ceea ce se vrea a fi transmis. Sarcina devine și mai ușoară în cazul mesajelor publicitare statice, în care fotografia surprinde elemente nonverbale transmise intenționat, pentru a induce anumite impresii. Mai mult decât atât, controlarea limbajului nonverbal se folosește în

publicitate nu doar pentru a crea o imagine pozitivă asupra produsului sau serviciului vândut, ci și pentru a controla părerile despre concurență. Hugh Rank a dezvoltat un model al strategiilor persuasive, conform căruia „agenții persuasivi folosesc de obicei două strategii principale pentru a-și atinge obiectivele: ori intensifică anumite caracteristici ale produsului, candidatului sau ideologiei, ori minimalizează aceste aspecte”, deseori aceste strategii fiind aplicate simultan (Larson, 2003, p. 32). Cu alte cuvinte, emițătorii mesajelor publicitare pot, pe de o parte să *intensifice* propriile puncte forte sau pe cele slabe ale adversarilor, iar, pe de altă parte, pot să *minimalizeze* punctele lor vulnerabile și pe cele de rezistență ale oponentului.

III. Strategii persuasive nonverbale

Înțelesurile nonverbale pot fi comunicate prin mai multe canale. De-a lungul timpului, cercetătorii au realizat diverse clasificări ale acestora. De pildă, Dale G. Leathers (1986: 18-19) consideră că ne putem exprima nonverbal prin: *expresia feței, mișcările ochilor, comunicarea corporală, proxemica, aspectul fizic, comunicarea tactilă și factorii suprasegmentali*. Robert H. Gass și John S. Seiter vorbesc despre existența a șapte tipuri de comunicare nonverbală din procesul de persuasiune: *comportamentele kinestezice* (contactul vizual, expresiile faciale, gesturile, mișcările corpului, ținuta), *haptice* (de atingere), *proxemice* (utilizarea spațiului pentru a comunica), *cronemice* (utilizarea timpului în comunicare), *artefactele* (bunurile materiale, privite ca o extensie a propriei persoane), *aspectul exterior* (aspect corporal și vestimentar) și *paralimbajul* (utilizarea vocii) (Gass, Seiter, 2009: 182). Dintre acestea, subiectul articolului de față îl fac două strategii care vizează *comportamente kinestezice*.

III.1. Strategia persuasivă a privirii

Dale G. Leathers susține faptul că cele mai importante canale de transmitere a unui mesaj nonverbal sunt *expresia feței* (așa-numita „afișare a afectelor”) și *comportamentul ocular*. De asemenea, spune autorul, fața reprezintă „cea mai importantă sursă de informație nonverbală” (Leathers, 1986: 19). În ceea ce privește modalitatea de a privi, Leathers identifică șase funcții: *funcția atenției* (este indicată de o privire fixă reciprocă), *funcția regulatoare* (care indică începerea și încheierea unei convorbiri, invitația de a lua cuvântul), *funcția puterii* (privirea de sus în jos, privirea fixă), *funcția afectivă* (care indică emoții pozitive sau negative) și *funcția persuasivă* (se realizează prin menținerea unui contact vizual continuu și transmiterea unor anumite emoții care să îl determine pe interlocutor să se autopersuadeze în favoarea locutorului).

Toate aceste funcții ale modalității de a privi au în centru o anume subunitate a corpului uman, semnul /ochi/. Camelia Cmeciu remarcă în acest sens faptul că ochii reprezintă instrumentul cu ajutorul căruia se instaurează o legătură între „cele două realități aflate pe de o parte și de alta a frontierelor afișului”: pe de o parte „*privirea care nu se vede*, dar care țintește și se concentrează – lumea afișului: datul care prinde chip în reprezentarea narativă”, iar pe de altă parte, „*văzul care nu este văzut* (lumea reală), dar care circulă, înțelege, iar în cele din urmă va intra în axa privirii, acest punct neînsemnând «pășirea» în lumea neinventată a afișului” (Cmeciu, 2004: 250).

Aceeași autoare identifică trei modalități de a privi întâlnite în discursul publicitar:

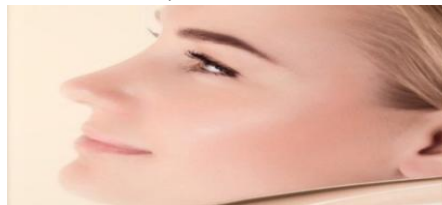
a) *privirea fontală* este centrată, „instaurând coordonatele unui spectacol unde unde un «eu» se adresează unui «voi» într-o relație de superioritate, care implică o anumită superioritate printr-o impunere corporală. Am putea spune că ochii devin astfel echivalentul vizual deictic al pronumelui personal «tu», conferind un grad ridicat de implicare” (Cmeciu, 2004: 250- 251.) În reclamele românești privirea frontală este însoțită, cel mai adesea, de o relaxare a mușchilor feței, ochi semideschiși și dinți vizibili. Se apelează la această strategie din dorința

ca publicul să nu perceapă privirea ca amenințătoare, ci mai degrabă ca implicată, interesată, curajoasă, jovială, plină de bună dispoziție (vezi *Imaginea 1*).



Imaginea 1: Privire frontală (Catalog Oriflame, C6, 2021, p. 6)

b) *privirea colaterală retrospectivă* este o privire direcționată către trecut, care poate trimite „la o stare de nostalgie corelată cu o dorință de regresie” (Cmeciu, 2004: 252), dar și la o amintire dragă, care readuce zâmbetul pe buze atunci când intră din subconștient în conștient. Acesta din urmă este și cazul *privirii colaterale retrospective* înfățișate în *Imaginea 2*.



Imaginea 2: Privire colaterală retrospectivă (Catalog Farmasi, ianuarie 2021, p. 45)

c) *privirea colaterală anticipativă* este o privire direcționată către viitor, care poate trimite la promisiunea îndeplinirii nevoilor și dorințelor personale, în urma utilizării unui anumit produs. De pildă, în reclama la bijuteriile *Teilor* (vezi *Imaginea 3*) modelul adoptă o *privire colaterală anticipativă*, deoarece poartă bijuteriile pe care le-a visat. Obiectul valorizant, Turnul Eiffel din Paris este „complementar privirii orientată spre axa viitorului” (Cmeciu, 2004: 252). Această asociere ne ajută să atribuim o semnificație imaginii viitorului conturat în reclamă: purtarea unor astfel de bijuterii te va face să fii o doamnă elegantă și fină, în ton cu moda pariziană.



Imaginea 3: Privirea colaterală anticipativă

(<https://www.adbagency.com/news/gilles-marie-zimmermann-mike-adler-teilor-fine-jewellery-1>)

III.3. Strategia persuasivă a mâinii

Umberto Eco vorbește în lucrarea sa, *O teorie a semioticii*, despre diferența dintre exemplu și eșantion. Acesta dintâi se referă la „un obiect selectat ca o entitate pentru a-și exprima clasa”, pe când celălalt constituie „o parte a unui obiect selecționată pentru a

exprima obiectul întreg (și deci clasa sa)”. Mecanismul la care se face apel pentru selecția eșantionului este *sinecdoca* de tipul „parte pentru întreg (-ul membru al unei clase)” (Eco, 2003: 245).

Mai mult decât atât, autorul susține existența unor așa-numite *eșantioane fictive*, care se concretizează în „producerea replicii unei părți a gestului ca eșantion al întregului gest” (Eco, 2003: 246), cum ar amenințarea de a lovi cu pumnul pe cineva, gest al cărei traiectorie este oprită înainte de a se realiza pe deplin. Toate acestea au de a face cu utilizarea gesturilor pentru a semnifica, în lumea reală. În lumea afișului, a numi gestul făcut cu mâna un eșantion fictiv, înseamnă a recunoaște o regizare a acestuia, altături de conștientizarea faptului că actul reprezentat nu va fi dus până la capăt. Din cauza faptului că un astfel de gest ar putea fi considerat unul fals, Camelia Cmeciu susține este necesară pornirea de la „mână/ ca eșantion pentru ca, prin invenție, să se ajungă la o stimulare programată, care, în timp va deveni stilizare” (Cmeciu, 2004: 254). Procesul de semnificare impune o interpretare a mâinii ca un „semn gestual convențional și motivat, format din două componente: componente fizice: direcția, vehiculul (brațul, mâna, degetele, capul etc.), planul (orizontal, vertical sau oblic) și poziția” și „componente semantice: fiecare dintre elementele fizice menționate poartă o funcție simbolică aflată în conștiința noastră” (Cmeciu, 2010: 126).

În reclamele românești întâlnim mai multe roluri pe care le poate juca utilizarea mâinii:

a) *Mâna protectoare*: în astfel de ipostaze este necesară prezența unor pacienți care să arate vulnerabilitate (se folosesc în special copii, persoane cu dizabilități, vârstnici). Cel care adoptă un astfel de gest își asumă rolul simbolic de părinte. În reclama la scutecele *Huggies*, rolul mamei este foarte bine reprezentat prin fixarea mâinilor în poziție circulară, cu palmele lipite de corpul copilului (vezi *Imaginea 4*).



Imaginea 4: Mâna protectoare (<https://agora.md/stiri/54374/>)

b) *Mâna muncitoare*: pentru a ilustra iconic mâna muncitoare este necesar ca aceasta să fie surprinsă în ipostaza realizării unei anumite acțiuni, performanță care necesită mânuirea unui obiect (Cmeciu, 2004: 255). În *Imaginea 5*, întregul decor (clădire aflată în construcție, schele), precum și vestimentația (salopetă, cască de protecție, mănuși) susțin ideea de muncă.



Imaginea 5: Mâna muncitoare (<https://www.cancan.ro/>)

c) *Mâna gânditoare*: este ilustrată prin „suprapunerea mâinilor și sprijinirea bărbiei, alături de privirea orientată spre axa trecutului”, care „trebuie

interpretate drept indici gestuali ai deciziei și ai evaluării” (Cmeciu, 2004: 256) (vezi *Imaginea 6*).



Imaginea 6: Mâna gânditoare (<https://www.cellini.ro/>)

IV. Concluzii

Observăm, în urma analizei modului de construcție și punere în practică a strategiilor persuasive nonverbale, că acestea se bazează în special pe efectele directe ale *imediateței*, deoarece persuasiunea poate apărea doar ca efect al adeziunii receptorului la teză. Adeziunea nu se poate realiza fără existența unui contact intelectual și emoțional, iar acesta este mai ușor de obținut dacă emițătorul este plăcut de către receptor. De asemenea, un element cheie al mesajelor publicitare nonverbale îl constituie *managementul impresiei* locutorului, pentru că fiecare gest afișat este unul lipsit de spontaneitate, regizat și jucat.

BIBLIOGRAPHY

- Kendon, Adam. (1989). Nonverbal communication. În E. Barow et al. (eds). International Encyclopedia of Communications (vol. 3, 209-210). New York: Oxford University Press.
- Barthes, R. (1964) 'Rhétorique de l'image', *Communications*, 4(1), pp. 40–51. doi: 10.3406/comm.1964.1027.
- Burgoon, J. K., Manusov, V. and Guerrero, L. K. (2022) *Nonverbal Communication*. 2nd edn. New York: Routledge 605 Third Avenue, New York, NY 10158.
- Chelcea, S., Ivan, L. and Chelcea, A. (2008) *Comunicarea nonverbală: gesturile și postura. Cuvintele nu sunt de-ajuns. II*. București: Editura Comunicare.ro.
- Cmeciu, C. M. (2004) *Strategii persuasive în discursul politic*. Teză de doctorat. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași.
- Cmeciu, C. M. (2010) *Semiotici textuale*. Iași: Institutul European.
- Eco, U. (2003) *O teorie a semioticii*. București: Editura Meridiane.
- Gass, R. H. and Seiter, J. S. (2009) *Manual de persuasiune*. Iași: Editura Polirom.
- Hoarță Cărașu, L. (2008) *Teorii și practici ale comunicării*. Iași: Editura Cermi.
- Larson, C. U. (2003) *Persuasiunea. Receptare și responsabilitate*. Iași: Editura Polirom.
- Leathers, D. (1986) *Successful nonverbal communication: Principles and applications*. New York: Macmillan.
- Robu, A. M. (2015) *Discursul publicitar din perspectivă pragmatolingvistică*. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași.
- Sălăvăstru, C. (2010) *Mic tratat de oratorie. II*. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași.

Surse:

Catalog Farmasi, ianuarie 2021, p. 45.

Catalog Oriflame, C6, 2021, p. 6.

<https://agora.md/stiri/54374/>

<https://www.adbagency.com/news/gilles-marie-zimmermann-mike-adler-teilor-fine-jewellery-1>

<https://www.cancan.ro/>

<https://www.cellini.ro/>

AN INTRODUCTION TO THE SEQUENTIALITY OF THE POLITICAL DISCOURSE IN THE ROMANIAN POST-DECEMBERIST ELECTION CAMPAIGN

Gheorghe Paul Szaniszlo

PhD Student, Technical University of Cluj-Napoca, North University Center of Baia Mare

Abstract: Every politician tries to lure the citizens, the general public, with their political discourse full of promises and future projects. How many projects will be accomplished? Usually, citizens discover it only at the end of their mandate. The present paper analyses different situations and political discourses of Romanian politicians after the so-called Revolution from December 1989, containing promises, hilarious phrases or situations but also reflects cases of politicians who won the elections based on projects that never became real or, more sadly, based only on words. The public mistakes or humorous expressions in the Romanian politicians' electoral discourses remained in the citizens' heads and became even icon references in the following public communication campaigns. What are the keynotes of the campaign, and what is the role of the citizen-electors? In an election campaign, the dispute between competitors is one in which the voter has a passive role. His active role - the most important, by the way - intervenes at the polls. In the campaign, the voter watches listens, reads and stores what is delivered to him from each candidate. It is like a kind of member of a jury of millions of people who, at the end of the campaign, will decide on which name to put the "Voted" stamp on. But will the citizen be informed or misled by promises?

Keywords: politics, discourse, electoral campaigns, Romanian

Politicienii versați, indiferent că au fost consilieri locali sau primari de comună, parlamentari ori președinți, lideri sau alți ocupanți de funcții de seamă prin filiale de partid, oricât de mici ar fi ele, au dobândit o experiență importantă, pentru ei, de-a lungul timpului: aceea că o campanie electorală nu începe atunci când se dă startul oficial, când se declară că s-a dat drumul competiției politice. Campania electorală pentru un cetățean care vrea să culegă roade politice atunci când s-a copt pomul alegerilor începe cu mult timp înainte. Începe cel târziu în anul preelectoral, iar nicidecum în cel electoral, întrucât asta poate fi o cauză pierdută. Nefiind foarte prezent în comunitate riscă să dea peste un bazin electoral mult mai mic decât cel pe care miza.

Cât despre public? Adesea poate ajunge să cadă pe undeva pe la mijloc între presă și mediul politic. "Relația dintre presă și viața politică apare ca un câmp de confruntări în care cei doi parteneri încearcă să-și atingă țelurile specifice, folosind proceduri variate, ce merg de la negocieri și schimburi corecte de informații până la acțiuni brutale de influențare sau de intimidare reciprocă. Obiectivele și statutul partenerilor acestei confruntări nu sunt egale."¹

Dacă ar fi să enumerăm elementele cele mai importante pentru un candidat în campania electorală, acestea ar fi: vizibilitatea în rândul publicului larg, discursul pentru alegători, discursul față de adversarii politici, modul de transmitere a mesajului către public, proiectele cu care încearcă să-și câștige electoratul, charisma personajului politic, echipa de campanie.

Despre vizibilitate

¹ Mihai Coman, *op. cit.*, p. 216

E limpede că pentru a putea fi votat un om politic trebuie întâi de toate să fie cât mai cunoscut în comunitate. Au fost destui cetățeni care au activat în politică și s-au trezit mai apoi în anonimat. Asta fiindcă după ce au fost aleși, văzându-se cu sacii în căruță, n-au mai mers în mijlocul comunităților, n-au mai fost părtași la problemele lor după cum promiteau înainte de alegeri, așa încât asta i-a costat. Citând dintr-o schiță a lui Ion Băieșu, ”ochii care nu se văd se uită”. E ca un soi de axiomă care se aplică, cu vârf și-ndesat, cum s-ar putea spune în termeni populari, și în politică. Au simțit-o cu prisosință cei care au ignorat acest lucru, plătind scump în alegeri lipsa de conectivitate cu aceia care, dându-le votul, și-au pus speranțe în ei.

Un politician iscusit, în cazul în care vrea să meargă mai departe în cariera politică, va încerca să aibă o vizibilitate cât mai mare în rândul publicului larg. Cel mai la îndemână și cea mai eficientă formă de vizibilitate este ca politicianul să meargă în mijlocul oamenilor, să îi întrebe despre problemele lor și să le propună soluții viabile la grijile lor. Iar soluțiile viabile se bazează pe niște date concrete, pe ceva ce poate fi asumat, iar nu pe promisiuni lipsite de fond, de argumente palpabile. Ca vizibilitate un politician poate câștiga mult mergând în mijlocul alegătorilor și stând de vorbă cu ei. O altă formă de vizibilitate folosită de politicienii abili este cea prin presă. Unii dintre ei sunt foarte prezenți în mass-media cu mult timp înainte de alegeri. Dacă fac parte din partide care sunt la guvernare prezintă realizări și contribuții personale, cât ar fi de mici, la acestea, iar dacă sunt în opoziție critică ceea ce li se pare o politică defectă, transmițându-i publicului mesaje subliminale de care acesta din urmă e foarte posibil să țină cont la alegeri.

Forma care pare cea mai eficientă de vizibilitate a unui politician pentru public, în ceea ce privește mass-media este televiziunea. Într-o emisiune ori în vreo apariție într-un jurnal de televiziune, publicul îl simte mai aproape pe politician, chiar dacă e sau nu e de acord cu ideile lui. De asemenea, aparițiile în mediul online, social media, și acelea cu mici inserturi video, au priză la public, întrucât postările se pot ”consuma” de pe telefonul mobil, din orice loc, nu mai e vreo dependență de televizor. Cât despre presa print, din cauza faptului că ziarele tipărite au devenit în ultimii ani tot mai rare, mulți dintre politicieni adoptă tot mai puțin această formă a vizibilității lor pentru publicul larg.

Există candidați foarte bine orientați către social media, care aproape că nu lasă să treacă o zi fără să aibă o postare pe vreun subiect la ordinea zilei. Unii vin cu idei și păreri, alții doar cu critici, însă una peste alta izbutesc să arate lucrul cel mai important pentru ei în postura în care se află: aceea că sunt activi, că sunt implicați în viața comunităților, indiferent prin ce zonă de coloratură de partid s-ar afla. Iar acest lucru, de prezență continuă, se manifestă în timp în subconștientul electoratului, fiindcă sunt mari șanse ca unii dintre votanții activi și ei pe rețelele de socializare să îi țină minte pe unii politicieni și să îi gratuleze cu un vot la următorul scrutin.

O altă variantă de vizibilitate bine digerată de o parte a publicului larg e prezența politicianului la evenimente religioase. Oamenii sunt sensibili în toate cele ce țin de biserică și consideră o dovadă de credință prezența unui politician printre ei la o slujbă. Poate vi s-a întâmplat să auziți replici de genul: ”Lasă, că e bun, e de treabă, uite, e om cu frică de Dumnezeu”.

Apropo de vizibilitate, ceea ce pare să fi ajuns un reflex de respingere din partea electoratului este tăierea de panglici la tot felul de inaugurări. E tendința omului cu grija zilei de mâine de a se gândi că unora le arde de tăiat panglici, în vreme ce problemele comunității sunt multe și spinoase. Poate părea o judecată frivolă, dar ea nu apare deloc rar în societatea în care trăim.

Concluziv, probabil cea mai bună vizibilitate și cel mai bun magnet de voturi pentru o persoană care vrea să candideze este prezența sa în mijlocul oamenilor și discuțiile față în față cu ei.

Discursul politicianului și electoratul

Discursul public este un element cheie pentru un politician care vrea să fie ales sau, după caz, reales. Un candidat cu poticneli în exprimare - atât gramaticale, cât și în ceea ce privește cursivitatea - îi va dezamăgi pe potențialii alegători. Iar aceștia își vor forma impresia deloc măgulitoare pentru el și în cazul unui viitor scrutin. Îl vor ține minte chiar și peste patru ani în caz că mai candidează.

S-au consemnat, de-a lungul anilor, multe exprimări stânjenitoare ale unor oameni care activau în politică în varii funcții. De pildă, fostul premier Viorica Dăncilă spusese, într-o ședință de Guvern, referindu-se la Campionatul European de fotbal din 2020, la care a găzduit și România meciuri: "Euro douăzeci-douăzeci". Sau, în 2018, la începutul unei ședințe a Guvernului, a zis: "Dorim să ne anexăm (*în loc să ne axăm - n.a.*) pe prevenție". A mai înregistrat de-a lungul aparițiilor sale publice și alte exprimări gramaticale stângace, precum: "Orice om (*în loc de oricărui om - n.a.*) îi este teamă de o plângere penală"; "imunoglobină" în loc de imunoglobulină (a spus numele greșit de șase ori, într-o ședință de Guvern, citind de pe foi); "Această dezinformare este pur și simplu o minicună"; "Majorările de prețuri s-au diminuat"; "Faceți un exercițiu de imagine (*de imaginație - n.a.*) și puneți-vă în locul meu"; "Acest Guvern a făcut ca apa să fie gratuită până la stația de pompare". La rândul lui un fost ministru al Educației, maramureșeanul Liviu Marian Pop, a rămas cunoscut pentru gafe de exprimare gen "genunche" ori "greșelile se pot corecta, erorile nu".

Cel care i-a urmat în funcția de ministru al Educației, Valentin Popa², avea să-și capete în media porecla "ministru pamblică" după ce a folosit cuvântul panglică în mod greșit. Tot pe vremea când era șef la Educație, prezentându-și bilanțul pe șase luni, a spus și: "Manualele școlare este un subiect intens", un dezacord stânjenitor pentru cineva pus într-o asemenea funcție. Se mai poate "lăuda" și alte dezacorduri, între care: "În acest cost de 24 de milioane de lei este inclusă (*corect: sunt incluse - n.a.*) editarea și drepturile de autor". Iar tot la capitolul miniștri ai Educației intră și Remus Pricopie, care, într-o emisiune la Digi 24, afirma că legenda zice că Romulus și Remus ar fi fost găsiți în pădure de o... vulpe. Până la urmă, corectat fiind, a admis că în legendă apărea o lupoaică, nicidecum o vulpe.

Să nu-i uităm nici pe fostul președinte Traian Băsescu, autorul așa-zisei maxime "iarna nu-i ca vara", sau pe fostul primar al sectorului 5, Marian Vanghelie, cu exprimări ca "almanahe" sau "testurile". De altfel, la un moment dat, într-o emisiune, Marian Vanghelie s-a încurcat teribil la conjugarea verbului a fi, așa încât a rămas și el cu o poreclă, deloc măgulitoare, și anume primarul "Care este".

Dacă tot aminteam ceva mai sus de fostul președinte Traian Băsescu, una dintre fiicele lui, Elena, a chinuit și ea limba română pe când era europarlamentar: "Poți să ai și eșecuri, poți să ai și succese (*succese - n.a.*), pot să fie oameni care nu vor să vorbească (*să vorbească - n.a.*) cu tine".

Și un fost ministru de Interne, din vremea cabinetului Dăncilă, a avut contribuțiile sale în lista parcă interminabilă a exprimărilor greșite ale politicianilor. "Vreți să vă spun eu acum, cu nume și pronume (*corect: prenume - n.a.*)", a spus, la un moment dat, doamna Dan. Exemple de acest fel sunt multe, venind de la o sumedenie de oameni politici, cu ele s-ar putea umple o carte. Una cu, din păcate, foarte multe pagini.

În schimb, un politician care vorbește corect gramatical și expune idei înșiruite clar, concis, cu temei are mult mai multe șanse de a avea parte de simpatia electoratului. O exprimare îngrijită a unui candidat în alegeri dă senzația de rigoare, de respect pentru sine însuși și deopotrivă pentru electorat. Desigur, asta nu înseamnă automat că se va descurca impecabil în vreo funcție în care va fi ales. Însă va avea un atu la urne față de alți candidați, aceia care nu sunt cei mai buni prieteni cu limba română.

² <https://www.youtube.com/watch?v=OO7w1XDdRBw>

Concluziv, politicienii care nu sunt foarte buni prieteni cu limba română ar putea avea trecere la un electorat mai puțin instruit, fiindcă nu se poate face abstracție de asta: acest tip de electorat există într-o proporție care nu este defel una derizorie. Un candidat care încurcă ori stâlcește cuvinte, care nu se simte stânjenit când face greșeli uneori jenante în discursul său poate câștiga votanți care, aidoma lui, nu pun mare preț pe o exprimare corectă. Admiratorii lui nu văd acest lucru ca fiind un defect, trecându-l în derizoriu și spunându-și ”ei, lasă, oricine mai greșește în vorbire și în scriere, doar nu ne-am născut toți academicieni, păi ce, eu nu greșesc?!”.

Din păcate pentru acești candidați sau politicieni în funcții care mai vor să candideze, bazinul lor electoral se va strâmta cu timpul, întrucât astfel de gafe costă. Un alegător care nu a trecut prin școală ca rața prin apă va fi mereu sensibil la astfel de manifestări neîngrijite în discurs ale politicianului, la lipsurile lui de cultură generală, la nonșalanța cu care trece peste gafe de parcă ele s-ar cuveni să fie tratate cu nespusă îngăduință.

Din partea electoratului de acest gen politicianul va avea o recoltă de voturi firavă. Iar în plus va avea și o imagine publică șifonată, stânjenitoare. Umorului involuntar - să-i zicem așa cu delicatețe - îi șade bine în politică până la un punct. Însă atunci când un candidat sau un politician într-o funcție înaltă gafează repetat și fără să fie tare interesat de percepția publică e semn că nu își merită votul la urne. Că te desconsideri tu ca persoană te privește, fiecare are dreptul să își asume propriul comportament în calitate de politician, dar a-i desconsidera pe cei care ajungi să îi reprezinți într-o funcție publică e cu totul altceva. Altfel zis e ceva care nu se face.

Disputele între contracandidați

Pentru mulți alegători a început să conteze - iar asta de o bună bucată de vreme, nicidecum de ieri, de azi - și felul în care se poartă disputele între contracandidați în campaniile electorale. Asta însemnând discuții directe, prin debateri televizate, sau indirecte, de la distanță, purtate în alte variante media ori pe rețele de socializare. Că sunt purtate în emisiuni ori de la distanță, tot dispute electorale se cheamă.

Într-o campanie electorală e de înțeles că orice candidat încearcă să se cațere cât mai sus în clasament, să-și alunge adversarii la o distanță cât mai mare de el, fiindcă, la urma urmei, asta înseamnă jocul politic: să convingi că ești mai bun decât ceilalți cu care concurezi, să convingi că poți oferi mai mult decât ceilalți, să le demontezi punctual, în amănunt, promisiunile prin argumente de înțeles pentru orice fel de public, indiferent de gradul de instruire, și să demonstrezi, tot argumentat, că soluțiile tale sunt fiabile, sunt mai bune decât ale celorlalți competitori.

Într-o campanie electorală, disputa dintre competitori e una în care alegătorul are un rol pasiv. Rolul său activ - cel mai important, de altfel - intervine la urne. În campanie, alegătorul privește, ascultă, citește și înmagazinează ceea ce i se livrează din partea fiecărui candidat. E ca un soi de membru al unui juriu de milioane de oameni care la finalul campaniei va decide pe ce nume să pună ștampila ”Votat”.

Legat de disputele între competitorii politici ar fi două categorii de alegători: cei pe care îi interesează scrutinul, vor să știe către cine să-și dea votul, și cei care vor merge la urne să voteze mai degrabă considerând că e o datorie civică, dar fără să fi urmărit îndeaproape cine candidează, ce proiecte are, ce vrea să facă pentru comunitate.

Categoria celor care nu sunt interesați de candidați, de ofertele acestora, de dezbaterile cu alți competitori e una de luat în seamă. E categoria celor care în sondajele de opinie se cheamă ”nehotărâți”. Merg la vot, fiindcă, după cum scriam mai sus, e vorba de o atitudine civică, dar mulți merg cam ”în orb”, cum s-ar spune. Se mai sfătuiesc cu un vecin, cu un prieten, părinți, copii, bunici, pe ideea ”oare cu cine să votez, tu cu cine, care îți place?”, așa încât ajungem la un vot artificial, care e cumva doar să fie. Adică nu e un vot trecut printr-un filtru judicios, cântărit, chibzuit cum s-ar cuveni. Sătui de politică și de conflictele dintre

politicieni, mulți dintre cei care fac parte din categoria "nehotărâților" merg la vot așa, ca să fie. Responsabili în ceea ce privește dreptul de a vota și datoria civică, dar mai puțin lămuriți cu cine votează. Asta întrucât în mentalul colectiv al acestei categorii e cuibărită ideea că oricum toți politicienii sunt la fel, dar pe de altă parte tot trebuie votat cineva.

În cealaltă categorie, a celor care votează în cunoștință de cauză și urmăresc candidații și disputele între aceștia pe parcursul campaniei electorale, ca să își facă o idee ce partid sau ce candidat vor vota sunt două paliere: unul ocupat de cei cărora le place așa-numitul "circ mediatic", iar un altul pe care se regăsesc cei care vor să se regăsească în candidați cu un discurs onorabil, oricât ar fi bătălia politică de ațoasă. Discurs onorabil însemnând ceva care, oricât de aspră ar fi lupta de idei, nu depășește limita bunului-simț.

Nu e cazul să ne ascundem după deget și să facem abstracție de faptul că există un procent - mai mic ori mai mare, e greu de contabilizat până și în sondaje de opinie - de alegători care se uită pe micul ecran la dispute electorale și chiar savurează circuitul politic. Pentru unii dintre votanți un candidat guraliv care îi toacă pe alții nelăsându-i să-și ducă ideea până la capăt, intervenind peste ei, ajunge un soi de reper, genul de om care chipurile e aprig și nu lasă pe nimeni să îl întrecă, asta deși vocalul candidat cu pricina poate vorbește în dodii, fără fond. Și poate că se pricepe, cel mult, la o variantă de oratorie de masă. De masă ușor de influențat.

Gâlceve între politicieni se regăsesc și pe rețelele de socializare, iar cine are curiozitatea de a citi comentariile unor alegători oarecare văd cu câtă osârdie participă aceștia la astfel de dispute care, la urma urmei, nu sunt defel ale lor. E însă tentația de a lua parte la o ciorovăială, de a pune paie pe foc, de a alimenta vâlvătaia. Qui prodest? Nimănui. Însă e o formă de manifestare care trebuie luată ca atare. Astfel de alegători vor exista întotdeauna, aceștia considerând că harța politică în forma ei simplistă, fără o dezbatere de idei consecvente, bazată doar pe o atitudine fals dominantă din partea unui candidat, fără a fi sprijinită de amănunte și argumente care țin de o competiție, e o carte câștigătoare. Uneori este, alteori nu. Însă, vorbă veche, gusturile nu se discută. Nici cele ale votanților.

Tot între cei care urmăresc fenomenul politic se numără, la polul opus însă în care se situează adepții ciorovăielilor, alegătorii care își doresc o campanie electorală fără circ. Pentru aceștia, competiția între cei care nădăjduiesc să fie aleși trebuie să fie una care să meargă pe un discurs echilibrat între candidați, cu argumente și contraargumente. O competiție a discursurilor deopotrivă cu măsură, dar și ferme. Pentru că acel care nu pare suficient de ferm într-o dispută cu un adversar politic poate apărea drept slab în ochii electoratului. E ca o echilibristică pe o ață. Iar aici intervine abilitatea omului politic de a-și pune la punct, cum s-ar zice, adversarul, prin metode limpezi, punctate, dar care să nu sară gardul bunei-cuviințe. Niște răspunsuri fin ironice la adresa unui competitor din campania electorală care bate câmpii vor putea fi mult mai apreciate de către publicul din această categorie decât unele care vizează atacuri la persoană, strădanii de a demola adversarul prin orice mijloace, mai cu seamă din cele lipsite de orice formă de respect.

Firul discursului unui politician care își atacă un contracandidat este însă unul foarte subțire. Dacă e bine pregătit ca și retorică și comunicare, dacă știe ce să-i transmită comunității pe care mizează să îl aleagă, poate ajunge la scopul propus, acela de a fi ales.

Transmiterea mesajului

Înainte de toate, demersul oricărui politician în campania electorală este de a convinge publicul larg să îi dea votul. Or asta înseamnă ca mesajele din discursurile sale către votanți să fie bine conturate într-un discurs - repetate chiar, dar poate într-o altă formă, una subliminală, spre a nu fi agasante pentru electorat. Un mesaj bine gândit le poate aduce simpatizanților care oricum vor să-l voteze un plus de încredere și, pe de altă parte, îi poate face și pe alegătorii nehotărâți să pună ștampila la scrutin pe numele lui. Cum în pragul alegerilor, conform sondajelor ultimilor ani, există un număr semnificativ de oameni care nu

sunt defel hotărâți cu cine să voteze, un mesaj consistent îi poate face să se apropie de politician. Să se apropie în sensul de a-l vota doar, iar nu de a-l simți cel mai important om din comunitate care să le slujească interesele. Îl vor simți doar mai bun decât alții, ceea ce într-o competiție electorală contează cel mai mult.

”Informația este sinonimă cu puterea: este imposibil să acționezi fără să cunoști. Or, există profesioniști ai puterii: oamenii politici. În mod firesc, ei au vrut dintotdeauna să obțină și să păstreze pentru ei un maximum de informații. S-au străduit deci să limiteze difuzarea informației în public sau să îi manipuleze conținutul.”³

Sunt destui profesioniști în varii domenii care candidează în alegeri însă care nu au abilitatea de a-și transmite cum se cuvine mesajul din discursul de campanie electorală. Nu știu, nu au exercițiul comunicării și îndeobște nu au lângă ei specialiști în comunicare spre a le da sfaturi care să conteze într-o campanie. Iar dacă ar fi aleși ar putea face mai mult decât alții care au un discurs cu mesaj care atrage alegătorul. Medici, ingineri, profesori, antreprenori, spre exemplu, care au o patalama profesională, însă care nu au mica, dar esențiala artă, să-i spunem așa, a comunicării cu electoratul.

Sunt cazuri în care un candidat transmite, prin felul lui colocvial, de altfel, un mesaj mai simplu, dar cu mai multă priză la public decât un contracandidat mai scrupulos, care își îmbracă ideile în cuvinte care mai de care mai prețioase, care nu prind la masa alegătorilor pe care mizează. Aici intervine abilitatea unui politician de a îmbina naturalețea transmiterii unui mesaj cu dibăcia cuvintelor pe înțelesul tuturor.

Înainte de a se înhăma la o campanie electorală în urma căreia își dorește să aibă succes la urne, un candidat ar trebui să se antreneze și în arta conversației cu alegătorul. Să dobândească exercițiul de a transmite ce are de transmis publicului pe care mizează. Un candidat medic, de pildă, va trebui să se slujească de mijloacele lui profesionale în a le transmite prezumtivilor alegători ce ar vrea să facă în domeniul sănătății, fiindcă îl stăpânește cel mai bine. Un constructor ar trebui să transmită mesajul că ajunge cu atâtea clădiri neautorizate, făcute fără autorizații, un dascăl ar putea să spună, scurt și simplu, că prioritatea lui este ca să nu se mai învețe în trei schimburi în școala din sat și să nu mai existe toaletă în curtea școlii, iar nu în clădirea acesteia.

Dacă mesajul unui candidat, chiar dacă va fi fiind unul consistent, e transmis prost, atunci e semn că politicianul în cauză are o inabilitate de comunicare. Or publicul larg nu stă să tot cântărească, cu pipeta, mesajele candidaților; el alege ce îi sună mai bine, ce înțelege mai bine pe moment, fără a face o aprofundată analiză pe text. Nu înseamnă nicidecum o frivolitate a alegătorului. Înseamnă doar că atunci când vrei să transmiți ceva o faci în termeni pe înțeles, iar nu prin arabescuri lexicale care nu prea pot avea efectul scontat. Ca în Abecedar: e mult mai clar să spui ”Ana are mere” decât o formulare precum ”Ana e posibil să aibă o recoltă generoasă de mere dacă se va aproba un proiect de lege pe care îl dezvolt și pe care îl voi supune în Parlament, dacă voi fi ales, ca din fondul de susținere a culturii de triticale să se aprobe o fracție de susținere a culturii de mere”. La o astfel de expozițiune, un alegător plictisit de vorbe-n vânt se va duce la aprozarul din cartier, în supermarket ori la piață să-și cumpere mere, pe care știe că le găsește acolo. Își cumpără mărul, îl mănâncă și îi dă ”cancel” politicianului care îi sugerează că va lua măsuri pentru producția de mere.

La urma urmei, e foarte adevărat că , din punct de vedere al transmiterii mesajului, ”forumul mediatic joacă un rol politic crucial. Ca intermediari între cetățeni și guvernanți, mass-media se transformă în instituții centrale, în pivoți ai democrației.”⁴

³ Claude-Jean Bertrand, *O introducere în presa scrisă și vorbită*, Ed. Polirom, Iași, 2001, p. 35

⁴ Claude-Jean Bertrand, *op. cit.*, p. 37

Miza pe proiecte, iar nu pe promisiuni

La alegerile pentru primării, de oraș ori de comună, alegătorii au devenit mai atenți față de cum erau odinioară, după cum arată sondajele din ultimii ani. Sunt mai scrupuloși în ceea ce privește candidații. La țară contează acum cât de gospodăr, cum ar veni, ar fi edilul pe care îl vor alege, iar mai puțin din ce formațiune politică face parte. În comunitățile mai mici, cum sunt cele din comune, oamenii îi cunosc suficient de bine pe cei care candidează ca să le dea sau, din contră, să le refuze votul. Așa încât discursul candidaților nu prea mai ține de promisiuni, ci de proiecte. De proiecte care se pot realiza, nu de fantasmagorii, de genul ”facem tunel pe sub Gutâi”.

Că e vorba de vreun oraș sau de vreo comună, mapa de proiecte cu care vine un candidat în fața electoratului contează mult. Spre a avea succes la urne, politicianul trebuie să vină cu proiecte care să aibă șanse să rezolve problemele stringente ale comunității. Spre exemplu, un candidat care le prezintă oamenilor planuri de a face un parc de distracții sau de a construi o nouă clădire a primăriei atâta vreme cât localitatea nu e racordată pe de-a-ntregul la rețeaua de apă și canalizare sau are școală cu toaleta în curte va avea, cu siguranță, mai puțini sorți de izbândă la vot.

Mulți dintre politicieni au realizat, în timp, care sunt punctele sensibile prin care pot atrage electorat, așa încât prezintă planuri legate de acestea. Publicul larg e interesat de sănătate, de modernizarea spitalelor, de îmbunătățirea condițiilor din școli, de locuri de muncă, de străzi reparate, de reducerea birocrăției, de lucruri care țin de un confort firesc al vieții de zi cu zi.

Unii candidați au promis astfel de proiecte, însă au făcut-o doar pentru a capta voturile, fără a avea surse de finanțare, așa încât alegătorii s-au ales doar cu promisiuni neonorate. Or unii dintre politicienii care nu și-au respectat cuvântul dat celor care i-au votat au candidat degeaba la alegerile următoare. Tocmai pentru că în urma unor astfel de experiențe alegătorii s-au învățat să sufle și în iaurt, acum mulți candidați prezintă și sursele de finanțare, modul prin care ar putea atrage fonduri pentru proiectele pe care le propun (prin Planul Național de Redresare și Reziliență, spre exemplu, fonduri europene, prin parteneriate gen public-privat, prin bani de la consilii județene etc.).

Întrebările electoratului în ceea ce privește unele și altele dintre planurile propuse de candidați în campania electorală au devenit mai așezate și mai aplicate. Cu alte cuvinte, cetățeanului nu îi mai este de ajuns acum să îl momești cu ideea că vei face asta și cealaltă dacă te va alege. El te va întreba și cum, și despre ce resurse te-ai gândit că vei putea obține spre a face un parc industrial în oraș sau rețea de apă și canalizare în sat. Iar dacă te-ai gândit la fonduri europene, ai echipa competentă care să facă proiecte în acest sens? Întrebările din campaniile electorale au început să ceară răspunsuri, de la o vreme, din partea candidaților. Răspunsuri cu idei clare de finanțare - cum e și firesc -, dincolo de promisiuni.

E un lucru de salutat că un candidat trebuie să convingă electoratul că proiectele lui nu sunt vorbe-n vânt, că sunt realizabile, explicând limpede cum și în cât timp se pot face și cum pot fi acestea finanțate. E un pas spre normalitate. Asta nu înseamnă că nu vor exista și de acum încolo politicieni suficient de abili care să îi convingă prin puterea discursului pe alegători că au toate pârgurile la dispoziție spre a putea onora o sumedenie de proiecte pentru comunitate. Unii dintre votanți o vor lua de bună. Poate se vor înșela, poate nu. Aici depinde, firește, de calitatea candidatului. Aceea umană, și anume dacă își respectă o promisiune ori, la finalul unui mandat, se scuză că i-au pus vremurile piedici sau adversarii politici și că, deși a vrut și a fost dedicat comunității, n-a putut face mai mult.

Personajul politic charismatic

Un personaj politic charismatic va reuși - au dovedit-o atâtea cicluri electorale scurse din 1990 încoace - să atragă mai multă simpatie din partea alegătorilor decât unul care, deși mai riguros și poate mai bun din punct de vedere profesional, nu are abilitatea de a se face

îndrăgit de publicul larg. Sau pur și simplu nu îl ajută felul său de a fi sau de a se manifesta în public. Spre exemplu, un politician care merge la țară în campania electorală purtând o cămașă populară, tradițională și se arată prietenos cu toți cei care îl întreabă despre soluții la problemele pe care le au va fi mult mai bine privit decât unul care merge la costum și cravată și pare că are un aer superior. Automat între acesta din urmă și oamenii locului se va pune un soi de barieră a comunicării libere, ca de la om la om.

Un personaj politic charismatic e acela care știe să poarte un dialog și cu un om cu opt clase, să își rânduiască vorbele pe înțelesul acestuia, dar și să aibă discuții de nivel academic. Un personaj politic charismatic e acela care își adaptează și îmbrăcămintea la locul în care poposește. Cum ar fi să te duci, ca oficialitate a statului, la costum, într-o localitate în care au fost inundații?

Privind spre trecutul nu foarte îndepărtat, în 2004 Traian Băsescu a izbutit să câștige Președinția în fața lui Adrian Năstase, în al doilea tur de scrutin, și datorită faptului că a părut mai apropiat de publicul votant decât contracandidatul său, văzut de mulți drept arogant, trufaș ori, cum se spune în termeni neprotocolari, cu nasul pe sus. În primul tur de scrutin, din 12 candidați la Președinția României, Năstase a ocupat locul 1, cu 40,97%, în vreme ce Băsescu a fost al doilea, cu 33,92%. O diferență de 7,5 procente în favoarea lui Adrian Năstase. În turul al doilea, Traian Băsescu a câștigat la o diferență de 2,46 procente. E evident, din ce spun cifrele, că aceia care au votat în primul tur de scrutin alți candidați s-au orientat apoi către Băsescu, acesta având un scor electoral cu peste 17% mai mare în al doilea tur. Iar Adrian Năstase a avut doar aproape 8 procente mai mult în turul doi față de primul.

Apropo de președinți, Emil Constantinescu, ales în scrutinul prezidențial din 1996, din partea CDR, a fost un șef de stat sfios, dacă se poate spune așa, ca prezență în funcția avută. Înlocuindu-l pe Ion Iliescu la șefia statului, un Ion Iliescu considerat cumva o pecete, chiar dacă revanșardă, a fostului regim al lui Ceaușescu, Emil Constantinescu a părut o prezență discretă la Președinție. La începutul mandatului său la Cotroceni, unii i l-au asemuit lui Alexandru Ioan Cuza. Îl ajuta chipul, e adevărat. Însă până la urmă din președinția lui Emil Constantinescu nu sunt multe de consemnat. A plecat așa cum a venit, fără puseuri de regrete. Dovadă că la alegerile prezidențiale din legislatura următoare, în 2000, au ajuns în finală, în turul 2 de scrutin, Ion Iliescu și Corneliu Vadim Tudor.

Legat de charisma politicianului, să ne amintim cum a fost privită fosta doamnă premier Viorica Dăncilă. Un prim-ministru fără priză la public. Un premier considerat o marionetă de partid manipulată de fostul lider PSD Liviu Dragnea. Tot ca exemplificare, un fost premier fără charisma a fost și Victor Ciorbea. Nici Emil Boc nu a fost genul de prim-ministru iubit de public, însă a avut, să zicem, circumstanțe atenuante, dat fiind că a prins în postul său criza economică ițită în 2008.

Rămânând la capitolul prim-miniștri, au fost și personaje politice cumva mai bine ”digerate” din punct de vedere al prezenței publice. Gen Petre Roman, Theodor Stolojan, Mugur Isărescu. Pesemne vor fi avut charisma lor. Și un alt mod de a explica unele lucruri de interes pentru public.

Din ciclul non-charismă politică se pot enumera mai multe personaje, e limpede, însă exponențial rămâne Liviu Dragnea, fost președinte al PSD. Un personaj care, înainte de a ajunge la închisoare și de a arăta că poate face cam ce vrea el în această țară - cu presiuni la modificarea legilor justiției, spre a scăpa de detenție -, s-a comportat într-un fel discreționar, considerând România ca fiind un soi de moșie a lui. De ce a făcut asta? Fiindcă, aidoma lui Adrian Năstase, credea că este de neclintit. Charisma vine, desigur, din felul de a fi al fiecăruia dintre noi. Dar poate fi îmbunătățită chiar și pe domeniul politic.

Importanța echipei de campanie

Orice politician care candidează, indiferent pe ce post, funcție, oricum i-am zice, trebuie să aibă în spate niște sfetnici buni. Îndeobște se cheamă echipă de campanie. Chiar

dacă nu își poate permite o întreagă echipă de campanie, măcar un sfătuitor își poate lua candidatul. Să-i mai primenească ideile de ieșire în public, fiindcă e important, e vorba de modul de exprimare, de manifestare în fața alegătorului. Și, logic, trebuie să dea bine și în această ipostază. Dacă vrea să fie ales. În cazul în care candidează doar ca un fel de exercițiu de imagine, neavând așteptări de izbândă, atunci da, se poate baza doar pe sine însuși, făcându-și campania după cum consideră de cuviință.

Un consilier de campanie electorală iscusit contează enorm într-o bătălie politică. Pentru a câștiga voturi, un candidat trebuie să aibă parte de sfaturi bune acolo unde poate nu se prea pricepe cel mai bine. Iar din acest punct de vedere mai avem mulți politicieni care mai au de învățat.

Acel discurs populist care ajută un politician

Unul dintre cei mai buni meșteșugari ai discursului electoral a fost, în anii '90, Ion Iliescu. Comunicarea lui către electoratul care avea să-l voteze președinte a fost una care a mers cumva pe cartea opozantului lui Ceaușescu. Asta cu toate că la televizor, la Revoluția din 1989, a spus că împlicinatul Ceaușescu a întinat numele Partidului Comunist Român. O uimitoare gafă de comunicare din partea unui om uns cu toate alifiile. Paradoxal, el a fost votat ca președinte la alegerile din 20 mai 1990. Paradoxal în sensul că mulți nu au mai ținut seama despre ce a spus el în timpul revoluției televizate, cu întinatul comunismului. Deși românii au făcut o revoluție ca să scape de comunism, iar nu ca să le spună Ion Iliescu că a fost făcut franjuri comunismul de către Ceaușescu.

Ion Iliescu a sălășluit pe un discurs populist în alternativa lui politică, de-a lungul vremii, o retorică întrucâtva chibzuită, dincolo de unele derapaje, în care a atras publicul de genul "hai că le zice bine, și el a mâncat salam cu soia". Că le va fi spus sau nu bine, cert e că Ion Iliescu a avut priză la publicul care a mers la urne o bună bucată de vreme. Să nu uităm că a fost ales președinte în 1990, 1992 și 2000. Ion Iliescu n-a avut, probabil, vreo echipă de campanie electorală bine structurată, bine pusă la punct, instruită conform uzanțelor de acum ale unui marketing electoral. Mai degrabă a câștigat alegerile grație prezenței sale publice, una charismatică, și a unui discurs care părea convingător pentru o mare masă a alegătorilor.

În 1990, în 20 mai, sau în "Duminica orbului", cum i s-a zis în mass-media, Iliescu a câștigat cu 85,07%, un număr de 12.232.498 de alegători votând pentru el, pe când Radu Câmpeanu a obținut doar 1.529.188 de voturi iar Ion Rațiu doar 617.007 voturi⁵. Un scor covârșitor pentru Ion Iliescu. În 1992 a câștigat Președinția în al doilea tur de scrutin, avându-l ca adversar pe Emil Constantinescu, cu 61,43%⁶. Un scor electoral, din nou, fără vreo apăsare, la distanță mare de contracandidatul său. În 2000, Iliescu l-a învins, tot în al doilea tur de scrutin, pe Corneliu Vadim Tudor, liderul Partidului România Mare. Ion Iliescu a obținut 66,83% din sufragiile alegătorilor. E adevărat însă că în 2000 mulți dintre alegători l-au votat pe Iliescu fiindcă nu și-ar fi dorit la cârma țării un președinte cu un discurs radical, pe alocuri amenințător (asta legat în particular de UDMR și în general de comunitatea maghiară din Râmânia), precum cel al lui Corneliu Vadim Tudor. A fost un vot umoral pentru unii alegători, de genul "aleg răul cel mai mic".

Una peste alta, Ion Iliescu a izbutit să câștige trei mandate de președinte (chiar dacă acela din 1990 până în 1992 a fost considerat de tranziție tot mandat de președinte se cheamă). Personaj al politicii postdecembriste, despre Ion Iliescu se poate spune că și-a câștigat votanții prin discurs, cel puțin în ceea ce privește primele două mandate de președinte. Și asta chiar dacă în iunie 1990 le-a mulțumit public, pentru atitudine civică, pentru "solidaritate muncitorească", minerilor care au descins în București și au făcut ordine pe-acolo cu bâte, lanțuri, cu ce mai aveau la îndemână.

⁵ https://www.roaep.ro/alegeri_1990/wp-content/uploads/81-82.pdf

⁶ https://ro.wikipedia.org/wiki/Alegeri_preziden%C8%9Biale_%C3%AEn_Rom%C3%A2nia,_1992

Într-o societate cu adevărat democratică, un astfel de derapaj era de neiertat. Nu ai cum să aplauzi o agresiune și să-i feliciți pe autorii acesteia, cel puțin așa spune bunul-simț, fie el politic ori pur și simplu obștesc. Iliescu însă a făcut-o și a fost reales. De acord că în România anului 1990 democrația nu era defel coaptă, însă până la a încuraja huliganismul unor nerozi din Valea Jiului, în calitate de președinte de țară, e cale lungă. Concluzia este că Ion Iliescu a știut cum să-și manipuleze masa electorală pe care a avut-o la îndemână.

Comunicare occidentală, rezultat oriental

Dat fiind că vorbim despre retorică și argumentare, în 1990, la alegerile prezidențiale a candidat și Ion Rațiu, reprezentând PNT, alături de Ion Iliescu, din partea FSN, și Radu Câmpănu, PNL. Rațiu venea cu un spirit nou, inovativ, deloc supus unor încrâncenări revanșarde. Discursul său a fost unul simplu, cu patalama occidentală într-ale campaniei electorale. Nu a prins la public, dovadă că Rațiu s-a clasat pe ultimul loc la alegeri. Publicul l-a preferat cu peste 85% pe Ion Iliescu.

Ion Rațiu a încercat o abordare occidentală a campaniei electorale, însă a fost primit cu multă reticență. Chiar dacă și-a argumentat cu destoinicie de rigoare ideile, marea majoritate a electoratului a fost calată pe ideea de Ion Iliescu. Așa că Iliescu a câștigat.

Gândind retrospectiv, Ion Rațiu a încercat să transmită, ca un comunicator occidental, un mesaj altfel, cu care românii, trăind atâția ani sub tocul pantofului unui partid unic, nu erau obișnuiți.

O timidă primenire

De-a lungul vremii, cumva campaniile electorale s-au mai primenit. Teoretic măcar. Cât de cât. Cei care vor să fie aleși e limpede că au priceput că nu mai pot chiar a face un vodevil cu alegătorii, întrucât cei din urmă nu mai sunt chiar atât de naivi precum păreau odinioară. E un câștig comun. Pe de altă parte, de când cu rețelele de socializare, campania electorală se face cu totul altfel ca în urmă cu niște ani. Unii politicieni care îndeobște pun virgulă între subiect și predicat au fost suficient de orientați încât să își ia pe lângă ei consilieri care să se ocupe de paginile lor de socializare, cu comunicate, luări de poziție etc. Desigur că sunt și unii care scriu singuri, ceea ce e de apreciat, la urma urmei.

Care vor fi provocările anului 2024 din punct de vedere al retoricii și comunicării politice urmează să aflăm și analizăm, până atunci important e să rămânem vigilenți și în niciun caz creduli când vine vorba de promisiunile electorale.

BIBLIOGRAPHY

- Bertrand, Claude-Jean, *O introducere în presa scrisă și vorbită*, Ed. Polirom, Iași, 2001
- Coman, Mihai, *Introducere în sistemul mass-media*, Ed. Polirom, Iași, 1999
- Dunca, Daniela, Dunca, Petru (eds.), *Etică și Comunicare. Componente teoretice și implicații pragmatice*, în Ed. Pro Universitaria, București, 2015
- Marga, Andrei, *Filosofia lui Habermas*, Ed. Polirom, Iași, 2006
- Youtube.com: <https://www.youtube.com/watch?v=OO7w1XDdRBw>
- https://www.roaep.ro/alegeri_1990/wp-content/uploads/81-82.pdf
- https://ro.wikipedia.org/wiki/Alegeri_preziden%C8%9Biale_%C3%AEn_Rom%C3%A2nia,_1992

THE IMPACT OF THE FAMILY ENVIRONMENT ON TEENAGERS' SCHOOL RESULTS

Teodor-Sorin Cumpănășoiu

PhD Student, Free International University of Moldova, Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: The main objective of this study is to identify the impact of the family environment on the school results of primary and secondary school students, and the secondary objective is to identify other important aspects in school success, such as socialization, interaction with schoolmates, parental style and involvement parents in the education of their children.

The results indicate close correlations between the family environment and the school success of primary and secondary school students. Numerous studies demonstrate the importance of the family in the educational achievements of their children. Communication, emotional support as well as the environment, the family climate contribute substantially to successful results.

Keywords: family environment, familial characteristics, life and education from childhood, influence of the family in student academic life.

1. Introducere

Familia, ca factor care influențează experiențele școlare ale copiilor, este adesea abordată în cercetările privind rezultatele educaționale (Bempechat și Shernoff, 2012). Deși literatura subliniază impactul grupului de colegi asupra atitudinilor și comportamentelor elevilor, în special în timpul adolescenței (Keefe & Berndt, 1996; Rubin, Bukowski, Parker și Bowker, 2008), un număr substanțial de studii asupra angajării elevilor în școală s-au concentrat pe influența adulților (Gest, Rulison, Davidson, Welsh și Domitrovich, 2008).

Au fost luate în considerare mai multe aspecte ale contextului familial, în special caracteristicile socioeconomice și socioculturale (Boxer, Goldstein, DeLorenzo, Savoy și Mercado, 2011; Chau, Baumann, Kabuth și Chau, 2012; Davis-Kean, 2005; Gohain, 2012; Parker și colab., 2012), relațiile de familie (Chen, 2008; Furrer & Skinner, 2003; Hughes & Kwok, 2007), percepțiile elevilor asupra sprijinului familial (N. Bowen & Bowen, 1998; Veiga, 2009; Wentzel, 1998) și practicile parentale (Baumrind, 1983; Simons-Morton & Haynie, 2002; Simons-Morton & Chen, 2009; Steinberg & Morris, 2001). Grolnick și Slowiaczek (1994) au descris două forme diferite de implicare prin care poate apărea influența familiei: influența directă, prin sprijin intenționat și influență indirectă, prin transmiterea credințelor și modelarea comportamentului.

Bempechat și Shernoff (2012) indică trei moduri în care o familie poate influența implicarea elevilor în școală: asistență cu temele pentru acasă; stilul parental; și transmiterea valorilor. Literatura sugerează o reducere a implicării familiei, în special a influenței părinților, în timpul școlii gimnaziale (Simons-Morton & Crump, 2003; Spera, 2005).

Revizuirea literaturii efectuată a luat în considerare următoarele variabile familiale pentru a aborda implicarea elevilor în școală: sprijinul părintesc perceput, nivelurile socioeconomice și socioculturale, drepturile percepute, stilurile de autoritate familială și practicile educaționale. Pentru a descrie stadiul actual al angajării elevilor în școală și variabilele familiei, a fost efectuată revizuirea narativă.

Metoda aplicată a presupus căutarea sistematică, revizuirea și scrierea pentru a reuni teme cheie și constatări ale cercetării în acest domeniu. S-a efectuat o căutare a publicațiilor

recente în baze de date științifice, cum ar fi SciELO, Lilacs și Ebsco Host (inclusiv: Academic Search Complete, EducationSource, Eric, PsycArticles, PsycINFO, Psychology and Behavioral Sciences Collection, PsycBooks și PsycTests), portaluri web (ScientificDirect sau theScience Direct). Open Access Repository), manuale și teze de doctorat. Evaluarea a fost efectuată folosind cuvinte cheie relevante.

Obiectivele prezentului studiu au fost luate în considerare la stabilirea criteriilor (document complet disponibil și articole științifice) utilizate pentru selectarea studiilor eligibile. Revizuirea literaturii disponibile s-a concentrat pe identificarea și analiza subiectelor de cercetare de ultimă oră și importanța acestora, precum și liniile de cercetare s-a bazat pe implicarea elevilor în școală în ceea ce privește următoarele variabile: sprijinul familiei perceput, nivelurile socio-economice și socioculturale, drepturile percepute la domiciliu și stilul parental.

2. Sprijinul perceput al părinților și implicarea elevilor în școală

În cadrul cercetării privind motivația și contribuția familiei la tranziția școlară a elevilor (Isakson & Jarvis, 1999), au fost evidențiate două dimensiuni parentale: implicarea părinților (furnizarea de resurse) și sprijinul autonomiei (vederea elevului ca un individ activ). Aceste dimensiuni sunt de mare interes deoarece contribuie la autonomia elevului în desfășurarea activităților academice și la menținerea unei bune performanțe academice și a unui puternic simț al competenței. Aceste dimensiuni pot, de asemenea, să atenueze dificultățile și să acționeze ca facilitatori ai tranzițiilor. Mai multe studii raportează asocierea dintre aceste variabile parentale și indicii de funcționare a elevilor în timpul tranzițiilor școlare (Isakson & Jarvis, 1999; Ratelle, Guay, Larose și Senécal, 2004).

Un alt studiu axat pe modul în care sprijinul parental influențează rezultatele școlare ale elevilor. Efectele acestui tip de sprijin au fost investigate de Grolnick și Slowiaczek (1994) folosind două modele: un model cu efect direct (adică variabilele parentale pot acționa prin transmiterea abilităților necesare pentru succesul școlar) și un model cu efect indirect (adică variabilele parentale pot acționa ca facilitatori ai copiilor), motivația de a se implica prin implicarea părinților în școală prin stabilirea comunicării și încurajarea conversațiilor legate de școală).

Învățarea academică a copiilor este afectată pozitiv atunci când familiile promovează un mediu de învățare provocator și motivant (Schunk & Mullen, 2012; Schunk & Pajares, 2009). Implicarea părinților în temele copiilor lor poate, potrivit Bempechat și Shernoff (2012), să promoveze învățarea și să susțină dezvoltarea strategiilor de management al timpului și de rezolvare a problemelor, exercitând un impact pozitiv asupra percepției elevilor asupra competenței de sine (Grolnick & Slowiaczek, 1994).

Mai mulți autori au abordat o relație între sprijinul parental și rezultatele academice. Sprijinul parental a fost legat de o mai bună frecvență la școală, note mai mari și mai puține probleme de comportament într-un studiu realizat de N. Bowen și Bowen (1998). Interesul și implicarea mamelor în educația copiilor lor au fost asociate cu rezultate școlare mai bune într-un studiu realizat de Englund, Luckner, Whaley și Egeland (2004), cu 187 de copii de școală elementară cu un nivel socio-economic scăzut.

Simon-Morton și Chen (2009) au studiat 2.453 de elevi de școală gimnazială și a constatat, pe de o parte, de-a lungul timpului asocieri pozitive și semnificative între implicarea elevilor în școală și așteptările familiei și monitorizarea parentală, pe de altă parte. Asocierea dintre aceste variabile a fost mediată de relațiile colegilor de școală.

Veiga și Antunes (2005) au investigat elevii din clasele 3657, a IX-a și a XI-a și au găsit o relație semnificativă între motivația față de munca școlară și sprijinul părinților. Un alt studiu realizat de Aunola, Nurmi, Lerkkanen și Rasku-Puttonen (2003), a arătat că părerea părinților despre abilitatea de matematică a copiilor lor era legată de performanța lor. Copiii ai căror părinți credeau în abilitățile lor matematice au avut rezultate mai bune la această

materie. Poate că, datorită opiniilor lor pozitive, părinții au oferit sarcini mai provocatoare și oportunități pentru rezolvarea problemelor de matematică (Musun-Miller & Blevins-Knabe, 1998).

O altă ipoteză propusă de Aunola et al. (2003) este că părinții care cred în mod realist în abilitățile de matematică ale copiilor lor sunt, ei înșiși, competenți în acest domeniu și, prin urmare, manifestă atitudini pozitive față de matematică (Huntsinger, Jose, Liaw și Ching, 1997). Rezultatele arată, de asemenea, că performanța mai mare a copiilor la matematică, la rândul său, a îmbunătățit opinia părinților despre abilitățile urmașilor lor (Parsons, Kaczala, & Meece, 1982; Phillips, 1987). orientarea, afectând angajamentul cognitiv al elevilor, într-un studiu realizat de Wentzel (1998).

Unele studii (Veiga, 1988, 2001) au găsit o relație semnificativă între conceptul de sine academic și suportul parental perceput. Într-un alt studiu efectuat cu 649 de elevi din clasele a VII-a-9, Veiga (2009) a constatat diferențe semnificative de inviolență între elevii care au perceput niveluri scăzute și ridicate de sprijin parental: elevii care au perceput un nivel scăzut de sprijin parental s-au considerat mai violenți.

3. Nivelul socio-economic și socio-cultural al familiei și implicarea elevilor în școală

Studiile analizate sugerează că familia exercită o influență considerabilă asupra autoeficacității academice a copiilor prin modelarea comportamentului și prin capitalul și resursele familiei (Bradley & Corwyn, 2002), care se referă la aspecte materiale, cum ar fi venitul familiei, resursele umane, precum educația și interacțiunea socială.

Capitalul cultural cuprinde cunoștințe și abilități speciale ale familiei apreciate de școli, de exemplu, utilizarea unui computer, promovarea activităților extracurriculare, încurajarea excursiilor la biblioteci și muzee, participarea la evenimente culturale curente și stimularea discuțiilor intelectuale.

Potrivit lui Henry, Cavanagh și Oetting (2011) Părinții mai educați au mai multe șanse să investească în practici legate de performanțe academice mai bune, cum ar fi furnizarea de experiențe de învățare suplimentare, asistarea la teme, direcționarea drumului către absolvire și învățământ postliceal. De asemenea, se pot simți mai confortabil comunicând sau intervenind la școală. Pe de altă parte, părinții cu nivel de educație mai scăzut se pot simți mai puțin împuterniciți și, prin urmare, mai puțin capabili să intervină în contextul școlar sau să influențeze comportamentele academice ale copiilor lor.

Literatura de specialitate sugerează impactul educațional și personal al părinților asupra educației copiilor lor. De exemplu, relația dintre nivelul sociocultural al familiei și rezultatele școlare ale studenților, calificarea educațională a părinților a mamei și a tatălui a fost luată în considerare împreună și separat. Unele studii sugerează existența unor relații semnificative între aceste variabile (Adesemowo & Adenuga, 1998; Sticht & Weinstein-Shr, 2005): cu cât calificarea academică a părinților este mai mare, cu atât rezultatele școlare ale elevilor sunt mai bune (Hanushek, 1986).

Davis-Kean (2005) a investigat relația dintre nivelurile socioeconomice și socioculturale (educația și venitul părinților) și performanța școlară a copiilor prin convingerile și comportamentele părinților la un eșantion de copii de 8-12 ani. Autorul a constatat că factorii socioeconomiici au fost legate de performanța școlară a copiilor; anii de școală ai părinților s-au dovedit, de asemenea, a fi un factor important.

Un studiu realizat de Chau et al. (2012) în Franța au inclus adolescenți imigranți europeni și non-europeni de școală gimnazială. Pe lângă comportamentele de risc și variabilele de sănătate fizică și mintală, acești autori au examinat rolul mai multor variabile socioeconomice, inclusiv ocupația tatălui și venitul familiei, calitatea vieții (măsurată de Organizația Mondială a Sănătății-Calitatea vieții), ratele de repetare a claselor, performanța academică și ideea de abandon școlar. În comparație cu studenții francezi, imigranții europeni

au fost mai afectați de repetarea clasei: 24% din variația riscului a fost explicată de ocupația tatălui și de structura familiei. Imigranții non-europeni au fost mai afectați în ceea ce privește repetarea claselor, performanța școlară scăzută și abandonul școlar: 35% din variația riscului a fost explicată de ocupația tatălui și structura familiei.

Contribuția caracteristicilor socioeconomice, a comportamentelor nesănătoase și a sănătății fizice și mintale a fost mai mare pentru studenții non-europeni decât pentru studenții imigranți europeni. Într-un eșantion de adolescenți indieni (cu vârste cuprinse între 16-17 ani), care urmau să susțină examenul național de admitere la liceu. Acest autor a constatat diferențe semnificative de performanță școlară în funcție de nivelul socioeconomic, în favoarea elevilor ai căror tați aveau un statut mai înalt. Același rezultat a fost găsit ținând cont de veniturile tatălui.

Lareau (2000) a constatat că părinții din clasa muncitoare ai școlilor elementare euro-americane erau mai puțin implicați în activitățile de învățare acasă cu copiii lor și erau mai puțin probabil să stabilească relații cu profesorii și să se implice în viața școlii decât părinții din clasa de mijloc. Într-un alt studiu (2002), același autor a inclus părinți afro-americani din clase de mijloc și de jos și a concluzionat că clasa socială este un factor determinant primar al socializării educaționale a copiilor și al percepției lor asupra competenței, în special pentru clasa de mijloc. Bempechat și Shernoff (2012) sugerează că dezactivarea școlii și performanța școlară scăzută sunt mai intense pentru elevii care trăiesc în sărăcie.

Liu și Lu (2009) au efectuat un studiu pe un eșantion de elevi chinezi de clasa a 9-a pentru a investiga relația dintre statutul socio-economic al familiilor lor (pe baza unui indice care includea proprietatea părinților asupra bunurilor, ocupația și anii de școlarizare) și nivelul lor academic. performanță. Ei au descoperit o relație semnificativă între statutul socio-economic al familiei și performanța școlară a studenților: cu cât este mai mare statutul socio-economic, cu atât este mai mare probabilitatea elevilor de a avea note mai bune la matematică și abilități mai puternice de alfabetizare în limba lor maternă.

Woessmann (2003) a analizat datele culese din „Trends in International Mathematics and Science Study” pentru Hong Kong, Coreea de Sud, Japonia, Singapore și Thailanda. Autorul a găsit o relație semnificativă între nivelul educațional al familiei și performanța elevului. Rezultatele Programului pentru Evaluarea Internațională a Studenților (PISA) (Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică, 2004) indică, de asemenea, că clasele sociale sunt legate de rezultatele academice. S-a constatat că apartenența la o clasă inferioară nu a fost asociată cu o performanță școlară slabă, iar apartenența la o clasă superioară nu a garantat performanțe mai bune.

Au fost realizate și alte studii care abordează contextul învățământului superior. Tavani și Losh (2003) au studiat relațiile dintre rezultatele academice (notele), așteptările, motivația și încrederea în sine la 4.012 studenți cu vârsta medie de 19 ani, în timpul unui program de vară universitar. Anii de școlarizare ai părinților (mai puțin decât liceul, liceul, colegiul și școala absolventă) au fost considerați predictorii ai performanței școlare ale copiilor, prin influența indirectă prin convingerile părinților și implicarea în educația copiilor lor.

Unele studii sugerează că efectul anilor de școală ai mamei este diferit de cel al școlii tatălui. McEwan (2003), într-un studiu cu elevi chilieni care frecventează clasa a VIII-a, a constatat că anii de școală ai mamei au un efect mai puternic asupra performanței individuale. Pe de altă parte, Park și Hannum (2001) au studiat efectele nivelului socio-economic al familiei (anii de școlarizare a mamei și a tatălui) asupra performanței școlare ale elevilor din ciclul primar. Ei au constatat un efect pozitiv și semnificativ al nivelului educațional al tatălui asupra rezultatelor copiilor lor la matematică, dar nu și asupra abilităților lor de alfabetizare.

Alte studii sugerează însă o relație slabă sau nesemnificativă între nivelul educațional al familiei și aspectele academice. Leaper, Farkas și Brown (2012) au investigat un eșantion

de 579 de fete cu vârsta cuprinsă între 13 și 18 ani și au descoperit că nivelul educațional al părinților lor nu a fost un factor motivant semnificativ.

Loeber și Higson (2009), studiind un eșantion de 200 de studenți A-level din Germania și Marea Britanie, au găsit o corelație pozitivă și semnificativă (deși slabă) între decizia de a urma studii superioare și studenții germani ai părinților cu nivel de educație ridicat. . Același rezultat nu a fost găsit în rândul studenților britanici. Având în vedere nivelul socio-economic (ocupații și nivelul educațional al părinților), Loeber și Higson (2009) nu au găsit corelații semnificative între grupul de elevi evaluat. Alarcon și Edwards (2013), într-un studiu cu studenți din primul an, nu au găsit nicio relație semnificativă între nivelul educațional al părinților și reținerea elevilor.

4. Drepturile percepute de elevi în contexte familiale și școlare

În ciuda lipsei generale de cercetări privind drepturile tinerilor în diferite contexte de viață (Jordan & Goodey, 1996; Symonides, 1998; Organizația Națiunilor Unite pentru Educație și Cultură, 1998; Veiga, 2007), au fost posibile identificarea unor studii asupra elevilor. drepturi în context școlar și acasă, atât în contexte internaționale. În context internațional, merită menționat un studiu al lui Hart, Pavlovic și Zneidner (2001), care a fost realizat în 1993 și a cuprins 23 de țări. Acest studiu a evidențiat nu doar percepția existenței drepturilor în context familial și școlar (Hart et al., 2001), ci și recunoașterea de către elevi a importanței drepturilor lor.

Instrumentul utilizat a fost compus din 40 de articole bazate pe drepturile omului ale Națiunilor Unite. Eșantionul a inclus participanți de ambele sexe, cu vârsta cuprinsă între 12 și 14 ani, de la diverse niveluri socioculturale. În majoritatea țărilor, studiul a luat în considerare importanța și existența drepturilor, în contextul căminului și al școlii. S-a observat mai puțină percepție a existenței drepturilor la școală decât în contextul familial. Fetele au raportat o percepție mai mare a drepturilor decât băieții, atât acasă, cât și la școală. Au existat și diferențe în funcție de statutul socioeconomic.

În ceea ce privește nivelul de educație al mamelor, diferențele s-au bazat pe importanța drepturilor la domiciliu (10 țări), existența drepturilor la domiciliu (11 țări), importanța drepturilor la școală (8 țări) și existența drepturilor la școală (6 țări). În ceea ce privește nivelul educațional al taților, s-au constatat diferențe în ceea ce privește importanța acasă (8), existența acasă (8), importanța la școală (6) și existența la școală (7).

Perspectivile profesorilor erau similare cu cele ale elevilor: importanța percepută a drepturilor a fost mai mare decât existența lor percepută a drepturilor, atât acasă, cât și la școală. Deși importanța drepturilor este considerată a fi mai mare acasă decât la școală, profesorii au considerat că existența drepturilor este similară în ambele contexte. În Portugalia, a existat un interes tot mai mare în rândul cercetătorilor pentru acest subiect.

Benavente, Mendes și Schmidt (1997) au studiat drepturile cetățeniei, în timp ce Monteiro (1998) sa concentrat pe dreptul la educație. Veiga (2002, 2006) a evidențiat importanța investigării drepturilor elevilor și a efectuat studii privind percepția elevilor asupra drepturilor lor la școală și acasă, utilizând Scala Children'sRight (Hart, Zneider și Pavlovic, 1996; Veiga, 1999). Acest instrument permite evaluarea existenței și importanței drepturilor acasă și la școală, folosind o scală de tip Likert, incluzând următoarele dimensiuni (Veiga, 2002): autodeterminare, instruire, recunoaștere-stima, relație socio-emoțională, protecție. -securitate și asigurare de baza.

Veiga (2002), a analizat percepția elevilor portughezi cu privire la drepturile lor psihosociale, utilizând un eșantion de 294 de elevi din clasele a VII-a-IX, de ambele sexe. Nu au existat diferențe în ceea ce privește sexul; Elevii de clasa a IX-a au manifestat mai multă percepție asupra importanței drepturilor și mai puțină percepție a existenței drepturilor decât elevii de clasele a VII-a și a VIII-a. Elevii care au experimentat reținerea s-au perceput ca având mai puține drepturi, atât acasă (dimensiunile protecție, instruire și autodeterminare),

cât și la școală (dimensiuni stima și relație). Elevii au avut mai puțină percepție asupra existenței drepturilor la școală decât în contextul familial.

Elevii care au avut părinți autoritari au perceput mai puțin existența drepturilor la școală și acasă; același rezultat s-a observat și pentru elevii care proveneau din familii cu coeziune scăzută (dimensiuni de protecție și autodeterminare). Studenții care aspirau la ocupații profesionale care necesită mai puțini ani de educație credeau că au mai puține drepturi. Elevii din zonele urbane au avut o percepție mai mare a drepturilor în dimensiunile furnizare și instruire, iar cei cărora le „a plăcut să se uite la programe de televiziune agresive” au avut o percepție mai mică asupra drepturilor lor. Analiza corelațională a indicat că elevii cu rezultate școlare mai scăzute au perceput mai puțin existența drepturilor acasă și la școală.

A existat o corelație negativă semnificativă între drepturile percepute și comportamentul violent la școală, cu excepția dimensiunii furnizate. Sprijinul părinților și al profesorilor au fost corelat pozitiv și semnificativ cu toate dimensiunile drepturilor. Literatura de specialitate sugerează o relație între drepturile elevilor și motivația și implicarea lor intrinsecă în școală (Covell, McNeil, & Howe, 2009). Covell și Howe (2001) susțin existența unei corelații între conștientizarea drepturilor și stima de sine, care poate fi legată de variabile școlare, cum ar fi atitudinile față de școală și angajamentul elevilor în școală (Veiga, 1996; Veiga, Galvão, Festas, & Taveira, 2012; Woolfolk, 2014).

5. Stiluri de autoritate familială, practici parentale și implicarea elevilor în școală

Relația dintre autoritatea parentală și dezvoltarea și adaptarea socială a copiilor a fost investigată în unele studii (Elder, 1963; Veiga, 2001). Elder (1963) a analizat percepția elevilor asupra stilului disciplinar al părinților lor și a descris trei stiluri parentale diferite: autocratic, democratic și permisiv. Baumrind (1971) a definit stilurile parentale ca cuprinzând valorile, atitudinile și comportamentele parentale și a identificat trei stiluri parentale diferite: autoritar, permisiv și receptiv.

Într-un studiu longitudinal efectuat de Baumrind (1971), s-a presupus că aceste practici parentale au rămas stabile pe parcursul dezvoltării copilului. Veiga (1988, 1993) a descris patru stiluri de autoritate parentală, descrise ca fiind autoritar, înțelegător, permisiv și inconsecvent. Acest autor a analizat relațiile dintre stilul disciplinar al mamei (înțelegere versus autoritate), conceptul de sine și performanța școlară la 217 elevi cu vârsta cuprinsă între 11 și 17 ani. Autorul a constatat diferențe semnificative statistic în conceptul de sine, în favoarea elevilor cu mame înțelegătoare. Interacțiunile copii-părinți au fost legate de conceptul de sine academic și, într-o măsură mai mică, de performanța academică.

Într-un alt studiu (Veiga, 1993), s-a constatat că studenții care și-au perceput tatăl ca înțelegător au avut un scor mai mare al conceptului de sine pe Scala Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHSCS) decât cei care și-au clasificat tații ca fiind autoritari. Un studiu al lui Abreu, Veiga, Antunes și Ferreira (2006) a investigat corelația dintre conceptul de sine academic și general și mai multe variabile familiale, cum ar fi coeziunea familiei (cu sau fără divorț sau separare), nivelul de educație al familiei (educația mamei și a tatălui). nivel), și relația de frați la 378 de elevi din clasele IV-VI. Nivelul de educație al familiei a fost analizat pe baza mediei nivelurilor de educație ale mamei și ale tatălui rezultând în două grupe: nivel scăzut (valori medii inferioare pentru elevii de clasa a IX-a) și nivel mediu/înalt (valori medii egale sau mai mari pentru elevii de clasa a IX-a).

Analizele au indicat că elevii proveniți din contexte familiale adverse - stiluri parentale sărace, nivel de educație familial scăzut, relație între frați tulburi, acces la mediile violente - au manifestat un concept scăzut de sine (comportament, anxietate, statut intelectual, popularitate, aspect fizic, satisfacție-fericire). Unele stiluri parentale, în special stilul de înțelegere, pot fi un factor de protecție împotriva problemelor comportamentale ale

adolescenților (Simons-Morton & Chen, 2009; Simons-Morton & Haynie, 2002; Steinberg & Morris, 2001).

Potrivit unor profesori, comportamentele de pretenție și control ale părinților față de copiii lor sunt asociate cu comportamente pozitive în clasă, inclusiv sociabilitatea, atenția și respectul (De Bruyn, Dekovic și Meijnen, 2003). Relația dintre angajarea elevilor în școală și practicile parentale a fost studiat de Simons-Morton și Chen (2009) într-un eșantion de 2.679 de elevi din clasele a VI-a-IX-a. Un stil parental înțelegător influențează implicarea elevului în școală prin efectul pozitiv al așteptărilor părinților de adaptare la școală și prin prevenirea dezvoltării relațiilor cu colegii problematici. Suldo (2009) a constatat că autoritatea de înțelegere a părinților era legată de orientarea către obiectivul de stăpânire a copiilor, care, la rândul său, este legată de utilizarea strategiilor de autoreglare (Miller, Greene, Montalvo, Ravindran și Nichols, 1996).

Rezumând, elevii cu părinți înțelegători și stiluri parentale înțelegătoare par mai implicați în școală, arată mai multe așteptări școlare pozitive, au performanțe academice mai bune și manifestă mai puține comportamente perturbatoare (Li, J. Lerner, & Lerner, 2010; Simons-Morton & Chen, 2009; Veiga, 2009).

Concluzii

Literatura analizată subliniază importanța familiei în implicarea elevilor în școală, punând accent pe sprijinul părinților pentru obținerea de rezultate academice pozitive, cum ar fi frecvența școlară și notele (N. Bowen & Bowen, 1998; Englund et al., 2004) și comportament școlar adecvat (Simons-Morton & Chen, 2009). Deși mediul familial (inclusiv dispozițiile părinților, așteptările, sprijinul și încurajarea) joacă un rol important, el explică doar parțial nivelurile de implicare a elevilor în școală. Există și alte variabile de luat în considerare, de exemplu, cele legate de școală și contextele acesteia (Woolfolk, 2014).

O serie de studii arată importanța părinților asupra realizărilor educaționale ale copiilor lor (Eccles, 2005). Nivelul educațional superior se reflectă asupra comunicării părinte-copil, precum și asupra utilizării unui limbaj mai elaborat și mai sofisticat, care, la rândul său, afectează abilitățile de citire ale copiilor (Hoff, 2003). Părinții cu niveluri de educație mai înalte au așteptări mai mari pentru educația copiilor lor, ceea ce va fi atins cu mai mulți ani de școală (Alexander, Entwistle și Bedinger, 1994).

Veniturile familiei, legate de ocupația părinților, se reflectă în alegerea școlilor pe care copiii le frecventează, precum și în zona de reședință; venitul mai mare favorizează oportunitățile și reduce riscurile (Furstenberg, Thomas, Eccles, Elder și Sameroff, 1999). Unii autori (Gohain, 2012; Hoff, 2003) consideră că un nivel sociocultural mai scăzut este un factor de risc pentru abandonul școlar, în timp ce alții, precum Byrnes (2003) sau Kelly (2008), susțin că există și alte variabile importante care trebuie luate în considerare, de exemplu abilități preexistente de citire și scriere.

Mai multe studii evidențiază importanța drepturilor studenților și necesitatea promovării acestora (Covell & Howe, 2001; Covell et al., 2009). Relația dintre angajamentul elevilor în școală și drepturile elevilor este o problemă care necesită cercetări suplimentare (Veiga et al., 2012). 1963; Veiga, 2001). În ciuda influenței crescânde a semenilor în timpul adolescenței, autoritatea parentală exercită încă o influență substanțială asupra rezultatelor școlare ale copiilor.

Analiza literaturii de specialitate efectuată subliniază importanța familiei în implicarea elevilor în școală și în succesul lor școlar. De asemenea, indică importanța luării în considerare a variabilelor legate de școală și a diferitelor grupuri etnice (de exemplu, Mandara și Murray, 2002) și contexte (Zhang și Anderson, 2010).

Studiile revizuite sugerează că sunt mai afectați elevii cu lipsă de sprijin parental, cu o percepție mai redusă a existenței drepturilor, ai căror părinți au abilități parentale proaste și

care provin din context socioeconomic sau sociocultural scăzut. Acești elevi prezintă o implicare mai scăzută în școală și au șanse mai mari să abandoneze școala.

Prin urmare, în aceste cazuri este recomandată o intervenție psihosocială. În plus, deoarece implicarea elevilor în școală poate fi un factor de protecție în prevenirea modelelor de comportament școlare problematice, aceasta ar trebui luată în considerare în timpul formării inițiale și continue a profesorilor și psihologilor.

BIBLIOGRAPHY

1. Abreu, M., Veiga, F. H., Antunes, J., & Ferreira, A. (2006). Atitudinile se confruntă cu școala și elevi din diferite contexte familiale. În J. Tavares, A. Pereira, C. Fernandes și S. Monteiro (Orgs.), *Activarea psihologiei dezvoltării: lucrările simpozionului internațional* (pp.194-200). Aveiro: Universitatea din Aveiro.
2. Adesemowo, P. O., & Adenuga, A. R. (1998). Focalizări de anxietate parentală care se ocupă de nevoia specială de consiliere a părinților. *Consilierul: Jurnalul Asociației de Consiliere din Nigeria*, 1(16), 63-75.
3. Alarcon, G. și Edwards, J. (2013). Capacitate și motivație: Evaluarea factorilor individuali care contribuie la reținerea universitară. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 129-137.
4. Alexander, K. L., Entwistle, D. R. și Bedinger, S. D. (1994). Când așteptările funcționează: diferențele de rasă și socioeconomice în performanța școlară. *Social Psychology Quarterly*, 57(4), 283-299.
5. Aunola, K., Nurmi, J. E., Lerkkanen, M. K., & Rasku-Puttonen, H. (2003). Rolurile comportamentelor legate de realizare și credințele părinților în performanța matematică a copiilor. *Psihologie educațională*, 23(4), 403-421.
6. Baumrind, D. (1971). Modele actuale de autoritate parentală. *Psihologia dezvoltării*, 4(1, Pt.2), 1-103. Baumrind, D. (1983). Duplică la reinterpretarea lui Lewis a efectelor controlului parental: Sunt familiile cu autoritate cu adevărat armonioase? *Buletinul psihologic*, 94(1), 132-142.
7. Bempechat, J. și Shernoff, D. (2012). Influența parentală asupra motivației de realizare și angajamentul elevilor. În S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Manual de cercetare privind implicarea studenților* (pp.315-342). New York: Springer.
8. Benavente, A., Mendes, H., & Schmidt, L. (1997). Direitos dos cidadãos em Portugalia: conhecimentos e opiniões. *Sociologia: Problemas e Práticas*, 24, 71-114.
9. Bowen, N. și Bowen, G. (1998). Efectele factorilor de risc ale microsistemului de acasă și ale factorilor de protecție ale microsistemului școlar asupra performanței academice a elevilor și a investiției afective în școlarizare. *Asistență Socială în Educație*, 20, 219-231.
10. Boxer, P., Goldstein, S., DeLorenzo, T., Savoy, S. și Merca-do, I. (2011). Discrepanțele aspirație-așteptări educaționale: Relație cu factorii socioeconomi și academici legați de risc. *Journal of Adolescence*, 34(4), 609-617.
11. Bradley, R. și Corwyn, R. (2002). Statutul socioeconomic și dezvoltarea copilului. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.
12. Byrnes, J. P. (2003). Factorii predictivi ai rezultatelor matematice la elevii albi, negri și hispanici de clasa a XII-a. *Jurnalul de Psihologie Educațională*, 95(2), 316-326.
13. Chau, K., Baumann, M., Kabuth, B. și Chau, N. (2012). Dificultăți școlare la studenții adolescenți imigranți și rolurile factorilor socioeconomi,

comportamentelor nesănătoase și sănătății fizice și mentale. *BMC PublicHealth*, 12, 453-464.

14. Chen, J. (2008). Diferențele la nivel de clasă: relațiile dintre sprijinul părinților, profesorilor și colegilor cu angajamentul și rezultatele academice în rândul studenților din Hong Kong. *School Psychology International*, 29(2), 183-198.

15. Covell, K. și Howe, R. B. (2001). Educație morală prin cei 3 R: Drepturi, Respect și Responsabilitate. *Journal of Moral Education*, 30(1), 31-42.

16. Covell, K., McNeil, J. K. și Howe, R. B. (2009). Reducerea epuizării profesorilor prin creșterea angajamentului elevilor: o abordare a drepturilor copiilor. *School Psychology International*, 30(3), 282-290.

17. Davis-Kean, P. E. (2005). Influența educației părinților și a venitului familiei asupra realizării copilului: rolul indirect al așteptărilor parentale și al mediului de acasă. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294-304.

18. De Bruyn, E. H., Dekovic, M., & Meijnen, G. W. (2003). Parenting, orientare către obiective, comportament la clasă și succes școlar la începutul adolescenței. *Applied Development Psychology*, 24(4), 393-412.

19. Eccles, J. (2005). Influența educației părinților asupra realizărilor educaționale ale copiilor: rolul părinților și al percepțiilor copilului. *London Review of Education*, 3(3), 191-204.

20. Elder, G. H. (1963). Legitimarea puterii parentale și efectul acesteia asupra adolescentului. *Sociometrie*, 26(1), 50-65.

21. Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. J. L. și Egeland, B. (2004). Performanța copiilor în școala elementară timpurie: efectele longitudinale ale implicării părinților, așteptările și calitatea asistenței. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 723-730.

22. Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Simțul relației ca factor în implicarea și performanța academică a copiilor. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162.

23. Furstenberg, F., Thomas C., Eccles, J., Elder, G., & Sameroff, A. (1999). Reușind să reușești: familiile urbane și succesul adolescenților. Chicago: Universitatea din Chicago.

24. Gest, S. D., Rulison, K. L., Davidson, A. J., Welsh, J. A., & Domitrovich, C. E. (2008). O reputație pentru succes (sau eșec): Asocierea reputațiilor academice de la egal la egal cu conceptul de sine, efortul și performanța academică în clasele elementare superioare. *Psihologia dezvoltării*, 44(3), 625-636.

25. Gohain, H. (2012). Un studiu al statutului socio-economic și al realizărilor academice. *Golden Research Thoughts*, 2(3), 1-13.

26. Grolnick, W., & Slowiaczek, M. (1994). Implicarea părinților în școlarizarea copiilor: un model de conceptualizare și motivație multidimensională. *Child Development*, 65(1), 237-252.

27. Hanushek, E. A. (1986). Economia școlii: producția și eficiența în școlile publice. *Journal of Economic Literature*, 24(3), 1141-1177.

28. Hart, S. N., Pavlovic, Z., & Zneider, M. (2001). Proiectul de cercetare la nivel național ISPA privind drepturile copilului. *School Psychology International*, 22(2), 99-129.

29. Hart, S. N., Zneider, M., & Pavlovic, Z. (1996). Drepturile copiilor: cercetare națională încrucișată cu privire la perspectivele copiilor și ale profesorilor lor. În M. John (Ed.), *Children in charge: The child right to a fair hearing* (pp.38-58). Londra: Jessica Kingsley.

30. Henry, K., Cavanagh, T. și Oetting, T. (2011). Investiția părinților în școală este percepută ca un mediator al relației dintre indicatorii socio-economici și rezultatele educaționale din America rurală. *Jurnalul Tineretului și Adolescenței*, 40(9), 1164-1177.
31. Hoff, E. (2003). Specificul influenței mediului: statutul socioeconomic afectează dezvoltarea timpurie a vocabularului prin vorbirea maternă. *Child Development*, 74(5), 1368-1378.
32. Hughes, J., & Kwok, O. (2007). Influența relațiilor elev-profesor și părinte-profesor asupra angajării și a performanțelor cititorilor mai slabe în clasele primare. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 39-51.
33. Huntsinger, C. S., Jose, P. E., Liaw, F. R., & Ching, W. (1997). Diferențele culturale în învățarea timpurie a matematicii: o comparație a familiilor euro-americane, chinezo-americane și taiwan-chineze. *Jurnalul Internațional de Dezvoltare Comportamentală*, 21(2), 371-388.
34. Isakson, K., & Jarvis, P. (1999). Adaptarea adolescenților în timpul tranziției la liceu: studiu longitudinal pe termen scurt. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(1), 1-26.
35. Jordan, L. și Goodey, C. (1996). Drepturile omului și schimbarea școlii: Centrul de poveste Newham pentru studii despre educația incluzivă. Bristol: Centrul de Studii privind Educația Incluzivă.
36. Keefe, K., & Berndt, T. (1996). Relații între calitatea prieteniei și stima de sine la începutul adolescenței. *Journal of Early Adolescence*, 16(1), 110-130.
37. Kelly, S. (2008). Rasa, clasa socială și implicarea studenților în sălile de clasă de engleză din gimnaziu. *Social Science Research*, 37(2), 434-448.
38. Lareau, A. (2000). Avantaj acasă: Clasa socială și intervenția parentală în învățământul primar. Lanham: Rowman & Littlefield.
39. Lareau, A. (2002). Inegalitatea invizibilă: clasă socială și creșterea copiilor în familiile negre și familiile albe. *American Sociological Review*, 67(5), 747-776.
40. Leaper, C., Farkas, T. și Brown, C. (2012). Experiențele adolescentelor și convingerile legate de gen în relație cu motivația lor în matematică/știință și engleză. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 268-282.
41. Li, Y., Lerner, J. și Lerner, R. (2010). Atuurile personale și ecologice și competența academică în adolescența timpurie: rolul de mediere al angajamentului școlar. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(7), 801-815.
42. Liu, X. și Lu, K. (2009). Performanța studenților și statutul socio-economic al familiei: Rezultatele unui sondaj al învățământului obligatoriu în China de Vest. *Educația și societatea chineză*, 41(5), 70-83.
43. Loeber, S. și Higson, H. (2009). Motivația de a studia în învățământul superior: o comparație între Germania și Marea Britanie. *Învățământul superior în Europa*, 34(3-4), 511-521.
44. Mandara, J. și Murray, C. B. (2002). Dezvoltarea tipologiei anempirice a funcționării familiei afro-americane. *Journal of Family Psychology*, 16(3), 318-337.
45. McEwan, P. J. (2003). Efectele colegilor asupra performanței elevilor: Dovezi din Chile. *Economics of Education Review*, 22(2), 131-141.
46. Miller, R. B., Greene, B., Montalvo, G., Ravindran, B., & Nichols, J. (1996). Implicarea în munca academică: rolul obiectivelor de învățare, consecințe viitoare, plăcere altora și abilități percepute. *Contemporary Educational Psychology*, 21(4), 388-422.
47. Monteiro, A. (1998). Dreptul la educație. Lisboa: Horizonte Books.

48. Musun-Miller, L., & Blevins-Knabe, B. (1998). Credințele adulților despre copii și matematică: cât de importantă este și cum învață copiii despre ea? *Early Development and Parenting*, 7(4), 191-202.
49. Organizația Națiunilor Unite pentru Educație și Cultură. (1998). *Luarea de măsuri pentru drepturile omului în secolul XXI*. Paris: Autor.
50. Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică.(2004). *Învățare pentru lumea de mâine: Primele rezultate din PISA 2003*. Paris: Autor.
51. Park, A. și Hannum, E. (2001). Realizarea academică și implicarea în China rurală. În E. Hannum & A.Park. *Educație și reformă în China* (pp.154-172).New York: Routledge.
52. Parker, P., Schoon, I., Tsai, Y. M., Nagy, G., Trautwein, U., & Eccles, J. (2012). Performanța, agenția, genul și mediul socioeconomic ca predictor ai alegerilor postșcolare: un studiu multi-context. *Psihologia dezvoltării*, 48(6), 1629-1642.
53. Parsons, J., Kaczala, C., & Meece, L. (1982). Socializarea atitudinilor și credințelor de realizare: influențe în clasă. *Dezvoltarea copilului*, 53(2), 322-339.
54. Phillips, D. (1987). Socializarea competenței academice percepute în rândul copiilor înalt competenți. *Dezvoltarea copilului*, 58(5), 1308-1320.
55. Ratelle, C. F., Guay, F., Larose, S. și Senécal, C. (2004). Familie corelate ale traiectoriilor motivației academice în timpul unei tranziții școlare: O abordare bazată pe grup semiparametric. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 743-754.
56. Rubin, K. H., Bukowski, W. M., Parker, J. G. și Bowker, J.C. (2008). Interacțiuni între egali, relații și grupuri. În W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Child and adolescent development: An advanced course* (pp.141-80). Hoboken: Wiley.
57. Schunk, D. H. și Mullen, C. A. (2012). Auto-eficacitatea ca elev implicat. În S. J. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Manual de cercetare privind implicarea studenților* (pp.219-235). New York: Springer.
58. Schunk, D. H. și Pajares, F. (2009). Teoria auto-eficacității. În K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp.35-53). New York: Routledge.
59. Simons-Morton, B. și Chen, R. (2009). Influența colegilor și a părinților asupra angajării școlare în rândul adolescenților timpurii. *Youth & Society*, 41(1), 3-25.
60. Simons-Morton, B. și Crump, A. (2003). Asocierea implicării părinților și competenței sociale cu adaptarea școlară și implicarea în rândul elevilor de clasa a șasea. *Journal of School Health*, 73(3), 121-126.
61. Simons-Morton, B. și Haynie, D. (2002). Aplicarea parenting-ului autoritar la comportamentul de sănătate al adolescenților. În R. DiClemente, R. Crosby., & M. Kegler (Eds.), *Teorii și modele emergente în cercetarea și practica de promovare a sănătății* (pp.100-125). San Francisco: Jossey-Bass.
62. Spera, C. (2005). O revizuire a relației dintre practicile parentale, stilurile parentale și rezultatele școlare ale adolescenților. *Educational Psychological Review*, 17(2), 120-146.
63. Steinberg, L. și Morris, A. S. (2001). Dezvoltarea adolescentului. *Revista anuală de psihologie*, 52, 83-110.
64. Sticht, R. L., & Weinstein-Shr, B. (2005). Influența părinților asupra alegerii carierei de către cursanți. *Journal of Educational Research*, 10(15), 32-40.

65. Suldo, S. M. (2009). Relațiile părinte-copil. În R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp.245-256). New York: Routledge.
66. Symonides, J. (1998). Drepturile omului: noi dimensiuni și provocări. Paris: Unesco.
- Tavani, C., & Losh, S. (2003). Motivația, încrederea în sine și așteptările ca predictor ai performanțelor academice în rândul elevilor noștri de liceu. *Child Study Journal*, 33(3), 141-151.
67. Veiga, F. H. (1988). Disciplina maternă, conceptul de sine și performanța academică. *Caiete de consultație psihologică*, 4, 47-56.
68. Veiga, F. H. (1993). Autoritatea paternă, conceptul de sine și performanța academică. În M. T. Estrela (Ed.), *Școala și familia* (pp.27-37). Lisabona: Comisia Comunităților Europene.
69. Veiga, F. H. (1996). Conceptul de sine și performanța tinerilor în știință și matematică: analiză pe grupuri cu evaluare diferită a succesului. *Education Magazine*, 5(2), 41-53.
70. Veiga, F. H. (1999). Percepțiile elevilor portughezi cu privire la drepturile lor psihosociale la școală și în familie. *Revista Educație*, 8(2), 187-199.
71. Veiga, F. H. (2001). Percepțiile studenților cu privire la drepturile lor în Portugalia. *School Psychology International*, 22(2), 74-189.
72. Veiga, F. H. (2002). Reprezentări ale elevilor de ciclul III despre existența drepturilor psihosociale la școală. În M. Patrício (Org.), *Globalization and diversity: the cultural school, a response* (pp.333-352). Porto: PortoEditor.
73. Veiga, F. H. (2006). O nouă versiune a scalei de concept de sine: Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHSCS-2). *Revista Psicologia & Educação*, 5(1), 39-48.
74. Veiga, F. H. (2007). Drepturile tinerilor studenți: diferențiere și promovare. În M. Sanches, F. Veiga, F. Sousa și J. Pintassilgo (eds.), *Citizenship and school leadership* (pp.123-141). Porto: Porto Editora.
75. Veiga, F. H. (2009). Familiile elevilor și violența în școli. *Jurnalul Internațional de Psihologie de Dezvoltare și Educație*, 2, 567-574.
76. Veiga, F. H., & Antunes, J. (2005). Motivația școlară în funcție de familie în adolescență. În Centrul de Cercetare al Facultății de Științe a Universității din Lisabona (Ed.), *Itinerarii: investigarea în educație*. Lisabona: Centrul de Cercetare al Facultății de Științe a Universității din Lisabona.
77. Veiga, F. H., Galvão, D., Festas, I., & Taveira, C. (2012). Implicarea elevilor la școală: relația cu variabilele personale și contextuale - o revizuire a literaturii. *Psihologie, Educație și Cultură*, 16(2), 36-50.
78. Wentzel, K. (1998). Relațiile sociale și motivația în școala medie: rolul părinților, profesorilor și colegilor. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209.
79. Woessmann, L. (2003). Producția educațională în Asia de Est: impactul familiei și al politicilor școlare asupra performanței elevilor. *German Economic Review*, 6(3), 331-353.
80. Woolfolk, A. (2014). *Psihologie educațională*. Londra: Pearson.
81. Zhang, S. și Anderson, S. G. (2010). Expunerea la violența comunitară a mamelor singure cu venituri mici și practicile agresive de parenting. *Children and Youth Services Review*, 32(6), 889-895.

THE VALORISATION OF SOME ASPECTS OF PSYCHO-PHYSICAL DEVELOPMENT IN CHILDREN IN RELATION WITH THEIR PARENTS' INVOLVEMENT

Mihaela Sandu, Lidia Cojocari

PhD Student, „Ion Creangă” State Pedagogical University of Chişinău, Moldova, Assoc. Prof., PhD, „Ion Creangă” State Pedagogical University of Chişinău, Moldova

Abstract: The problem of children's psychophysical health is one of the problems of contemporaneity. It is known that during the preschool period the child's health is formed and the foundations of the personality are laid. Currently, there is a contradiction between the knowledge, skills formed in kindergarden in terms of psychophysical health and the values of the family that lead an incorrect, unhealthy way of life.

These have led us to address this topic. We wish to highlight several gaps. We developed a pedagogical training model „Training psychophysical health in children” from the perspective of capitalizing on activities with parents, so that all the „actors” of the educational process are trainers, active participants. Parents being active participants. Parents being active participants in the educational process within the early education institution, facilitate the creation of relationship of trust and collaboration between the kindergarden and the family respectively and the formation of the children's psychophysical health.

Keywords: health, psychophysical, children, parents, model, pedagogical.

Problema sănătăţii psihofizice este în centrul atenţiei cercetătorilor din diverse domenii ale ştiinţei: medicinei, psihologiei, pedagogiei, sociologiei, etc. Dezvoltarea viitoarelor generaţii din punct de vedere a sănătăţii psihofizice este un prim factor al contemporaneităţii.

După cum estimează cercetătorii A. Abdulin, Yu. Baranova, M. Linkova [6] în ultimii ani se constată o tendinţă de înrăutăţire a stării sănătăţii copiilor pe fundalul nociv ecologic şi a factorilor stresogeni în creştere în viaţa oamenilor, atât din ţările dezvoltate, cât şi în cele în curs de dezvoltare. În acest sens ei atestă că un rol semnificativ revine diminuării calităţii alimentaţiei copiilor şi mamelor din cauza consumului sporit de „alimente artificiale”, reducerii activităţii motorii, efectelor adverse ale vestimentaţiei din fibre artificiale, echipamentelor electronice şi radio, substanţelor chimice de uz casnic şi altele. Evident că toţi aceşti factori împreună au un impact negativ asupra sistemului imunitar al organismului.

Oamenii de ştiinţă atestă o creştere bruscă a numărului de boli somatice cronice. Există o „întinerire” a mai multor boli, cum ar fi ulcerul gastro-duodenal, distonia vegetativ-vasculară, diabetul zaharat, astmul bronşic, obezitate şi altele [7, p. 3-12.]

Yu.A. Aleksandrovsky [8] estimează că aproximativ o cincime din populaţia ţărilor dezvoltate se confruntă ocazional sau constant cu probleme de sănătate mentală, ceea ce explică prin încetarea acţiunii legii selecţiei genetice din cauza dezvoltării vertiginoase a medicinei.

În acest context ţinem să evidenţiem incidenţa crescută a bolilor specifice la copii în România. De exemplu, în 2020 incidenţa bolilor aparatului respirator a constituit 21 303,2 cazuri la 100 000 locuitori; bolile aparatului digestiv – 8 888,6; bolile sistemului osteo-articular, ale muşchilor, ţesutului conjunctiv – 6 100,6; bolile aparatului genito-urinar 4

692,6; bolile ochiului și anexele lor – 2458,5 [3, p.18]. Acesta fiind prețul progresului tehnico-științific și confortului material plătit de omenire.

De remarcat, omenirea a fost preocupată de sănătate întotdeauna. În evoluția civilizației umane se evidențiază trei doctrine în ceea ce privește sănătatea [9, p.24] redate în figura 1.

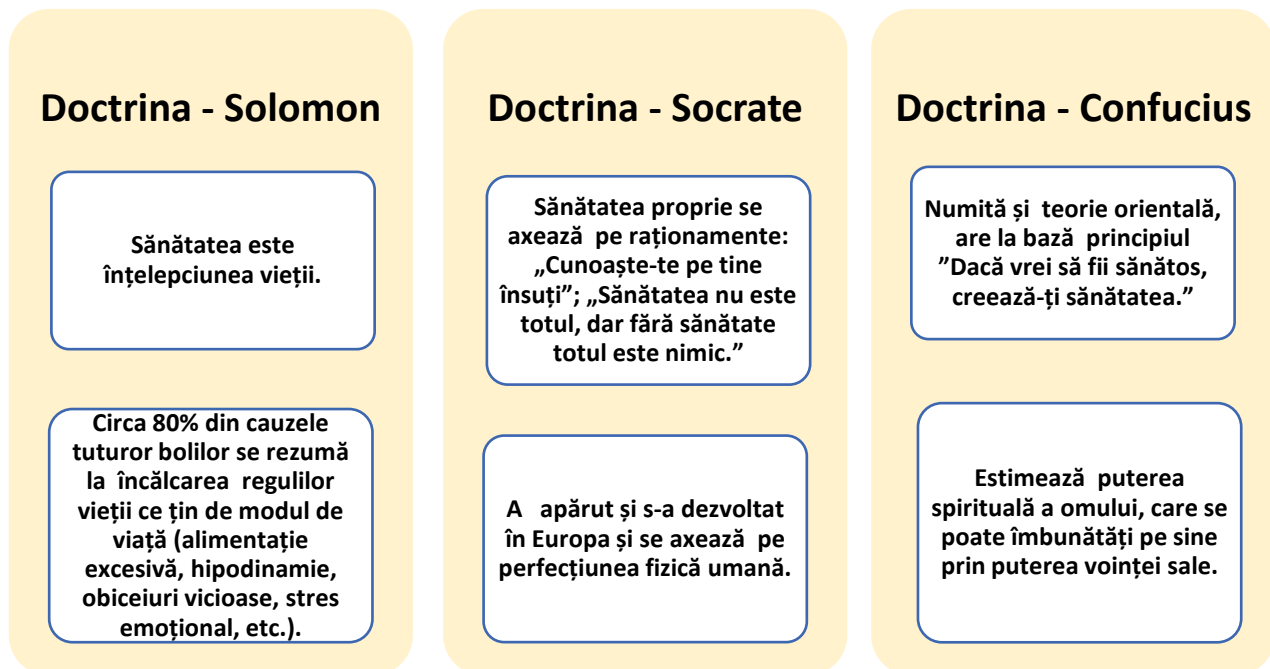


Figura 1. Doctrinile civilizației umane din perspectiva conceptualizării sănătății, [9].

Astfel, analizând cele trei doctrine, putem evidenția regula care stă la baza sănătății psihofizice: „Cunoaște-te, creează-te și schimbă-te pe tine însuși”. Această regulă se bazează pe raționamente, autocunoaștere și autoperfecțiune.

Sănătatea generației în creștere și dezvoltare, determină sănătatea în perspectivă a întregii națiuni [1, p.9]. Este cunoscut, în perioada preșcolară se formează sănătatea copilului și se pun bazele personalității. Iar în acest context, implementarea educației pentru sănătate încă de la nivelul educației timpurii ar trebui să asigure fiecărui copil cunoștințele și abilitățile necesare. Însă realitatea este de altă natură - cunoștințele, deprinderile formate la grădiniță vin în contradicție cu valorile unei familii care duce un mod de viață incorect, nesănătos. Ca urmare, cunoștințele devin abstracte, distanțate de viața reală. Copilul se confruntă cu o alegere dificilă a propriei sale poziții, comportament și acțiuni. Toate acestea pot induce diverse tulburări în sănătatea copiilor, dar astfel de repercusiuni pot fi evitate doar dacă familia devine partener al instituției de învățământ în acest proces.

Relația cu copilul nu reprezintă un dat absolut și imuabil. Ea constituie un construct circumstanțial de ordin acțional - axiologic generat de caracteristicile fundamentale ale copilului în calitate de beneficiar al educației. Pentru a deveni optime, eficiente, raporturile copil-cadru didactic se pot modela, se pot construi după necesitățile contextuale. Pentru aceasta, profesorul trebuie să angajeze în acțiunile derulate nu o imagine abstractă, dorită, despre educat ci este necesar să utilizeze datele care-i descriu personalitatea reală, configurată într-un moment determinant al vieții. [5, p. 45].

Activitatea comună a cadrelor didactice din învățământul preșcolar și a părinților pentru consolidarea sănătății psihofizice a copilului, elementele de bază ale culturii igienice

și fizice au nu numai o semnificație pedagogică, ci și socială profundă. Copiii se pot afla în situații neașteptate pe stradă și acasă, astfel încât sarcina principală este de a-și dezvolta independența și responsabilitatea. Un preșcolar devine în timp activ și independent, dar în multe domenii ale vieții acest lucru nu se poate face fără susținerea adulților. Educația în cadrul familiei a unui copil care frecventează o instituție preșcolară nu își pierde semnificația dacă este coordonată cu educația desfășurată de grădiniță. Nu numai că întărește cerințele profesorului, ci completează educația preșcolară, o extinde. [4, p. 158-161].

În foarte multe instituții de învățământ, s-a intensificat în ultimii 10-15 ani colaborarea cu familia și alți actori sociali; se inițiază și se menține o activitate fructuoasă a parteneriatelor familie- școală-comunitate. În pofida unor sentințe și pronosticuri pesimiste, observațiile noastre de durată privind educația familială a copiilor, comunicarea și relațiile copii-părinți și interesul pe care îl manifestă părinții în autoperfecționarea sa în cadrul parteneriatelor cu școala permit să conchidem că marea majoritate a familiilor autohtone sunt orientate spre îmbunătățirea indicatorilor competenței parentale [2, p. 3]

Ținând cont de faptul că în procesul formării sănătății psihofizice a copiilor de vârstă preșcolară (5-6 ani) un rol import revine familiei, în acest context am aplicat un chestionar pentru părinți "Sănătatea copilului". La sondaj au participat 76 de părinți.

În urma prelucrării datelor rezultatelor chestionării părinților am constatat, că vârsta respondenților este cuprinsă între 25 de ani și 52 de ani, preponderent - genul feminin de 71%, aparținând de mediul urban 100%, fiind singurele date solicitate pentru crearea unui profil al părinților.

Chestionarul propriu-zis a inclus mai multe întrebări. Una din ele a ținut de relevarea amenințărilor frecvente la starea de sănătate. La această întrebare părinții au evidențiat: poluarea mediului susținută de 41% dintre respondenți este ușor devansată de lipsa unor activități motorii pe perioade mari de timp - 52,6% dar mai mult de obiceiuri nesănătoase de circa 73,7%.

Solicitând părinților o clasificare a importanței abordării sănătății și educației fizice de către personalul didactic, am constat următoarele rezultate în ordine crescătoare: sport, empatie, educație, mai multă atenție copiilor cu nevoi speciale, alimentația diversificată, igiena, mișcarea zilnică au primit o atenție de cel mult 2%; măsuri de călire, respectarea regimului, somn suficient, alimentația rațională, expunere suficientă la aer curat, organizarea unui mediu igienic sănătos și cel mai important considerat o atmosferă psihologică favorabilă într-o proporție de 84,2%.

Intuirea importanței unei atmosfere propice de joacă ar putea demonstra faptul că se gândesc mai mult la sănătatea psihică atunci când se referă la sarcinile ce le revin cadrelor didactice și nu numai și prea puțin la activitatea fizică. Practic părinții știu că își vor asuma în mare parte activitățile fizice și dezvoltarea motorie a copilului după terminarea programului în cadrul grădiniței. Spațiul de joacă din curtea multor grădinițe sunt improprii jocului în siguranță al copiilor de vârstă preșcolară.

Perioade prea scurte din anul școlar în care clima este favorabilă și dificultatea ca un cadru didactic să reușească să îmbrace corespunzător copiii dar și să garanteze securitatea lor la spațiul de joacă, conduc la împotrivirea părinților la crearea unui program în care să fie integrat zilnic mișcarea în aer liber. Evident că teoretic este susținută și cuprinsă în orele de multe ori ca activități liber alese.

Dar prea puțin se discută asupra faptului că mulți copii sunt preluați din grădiniță, transportați cu mașina acasă unde i se oferă un program în fața televizorului. În aceste condiții dezvoltarea motorie a copilului va fi afectată și în egală măsură dezvoltarea cognitivă pentru că la această vârstă există o interdependență între mișcare și gândire.

Când transferăm centrul de interes al activităților de la grădiniță acasă, începem să descoperim că se continua cu existența unei rutine și că activitățile desfășurate de copii se

bazează pe ieșiri în aer liber pe când ascultarea unor povești se situează la același procent cu vizionarea unor programe TV. Continuarea unor activități care dezvoltă imaginația dar și motricitatea motorie fină cum ar fi construcțiile, modelajul și desenul sunt și ele reprezentate. La și altele își găsește locul și ne jucăm împreună. Proporția este periculos de mică 2%, în contextul în care adulții primesc mesaje pe mass-media asupra faptului că petrecerea unui timp de calitate cu copilul său îi asigură acestuia sănătatea psihică.

În calitate de factori ce fortifică/revigorează sănătatea copilului, cea mai mare parte din părinții chestionați (63%) au menționat plimbările în aer liber și o alimentație sănătoasă, și doar 5% din ei au evidențiat călirea. Abia la altele se situează prevenția alături de administrarea de vitamine și mersul la Biserică.

La solicitarea de a da relații asupra stării de sănătate a copilului lor au răspuns afirmativ 89,5%, iar ceilalți au bifat răspunsul greu de stabilit. Se dovedește cu ușurință gradul ridicat de subiectivitate când părintele se referă la copilul lui.

Pentru menținerea propriei sănătăți, părinții au răspuns că merg pe jos cei mai mulți dintre ei. 36,4% au activități sportive dar mult mai puțini au scris despre urcat pe munte, sală de sport, mers pe bicicletă, o altă cultură asupra căreia ar trebui poate să ne gândim mai des. Practicarea unui sport este susținută totuși de prezența în casă a unor aparate specifice. Alcoolul este preferat în perioada sărbătorilor și doar 5% consideră că nu e o problemă consumul de alcool în fața copiilor pe când fumatul nu este agreat. Mai puțin de jumătate dintre respondenți consideră că au un stil de viață sănătos dar pentru copiii lor - 94% susțin că promovează un stil de viață sănătos. Își propun astfel să aibă un copil sănătos, un copil fericit, să mâncăm doar ce producem noi, în timpul liber să facem drumeții, doar 2% responsabilitate și reziliență.

La întrebarea "Cum promovați în familie un stil de viață sănătos", majoritatea părinților (52,6 %) au estimat - prin convorbiri, prin exemplu personal mai puțin de jumătate 47,6% și prin activități comune 71%.

Exemplul personal este modalitatea de a educa pe termen lung și bineînțeles că necesită timp petrecut împreună cu copilul în multe contexte. Convorbirile sunt dificil de inițiat la această vârstă și nu le-a amintit nimeni anterior iar între activitățile în mediul familial activitățile comune apar doar în proporție de 2,18%. Mâncarea tradițională, gătită în casă este servită copiilor în week-end și somnul nu pare a fi important pentru 33,6 % dintre părinți.

Formarea sănătății psihofizice a preșcolarilor este în mare parte percepută de către părinți doar dintr-o perspectivă a sănătății fizice. Absența unor simptome evidente de răceală conduce la concluzia că nu sunt probleme cu sănătatea copilului.

Viziunea fragmentară a părinților în privința formării sănătății psihofizice și necesitatea identificării unor metode prin care în mediul educațional și în mediul familial să se urmărească aceleași obiective am considerat că este un pas important crearea unui Model pedagogic de instruire care valorifică activitățile cu părinții (fig. 2).

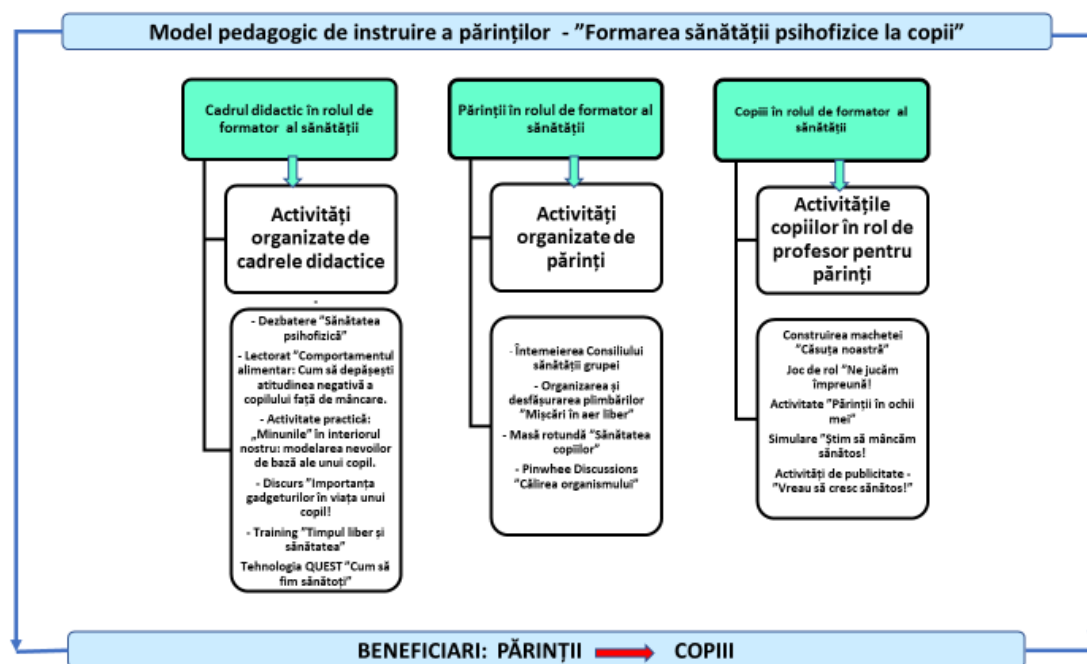


Figura 2. Model pedagogic de instruire care valorifică activitățile cu părinții în scopul formării sănătății psihofizice la copii.

Astfel modelul elaborat a inclus diverse activități organizate astfel încât toți ”actorii” procesului educațional să fie implicați în calitate de formatori.

Evident, coordonatorul principal în activitățile cu părinții în probleme ce țin de formarea sănătății psihofizice la copii este cadrul didactic. Rolul său principal fiind acela de a stabili un mecanism permanent de cooperare a întregii echipe cadre didactice - copii - părinți. În acest sens au fost realizate mai multe activități tradiționale și moderne – dezbateri, lectorat, activități practice, discurs, training și QUEST.

De remarcat, activitățile realizate cu părinții au facilitat activarea părinților, copiilor, inclusiv și a cadrelor didactice. Aplicarea tehnologiei QUEST a permis folosirea simultană a intelectului participanților, abilităților fizice, imaginației și creativității acestora. În acest joc participanții a trebuit să dea dovadă de ingeniozitate, observație și inteligență rapidă. Participanții au învățat să negocieze între ei, să distribuie responsabilitățile, să acționeze împreună, să își facă griji unii pentru alții și să se ajute. Toate acestea contribuie la unitatea copiilor și părinților și, de asemenea, îmbunătățesc relațiile părinte-copil, atât de importante în formarea sănătății psiho-fizice.

Cu toate acestea, o parte semnificativă a conlucrării pe marginea subiectului abordat poate fi pusă pe responsabilitatea părinților. În aceste circumstanțe, părinții în rolul lor de formatori au proiectat și realizat mai multe activități: întemeierea Consiliului sănătății grupei; Organizarea și desfășurarea plimbărilor ”Mișcări în aer liber”; masă rotundă ”Sănătatea copiilor”; Pinwheel Discussions ”Călimba organismului”.

Copiii au intervenit și ei în calitate de formatori pentru părinți printr-un șir de activități - construirea machetei ”Căsuța noastră”; joc de rol ”Ne jucăm împreună!; activitate ”Părinții în ochii mei”; simulare ”Știm să mâncăm sănătos!; activități de publicitate - ”Vreau să cresc sănătos!”, care a permis copiilor să redea problemele cu care ei se confruntă, cum percep ei sănătatea, cum îi văd ei pe părinți, casa și alți factori ai sănătății.

Colaborarea părinților cu cadrele didactice și copiii care au stat la baza modelului elaborat și aplicat s-a dovedit a fi de bun augur. Cu toții cunoaștem, că în primele etape ale

vieții postnatale copilul crește se dezvoltă în propriul său spațiu special amenajat, protejat de membrii familiei, care recurg chiar la unele sacrificii (de exemplu, ies pe palier să fumeze, etc.). Dar, de regulă, acest lucru nu durează mai mult de un an. Părinții revin ulterior din nou la modul de viață, iar copilul dezvoltă treptat stereotipuri comportamentale caracteristice membrilor familiei. De aceea generalizarea unor astfel de parteneriate într-un cadru formal ar aduce un grad sporit de eficiență în formarea și consolidarea comportamentelor specifice Domeniului de Dezvoltare Fizică, a Sănătății și Igienii personale prevăzute în Curriculumul pentru Educație Timpurie, precum și o serie de beneficii pentru părinții copiilor:

- posibilitatea de a dobândi noi cunoștințe despre sănătatea psihofizică;
- posibilitatea de a adera la experiența „de viață” a altor familii și folosirea acestuia în interesul sănătății proprii familiei, copiilor;
- oportunitatea de a afla despre modalități de a vă schimba modul de viață pentru unul mult mai benefic pentru sănătate;
- posibilitatea de a găsi un sprijin în schimbarea stilului de viață al familiei;
- posibilitatea de a cunoaște copiii și de a-i înțelege mai bine;
- posibilitatea de fortificare a familiei.

De remarcă, că astfel de activități le oferă și copiilor o serie de beneficii:

- posibilitatea de a se simți parteneri cu adulții într-o problemă foarte importantă ce ține de sănătate;
- posibilitatea de a contribui la îmbunătățirea modului de viață al familiei sale;
- posibilitatea de a realiza nevoia de creativitate;
- posibilitatea de a contribui la îmbunătățirea înțelegerii reciproce între părinți și copii;
- posibilitatea de a învăța să gândească pozitiv.

Astfel, sănătatea individului, adultului de mai târziu depinde în cea mai mare măsură nu numai de mediul în care s-a dezvoltat, cât și de deprinderea de a păstra starea de sănătate. Deoarece comportamentele dobândite la această vârstă rămân pentru toată viața. Mai mult decât atât, părinților li se oferă posibilitatea de a personaliza situațiile, de a afla de comportamente diferite ale copilului în colectivitate, de a-i pregăti temeinic pentru următoarea treaptă de școlarizare în care autonomia dobândită atunci va începe să fie valorizată.

Ținem să menționăm, pentru eficientizarea lucrului cu părinții ar trebui să se respecte anumite principii:

- Cu cât copilul este mai mic, cu atât mai mult el nu poate participa la alegerea unui anumit mod de viață; familia face alegerea pentru el (mănâncă alimentele care i se oferă, respiră aer confortabil pentru ceilalți membri ai familiei, inclusiv fum saturat de tutun, se uită ore întregi la televizor dacă alții fac asta etc.).
- Obiceiurile comportamentale de bază, inclusiv cele legate de riscurile pentru sănătate, sunt formate la copil de către părinții înșiși sau de alți membri ai familiei care cresc copilul.
- Alegând un mod de viață, părinții sunt responsabili nu numai de propria lor sănătate, de sănătatea copiilor lor, ci și de sănătatea viitoarelor generații.
- Sănătatea copiilor este un obiectiv în care interesele familiei și ale sistemelor de învățământ converg cu siguranță.

Prin urmare, rezumând cele relatate concluzionăm, cadrul didactic este unul din actorii educaționali care are ocazia să comunice live cu familia și să intervină în educarea familiilor în domeniul sănătății. Este cert faptul, că nu este nimeni care să-și asume cu adevărat funcția de educare a părinților. În selectarea formelor de activitate pentru copii în calitate de formatori ai sănătății pentru părinții lor, este necesar să se pornească de la faptul că acestea sunt accesibile acestora și le satisfac interesele. Alegerea modului de viață, a comportamentului, a acțiunilor care dăunează sănătății sau contribuie la îmbunătățirea acesteia este făcută chiar de fiecare individ. Copilul nu poate să se izoleze de ceea ce îl înconjoară, în primul rând, de influența persoanelor apropiate - rude, prieteni, etc. Influența părinților asupra copiilor în acest sens este o axiomă. Măsura în care copiii sunt capabili să-și educe părinții și să le influențeze acțiunile este greu de măsurat, dar experiența și observațiile arată că această influență poate fi foarte puternică. Fiecare părinte își poate imagina diferențele de senzații atunci când percepe aceeași informație când este exprimată de un copil sau de un adult. În același timp și părinții pot fi organizatorii întâlnirilor comune cu copiii, cadrele didactice în contextul formării sănătății psihofizice, dar în primul rând ei sunt model zi de zi pentru copii, de aceea implicarea părinților în astfel de activități este benefică.

În general, este important ca părinții să devină participanți activi la procesul educațional din cadrul instituției educației timpurii, ceea ce ar facilita crearea unor relații de încredere și colaborare dintre grădiniță și familie în formarea sănătății psihofizice a copiilor.

BIBLIOGRAPHY

1. Cojocari, L. Teorii și metodologii avansate în didactici particulare (sănătate și motricitate). Suport de curs. Chișinău: Editura Garamount-Studio, 2020. 350 p, ISBN 978-9975-134-44-6
2. Cuznețov, L. Ideile și acțiunile morale familiale ca factor decisiv al educației de calitate în contextul parteneriatului școală-familie-comunitate, articol în revista Acta et commentationes (Științe ale Educației), Nr. 2(11). 2017. pp 36-48, ISSN 1857-0623
3. Raportul Național de Sănătate a Copiilor și Tinerilor din România, 2020, p.18. https://insp.gov.ro/download/cnepss/stare-de-sanatate/rapoarte_si_studii_despre_starea_de_sanatate/sanatatea_copiilor/rapoarte-nationale/Raport-National-de-Sanatate-a-Copiiilor-si-Tinerilor-din-Romania-2020.pdf
4. Sandu, M.. Parteneriatul grădiniță-familie, garanția formării sănătății psihofizice la preșcolari. În: Materialele Conferinței Internaționale Socializarea și valorificarea elevilor prin parteneriate educaționale” Piatra-Neamț: Editura ALFA a Casei Corpului Didactic Neamț, 2023, pp 158-161. ISBN 978-606-667-277-1.
5. Stan, L. Pedagogia preșcolarității și școlarității mici. Iași: Editura Polirom, 2014. 291 p. ISBN 978-973-46-4434-6
6. Абдуллин, А.Г.; Баранова, Ю. А.; Линькова М. В. Актуальные проблемы психического и физического здоровья детей в современном мире. Disponibil: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-psihicheskogo-i-fizicheskogo-zdorovya-detey-v-sovremennom-mire/viewer>
7. Абдуллин, А.Г.; Пручкина Н.М. О дидактике и предупреждении школьной неуспеваемости. В: Культурно-оздоровительные услуги в учреждениях образования и досуга: опыт, проблемы, перспективы: сб. научных статей и материалов Всероссийской научн.-практ. конф. Магнитогорск, МаГУ, 2011, с. 3-12.

8. Александровский, Ю.А. Катастрофы и психическое здоровье. М.: ГЭОТАР-Медия, 2020. 144 с. ISBN 978-5-9704-5917-1
9. Калюжный, Е.А.; Маслова, В.Ю.; Михайлова, С.В. et al. Основы медицинских знаний и здорового образа жизни: Учебное пособие. Арзамас: АГПИ, 2009, с. 12-36.

EDUCATION THROUGH VALUES IN THE CONTEXT OF PRESCHOOL EDUCATION

Ana Hîrțan

**PhD Student, „Ion Creangă” State Pedagogical University of Chișinău,
Republic of Moldova**

Abstract: Childhood is an important stage of development. In order to prepare children for social life, it is essential that they acquire the necessary values during this period. It is one of the responsibilities of parents and the kindergartenteacher to teach the child how to discriminate against what is right from wrong, so that he becomes a decent member of society, behaving for the good of all, including his own...

Keywords: educational environment, moral values, childhood, education, moral conduct, moral conscience.

Educația este un proces de dezvoltare permanentă a personalității omului care începe de la grădiniță și construiește baza pentru tot. De aceea, școala joacă un rol semnificativ în furnizarea de educație bazată pe valoare sau educație morală.

Educația are ca scop devenirea complet umană a educabilului, pentru o bună integrare în viața socială, pentru că societatea determină educația și educația la rândul ei, determină dezvoltarea societății.

Educația morală are ca obiectiv general formarea și dezvoltarea conștiinței morale a personalității educabilului, fiind proiectat la nivel global, teoretic și practic; integrează un ansamblu de cunoștințe, capacități, sentimente, convingeri, deprinderi, strategii, obișnuințe, atitudini, mentalități morale, prin care personalitatea individului reflectă în mod activ existența sa psihosocială din perspectiva morală.

Scopul educației morale este de a realiza unitatea dintre conștiința și conduita morală. Conștiința presupune ca omul să știe regulile, iar conduita presupune să știe să aplice regulile. Formarea conduitei și conștiinței morale constituie unul din cele mai complexe planuri în geneza personalității: la primul nivel putem vorbi mai ales de acțiuni și deprinderi morale, care abia prin cristalizarea și generalizarea lor se vor structura ca trăsături de ordin moral.

În opinia lui S. Cristea, educația morală reprezintă dimensiunea cea mai profundă și mai extinsă a activității de formare-dezvoltare a personalității, proiectată și realizată pe baza valorilor etice, este un fenomen social obiectiv, deoarece la cei doi poli ai săi se află omul-ființă socială, educatorul și educabilul și vine să reglementeze relațiile dintre om, comunitate și relațiile dintre actorii educației [2, p. 24].

Educația morală reprezintă un conținut general al educației care exprimă o dimensiune fundamentală a educației, îndreptată în direcția formării și dezvoltării conștiinței morale a personalității, care urmărește optimizarea raporturilor sale cu lumea/ realitatea obiectivă și cu sine/ realitatea subiectivă, la nivel:

- teoretic, prin interiorizarea valorii pedagogice a binelui moral, susținută logic (prin noțiuni, judecăți, raționamente, concepții, doctrine morale);
- ideologic, prin afectivitate, motivație, voință morală; normativ (prin axiome, legi, principii, reguli morale);

- practic (prin acțiuni și comportamente morale, care asigură aplicarea valorii pedagogice a binelui moral.

Formarea conduitei și conștiinței morale constituie unul din cele mai complexe planuri în geneza personalității: la primul nivel putem vorbi mai ales de acțiuni și deprinderi morale, care abia prin cristalizarea și generalizarea lor se vor structura ca trăsături de ordin moral [3, p. 47, 48].

Necesitatea de a începe educația morală cât mai devreme este justificată și de faptul că la vârsta preșcolară se formează cu cea mai mare ușurință automatismele care stau la baza deprinderilor de comportare. Activitatea sistematică de educație morală din grădiniță, contribuie la formarea acestor deprinderi elementare de comportare, la perfecționarea deprinderilor însușite și la transformarea lor în obișnuințe.

Vârsta preșcolară constituie etapa în care copilul începe să înțeleagă realitatea înconjurătoare, începe să-și însușească părerile celor din jurul lui și cu atât mai mult a celor care îi fac educația, criteriile de apreciere a faptelor și, ca rezultat al procesului educativ, începe să devină conștient de greșelile sale.

Procesul educației morale este o activitate conștientă, complexă în vederea formării convingerilor, sentimentelor și comportamentelor morale și se realizează prin imbinarea rațională a metodelor și procedeele educative.

Formele de realizare a educației morale sunt multiple și se pot realiza la nivel formal, nonformal și informal.

Chiar dacă toate formele de organizare și desfășurare a procesului instructiv-educativ din grădiniță sunt strâns legate între ele și concură spre finalitățile învățământului preprimar, avem convingerea că jocul, sub toate formele sale, are cel mai mare răsunet în sufletul copilului. În acest context, un loc important îl ocupă activitățile de “Educație pentru societate”, din Domeniul om și societate, ce vizează urmărirea obiectivelor cadru și realizarea obiectivelor de referință pe grupe de vârstă, atât în cadrul unor activități special proiectate, cât și în toate celelalte activități ale programului din grădiniță. Misiunea educatoarei nu este una lesne de realizat: prin joc, formăm convingeri morale, care conduc la valorificarea sentimentelor morale. Astfel învățăm copilul, de la cele mai fragede vârste, să iubească binele, să fie interesat să facă bine, să dorească să facă bine.

În cadrul organizat al grădiniței, copilul trebuie format să-și adapteze comportamentul la situații diferite; să conștientizeze consecințele pozitive și negative ale actelor sale de comportament asupra sa și asupra celorlalți; să manifeste încredere, sinceritate, curaj în raport cu sine și cu ceilalți; să aibă atitudini tolerante față de alți copii aflați în dificultate.

Jean Piaget propune un model al dezvoltării morale, care are în prim plan geneza moralității. Astfel, în stadiul initial, vom vorbi despre o perioadă dominată de morala constrângerii, iar pe măsura creșterii și dezvoltării individului, acesta capătă autonomie și ne îndreptăm spre stadiul final, bazat pe morala autonomiei. Acest stadiu presupune o interiorizare a valorilor și normelor morale. Asimilarea normelor și regulilor morale se face treptat, pe parcursul a patru stadii de dezvoltare: psihomotric (2- 3 ani), perioadă în care asistăm la receptarea regulilor simple, în cadrul unor acțiuni psihomotorii; egocentric (4- 6 ani), asistăm la imitarea regulilor morale; al cooperării (7- 10 ani), când putem vorbi despre respectarea regulilor morale ca obligații înțelese; stadiul codificării (după 10- 12 ani) când regulile se interiorizează și se integrează la nivel de norme, principii, legi [6, p. 256].

Modelul ideal rezolvă componentele și le pune în rețea, astfel:

Educația morală reprezintă conținutul general al educației, care fixează axiologic o dimensiune generală a educației. Valoarea sa generală, reflectată pedagogic, o reprezintă binele moral, iar ca orice conținut, urmărește un obiectiv general (formarea și dezvoltarea conștiinței morale a personalității educabilului, fiind proiectat la nivel global, teoretic și practic; integrează un ansamblu de cunoștințe, capacități, sentimente, convingeri, deprinderi,

strategii, obiceiuri, atitudini, mentalități morale, prin care personalitatea individului reflectă în mod activ existența sa psihosocială din perspectiva morală) și obiective specifice (formarea și dezvoltarea conștiinței morale teoretice și formarea și dezvoltarea conștiinței morale practice); din operaționalizarea obiectivelor specifice, realizate în cadrul unor activități educative, didactice, extradidactice, organizate formal sau nonformal, rezultă obiectivele concrete.

Mediul educațional trebuie să stimuleze copilul, să-l ajute să se orienteze, să-l invite la acțiune, pentru că toți copiii au dreptul la educație. Una dintre condițiile esențiale ale aplicării unui curriculum centrat pe nevoile, interesele și dezvoltarea globală, holistică a copilului se referă la crearea unui mediu educațional adecvat, care să permită dezvoltarea liberă a copilului și să pună în evidență dimensiunea interculturală și pe cea a incluziunii sociale. Prin felul în care mediul educațional al grădiniței este amenajat, acesta oferă copilului ocazii să se simtă bine în intimitatea lui, stimulându- i interesul și invitându- l la învățare prin descoperire și explorare. Sala de grupă îi vorbește copilului prin ceea ce oferă ca posibilitate de acțiune și experiență. Aflat în fața mai multor posibilități, copilul este invitat să aleagă ceea ce i se potrivește, să decidă.

Având în vedere faptul că moralitatea adulților se modelează în principal în copilăria lor, dezvoltarea morală este procesul de învățare a diferențierii dintre corect și greșit și alegerea celui potrivit. Cu alte cuvinte, ceea ce experimentează copiii în funcție de mediul înconjurător și de abilitățile lor individuale are un impact asupra capacității lor de a decide cu privire la ceea ce este corect și greșit. Trebuie să ne amintim că dezvoltarea cognitivă a copilului este un factor semnificativ pentru îmbunătățirea atitudinilor bune. Etapele dezvoltării, au un rol semnificativ în capacitatea de învățare a copiilor. Dacă cunoști etapele de dezvoltare cognitivă a copilului tău, atunci îl poți face să învețe ce este bine sau rău, ușor.

Predarea valorilor necesită timp, răbdare și consecvență, dar este unul dintre cele mai importante lucruri care pot fi făcute pentru copii. Nu este niciodată prea devreme să se înceapă familiarizarea cu valorile. În grădiniță, familiarizarea cu valorile poate fi făcută atât în cadrul activităților obligatorii și liber alese din cadrul curriculum- ului pentru învățământ preșcolar, cât și prin intermediul activităților educative extrașcolare, cum ar fi: proiecte educaționale, spectacole, serbări, excursii, vizite, etc.

În vremurile de astăzi, când există o criză imensă de valori morale în societate, educația bazată pe valori se dovedește a fi soluția. Prin educația bazată pe valori, îi putem dezvolta pe copii cu oameni cu caracter puternic și valori care știu să-și utilizeze cunoștințele în avantajul omenirii. Nelson Mandela a spus pe bună dreptate: „Educația este cea mai puternică armă prin care poți schimba lumea”. Aici, el a vorbit atât despre educația academică, cât și despre educația cu valoare morală, iar educația prin valori are puterea de a schimba lumea.

Rămânând în sfera educațională, C.Cucoș ne spune că ”exigențele unei educații axiologice sunt cunoscute demult iar pentru aceste standarde au pledat mari pedagogi sau deschizători de drumuri în educație. Toate laturile educației pot fi analizate din perspectivă axiologică, nu doar cea estetică și cea morală. Pentru educația intelectuală valoarea fundamentală este adevărul, pentru cea morală, binele, pentru cea estetică, frumosul iar pentru cea religioasă, sacrul” [4, p.183].

Atât educația tradițională, cât și educația pentru valori sunt esențiale pentru dezvoltarea personală și ne ajută să ne definim obiectivele în viață. În timp ce prima ne învață despre cunoștințe sociale, științifice și umaniste, cea de-a doua ne antrenează să fim cetățeni buni. Spre deosebire de educația tradițională, în educația pentru valori nu există nici o distincție între ceea ce se întâmplă în interiorul și în afara clasei.

Formarea conștiinței și conduitei morale a copiilor este un proces foarte complex care depinde de influența diferiților factori care acționează asupra copilului. Dezvoltarea la

preșcolari a dragostei de bine, de adevăr trebuie să se desfășoare adaptat vârstei. Cultivarea dragostei de „bine”, de „adevăr” are nevoie, mai ales, de acțiune și nu de teoretizare, de activitate și nu de conversație, de descoperirea virtuților de către copil și nu doar de cele oferite de către adulți.

Valoarea estetică este valoarea pe care un obiect, eveniment sau stare de fapt (o operă de artă sau mediul natural) o posedă în virtutea capacității sale de a provoca plăcere (valoare pozitivă) sau nemulțumire (valoare negativă) atunci când este apreciată sau experimentată estetic.

Tot ceea ce este valoros poate fi valoros într-o varietate de moduri. Obiectele de artă au adesea valoare sentimentală, valoare istorică sau valoare financiară. Mediul natural poate avea valoare economică, precum și valoare recreativă. Dar se consideră că operele de artă mari posedă un fel distinctiv de valoare non-instrumentală și non- utilitaristă, care este de interes central atunci când sunt evaluate ca opere de artă. S-ar putea crede că această valoare este frumusețea, dar multe opere de artă nu sunt frumoase. Deci este mai plauzibil ca frumusețea să fie o specie particulară a valorii în cauză. Valoarea estetică pe care o operă de artă o posedă (și cea mai mare parte ar extinde-o în mediul natural) are legătură cu felul de experiență pe care îl oferă atunci când este angajat în mod corespunzător. Dacă oferă plăcere în virtutea experienței noastre despre frumusețea, eleganța, grațiozitatea, armonia, proporția, unitatea etc., spunem că are o valoare estetică pozitivă. Dacă oferă nemulțumire în virtutea urâteniei, a deformității sau a dezgustului, putem spune că are o valoare estetică negativă.

Un lucru important de remarcat este faptul că plăcerea sau nemulțumirea care subscrie valoarea estetică este cel mai bine gândită ca fiind orientată spre obiectul în cauză, mai degrabă decât să fie doar cauzată de acesta [7, p.11].

Introducerea lui Baumgarten asupra termenului „estetică” a accentuat natura senzorială, mai degrabă decât cea intelectuală, a unor astfel de judecăți [1, p.127]. Aceasta a evoluat apoi în concepția lui Kant și anume, că judecăților estetice sunt conceptuale și înrădăcinate în întregime în plăcere sau nemulțumire. Kant distinge o subcategorie de judecăți estetice (de exemplu, judecăți ale frumosului) pe care le caracterizează drept dezinteresate, adică independent de orice interes pentru existența sau valoarea practică a obiectului. Această concepție kantiană a unei judecăți dezinteresate, înrădăcinată în experiența hedonică este fundamentul multor teorii contemporane ale valorii estetice [5, p. 84].

Printre modalitățile de realizare a educației estetice se regăsesc educația literară, muzicală, coregrafică, plastic sau cinematografică, toate acestea putând fi realizate atât în mediu formal cât și informal sau nonformal. Ca metode specifice ale acestui tip de educație sunt exercițiul, explicația, demonstrația, jocul didactic.

Cultura reprezintă caracteristicile și cunoștințele unui anumit grup de oameni, care cuprinde limbajul, religia, bucătăria, obiceiurile sociale, muzica și artele. Cuvântul „cultură” derivă dintr-un termen francez, care, la rândul său, provine din latinescul „colere”, care înseamnă creștere, sau cultivare și hrănire. Cultura se referă la depozitul acumulat de cunoștințe, experiență, credințe, valori, atitudini, semnificații, ierarhii, religie, noțiuni de timp, roluri, relații spațiale, concepte despre univers și obiecte și posesiuni materiale dobândite de un grup de oameni din curs de generații prin eforturi individuale și de grup.

Familiarizarea copilului cu cultura se face în familie, în primii ani de viață și continuă în comunitățile sociale din care face parte și în mod sistematic în unitățile de învățământ. Grădinița este prima etapă dintre acestea și trebuie să fie cea care îl face pe copil să conștientizeze valorile creațiilor populare, să păstreze și să cultive interesul pentru cunoașterea tradițiilor, frumusețea folclorului românesc, dansul, cântecul și portul popular, casa tradițională românească, obiceiurile și tradițiile din preajma sărbătorilor de 1 Decembrie, de Paști cât și cele de Crăciun și Anul Nou, de la cele mai mici vârste ca semn de respect pentru trecutul nostru românesc. Ca și în cazul celorlalte valori și aici pot fi cultivate valorile

tradiționale prin intermediul unor activități formale derulate conform Curriculum-ului pentru învățământ preșcolar dar și prin activități non-formale (serbări școlare, șezători, spectacole, vizite etc) sau informale (din familie și mass media).

Una dintre funcțiile educației, este transmiterea valorilor și a cunoștințelor acumulate ale unei societăți. Educația este concepută pentru a-i ghida în învățarea unei culturi, modelându-și comportamentul și orientându-le către eventualul lor rol în societate. Educația are drept scop oferirea de valori necesare pentru a permite indivizilor din societate să-și înțeleagă pe deplin conduita. Valori precum cele nemateriale care dictează majoritatea judecății asupra valorii în totalitate a obiectelor nemateriale, cum ar fi dreptatea, corectitudinea, dragostea, fericirea, răul, binele, printre altele, sunt cruciale pentru modelarea conduitei. Valorile politice, cum ar fi justiția, drepturile omului, corectitudinea și egalitatea modelează alocarea omniprezentă a resurselor într-o societate.

În perioada preșcolarității, copiii deprind normele de conduită civilizată, abilitatea de a îndeplini diferite sarcini, de a respecta reguli de comportare în colectivitate și astfel pot să colaboreze mai bine cu cei din jur și să se implice în activități. Dezvoltarea la preșcolari a dragostei de bine, de adevăr trebuie să se desfășoare adaptat vârstei. Prin intermediul activităților frontale, de grup și individuale cu tematică variată, copiii dobândesc, utilizându-se diferite metode, cunoștințe despre normele de comportament civilizat, despre existența unor alte culturi, popoare.

O altă modalitate prin care pot fi dezvoltate toate valorile sunt activitățile extracurriculare. Acestea au un caracter atractiv, preșcolarii participând într-o atmosferă de voie bună, optimism, cu însuflețire și dăruire. Din categoria valorilor morale care trebuie cultivate la preșcolari cu prioritate sunt: binele, oneni, cinstea și sinceritatea iar din a celor intelectuale este precizat adevărul. Responsabili cu activitatea de cultivare a acestor valori sunt familia și grădinița/școala.

Educația prin valori prezintă o importanță deosebită în învățământul preșcolar deoarece dezvoltă gândirea și creativitatea copiilor, contribuie la formarea personalității acestora. Dificultățile cu care se pot confrunta cadrele didactice în derularea educației prin valori se referă la lipsa de interes a copiilor, neimplicarea părinților, neidentificarea unor metode potrivite și inadaptarea acestora la particularitățile de vârstă ale preșcolarilor. Metodele care ar putea fi utilizate pentru cultivarea valorilor la preșcolari sunt atât cele tradiționale (exercițiul, jocul didactic, jocul de rol, povestirea, observația, conversația, lectura educatoarei etc) cât și activ-participative moderne. Este importantă identificarea unor metode potrivite în funcție de mesajul care dorește să fie transmis, tipul de activitate realizat și particularitățile intelectuale și de vârstă ale grupei de copii.

În concluzie, educația are drept scop oferirea de valori necesare pentru a permite copilului și mai târziu adultului din societate, să-și înțeleagă pe deplin conduita.

BIBLIOGRAPHY

Baumgarten A. Augustin, Sfântul, Despre cetatea lui Dumnezeu, XI, 4, în vol. Despre eternitatea lumii. Fragmente sau tratate. București: Editura IRI, 1999

Cristea S., Educația. Concept și analiză, Volumul 2, Didactica Publishing House, 2016

Cristea S., Conținutul și formele generale ale educației, Volumul 4, Didactica Publishing House, 2017

Cucoș C. Pedagogie. Iași: Polirom, 1996.

Kant, I. Critique of the Power of Judgement. Edited by Guyer P., translated by Guyer P. and Matthews E., Cambridge: Cambridge University Press, 2001

Piaget, J. Judecata morală la copil. [trad.] Dan Răutu. Chișinău : Editura: Cartier, 2012

Stecker, R. *Artworks: Definition, Meaning, Value*, University Park, PA: The Pennsylvania State University Press, 1997

EPISTOLARY INSERTS IN CHILDREN'S LITERATURE. SUGGESTIONS OF (EXTRA)CURRICULAR PRACTICES FOR THE THREE CYCLES OF PRE-UNIVERSITY STUDY

Smărăndița-Elena Costin

PhD Student, „Alexandru Ioan Cuza” University of Iași

Abstract: The present study aims to address children's literature as a fertile space for the epistolary genre, which can be found in various forms and textual dispositions, but also as an extremely valuable teaching resource for the development of reading, writing and comprehension skills and cultural awareness and expression, two of the eight key skills that underpin the overall education of students in the three curricular cycles (primary, secondary, high school). Starting from one of the books that the study will consider, the teacher has the opportunity to propose and initiate, in accordance with the cognitive stage of his pupils, different (extra)curricular activities, exposing pupils both to the exercise of reading and to a friendly and socially appropriate environment. Naturally, the teacher can use various forms of teaching organisation, didactic techniques/ methods to encourage younger or older pupils to continue to read, even outside the scenario proposed by the teacher.

Keywords: children, literature, epistolary, curriculum, didactic methods

I. Scrisoarea în dialog cu celelalte „genuri ale biograficului”

Scrisoarea, din perspectiva libertății de expresie și a proteismului formal, constituie unul dintre cele mai permissive genuri (funcționale/ literare¹) extrem de importante pentru cercetător, întrucât ele oferă resurse documentare atât despre spațiu/ contextul socio-cultural în care au apărut, dar și despre vulturile vulnerabile, ascunse ale epistolierilor lor. Privind documentul epistolar astfel, ca ecou al uzanțelor unei epoci și în calitate de moment care imortalizează stările, ipostazele, dar și relațiile dintre emițător și receptor, constatăm faptul că scrisoarea, fie că este vorba despre un text integral, fie că avem în vedere doar inserțiile cu iz epistolar din textele literare, îndeplinește rolul oglinzilor dublu-fațetate, care reflectă omul și lumea sa. Despre efuziunea și dinamismul scrierii epistolare în spațiul românesc am scris într-un alt studiu², în care am discutat mai extins despre schimbările socio-culturale și istorice care au determinat în spațiul românesc, pe fondul unor metamorfoze mentale în plan european, în secolul al XIX-lea, reîntoarcerea individului spre paginile literaturii confesive.

Dacă scrisoarea poate cuprinde mișcarea și mesajul unei epoci, indubitabil va aduna în marginile sale și problematicile identitare ale autorului său. Scoțându-și masca purtată la carnavalul societal, dezarticulându-și discursul premeditat, scriitorul se așază în fața hârtiei și, sub impulsul de moment și a conștiinței pactului epistolar, întocmește o scrisoare sau răspunde la o altă primită anterior. Focalizarea asupra eului intră, în cazul corespondenței

¹ Problema literarității scrisorilor a fost amplu dezbătută de-a lungul timpului, considerându-se că genul epistolar ar constitui fie un gen funcțional, fie un gen literar distinct, fie o combinație dintre cele două, însă, în orice caz, acesta a fost mai degrabă văzut ca un subgen sau un gen minor prin comparație cu genurile consacrate.

Vezi cum dezbate problematica G. Călinescu, *Scriitori străini*, antologie și text îngrijit de Vasile Nicolescu și Adrian Marino, prefată de Adrian Marino, Editura pentru Literatură Universală, București, 1967.

² Smărăndița-Elena Costin, „Configurația intimității în secolul al XIX-lea. Infuzia epistolară”, în: *Revista Studii de Știință și Cultură*, vol. XIX, nr. 4/ decembrie 2023, pp. 141-149, <http://www.revista-studii-uvvg.ro/files/SSC%202023/SSC-%20Vol%20XIX%20nr%204%20decembrie%202023.pdf>.

intime, în osmoză cu grija permanentă față de celălalt corespondent, ceea ce delimitează corespondența de celelalte genuri ale biograficului: „... în vreme ce jurnalul rămîne, cel mai adesea, un solilocviu, scrisorile iau în permanență forma unui colocviu.”³

În pofida acestei diferențe care ține de poetica acestor două forme de confesiune, corespondența și jurnalul au și numeroase puncte de convergență, cum ar fi sensibilitatea individului care practică astfel de exerciții de păstrare a unui ritm cotidian, nevoia de depozitare scriptică a fluxului de sentimente, a observațiilor referitoare la lumea dinafară și cea dinăuntru:

„Conversiunea sentimentului persoanei produce, în primul rînd, o deplasare a locului pe care-l ocupă, în propria închipuire, scriitorul. Prin însăși adoptarea ritmului jurnalier de confesiune, el optează pentru o altă perspectivă. El trece din tabăra vieții în tabăra eternității. Gesturile sale dobîndesc altă greutate, alt calibru, altă înălțime. Frecvența modulează trăitul, acoperindu-l cu un strat de expresivitate. Nici gesturile vieții, nici cele ale literaturii nu sînt un *datum*. Cu atît mai puțin *eul*. Cele dintîi trebuie recuperate, eul – cucerit.”⁴

De asemenea, ele împărtășesc și dezideratul epistolierului/diaristului de a fi în ton cu practica scrierii de epistole sau jurnale, adînc înrădăcinată în orizontul mentalitar al secolului al XIX-lea, secolul a cărui autoritate este bine definită prin raportare la cultura simbolică, manifestată preponderent atît în texte, cît și societate.

În ceea ce privește raportul scrisoare – jurnal, Eugen Simion, cel care dedică studiului biograficului lucrări cît se poate de consistente, vede corespondența ca:

„un dialog la distanță sau, mai bine zis, un jurnal intim cu doi naratori și doi destinatari [...] un jurnal intermitent scris la două mâini. Jurnalul epistolar este o construcție fragmentară (un fragment de fragmente, în fapt), vulnerabilă și total imprevizibilă, pentru că nu depinde numai de un singur actor, ci de doi, iar dacă îl punem la socoteală și pe cel care transmite (mesagerul), de trei actori.”⁵

Totodată, spre deosebire de discursul diaristic, discursul epistolar nu respectă „clauza cotidianității”, întrucît miza sa nu este aceea de a face o autopsie zilnică a faptelor, iar secretul bine protejat prevăzut de scriitura jurnalieră este împărțit la patru urechi și două guri, de a căror discreție depinde longevitatea confidențialității prevăzute de legile nescrise ale pactul epistolar. În privința raportului dintre *timpul trăirii și timpul mărturisirii*⁶ – „clauza simultaneității” – există similitudini între cele două tipuri de discurs biografic: ambele se înscriu în ecuația suprapunerii aproape perfecte între cele două perspective temporale (deși, trebuie menționat, jurnalul obligă la o mai pronunțată suprapoziționare între cele două *timpuri*).

Corespondența se desparte identitar de celelalte genuri ale biograficului (de autobiografii și memorii în speță) și prin faptul că, în cazul său, nu este valabilă și

³ Mirela Tomoiagă, *O poetică a corespondenței intime în literatura română a secolului al XX-lea*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2012, pp. 24-25.

⁴ Mircea Mihăieș, *De veghe în oglindă*, Editura Cartea Românească, București, 1988, p. 294.

⁵ Eugen Simion, *Genurile biograficului*, vol. I, Fundația Națională pentru Știință și Artă, București, 2008, p. 169.

⁶ În mod evident, am preluat sintagma din titlul unei alte lucrări aparținând lui Eugen Simion, *Timpul trăirii, timpul mărturisirii... Jurnal parizian*, Editura Cartea Românească, 1977, în care autorul preia ideea titlului de la Albert Camus care, într-unul dintre cele patru eseuri (*Noces à Tipasa*), scrise la începutul carierei, coagulate sub denumirea de *Noces*, face următoarea observație: „Il y a un temps pour vivre et un temps pour témoigner de vivre. Il y a aussi un temps pour créer, ce qui est moins naturel. Il me suffit de vivre de tout corps et de témoigner de tout mon coeur... [citât preluat din Eugen Simion].”

operațională distincția (și distanța!) dintre *le je actuel* și *le moi révolu* (în terminologia lui Jean Starobinski, preluată de Eugen Simion), deoarece corespondența nu face parte din categoria scrierilor biografice retrospective, care au conștiința bilanțului, a vieții care se îndreaptă spre final, ci se focalizează asupra momentului prezent, surprins prin viziunea proaspătă a celui care abia l-a trăit. Actul scrierii epistolare nu presupune, asemenea (auto)biografiilor sau memoriilor, „a pune ordine în dezordinea unui timp revolut, a găsi un fir, o logică și o continuitate, un sens al vieții și o filosofie de viață.”⁷ De asemenea, dacă (auto)biografiile și memoriile poartă în ele conștiința publicării ulterioare, fiind scrise prin actualizarea permanentă, în memoria autorului, a gândului că opera sa se va afla în mâinile cititorilor vigilenți, corespondența și jurnalul se înscriu, mai degrabă, în sfera scrierilor „de crochiu”, conștiința posterității, dacă există, depinzând de vanitatea epistolierului, mai ales dacă acesta este obișnuit cu atenția culturală în timpul vieții (cazul scriitorilor, al oamenilor de cultură în genere). Ceea ce desparte corespondența de memorii, dar o apropie simțitor de (auto)biografie și, în mod evident, de jurnal, este plasarea individului în prim-plan. În memorii, accentul e pus pe istorie – o istorie care pare să fi existat doar pentru și prin individul care o analizează, personaj esențial care a dat un sens epocii despre care scrie. În corespondența intimă, jurnalul intim și autobiografie, se construiește forul interior al celui care se scrie: „Grâce à cette représentation de soi qui soustend toute écriture épistolaire, la lettre se rapproche de l'autobiographie et du journal intime, deux genres qui reposent sur un comportement narcissique.”⁸

De asemenea, destinul corespondenței și al memoriilor sau (auto)biografiilor se bifurcă și din perspectiva laboratorului de lucru în care au fost create, dar și în privința clauzei autenticității/sincerității. Referitor la primul aspect, memoriile și (auto)biografiile, mai ales cele moderne, revendicate de celebritățile contemporane sunt, din fașa conceperii lor, gândite ca un produs programatic, cu o finalitate bine stabilită – publicarea antumă, care să aducă o sporire a imaginii de sine a scriitorului. În cazul corespondenței și a jurnalului, deopotrivă, actul scriptic nu este angajat într-un program dirijat, cel care se confesează nu se așază la masa de lucru având pretenția orarului normativ. Cât despre a doua chestiune, cea a sincerității, Eugen Simion este de părere că, în genere, toate genurile biograficului dispun de un grad (aproape) similar de onestitate:

„scriitura intimă, indiferent de forma ei, este (pare) autentică, credibilă, sinceră... pe cât reușește limbajul ei să fie verosimil [...] Un semn de interogație în plus în cazul autobiografiei și al memoriilor: fiind scrieri destinate publicului, ele prezintă, în raport cu jurnalul intim [*și corespondența*], un grad sporit de artificiu... Vor să placă, să fie convingătoare, să rămână în istorie.”⁹

Mai departe, spune Eugen Simion, impresia de autenticitate este cea care contează cu adevărat în cazul scrierilor confesive, aceasta presupunând ca ele trebuie să „dea sentimentului celui care le citește că autorul de pe copertă (și, în același timp, naratorul și personajul din interior) nu fabulează, nu rectifică adevărul în favoarea lui, nu ficționează prea tare pentru a-și înfrumuseța viața [...]”¹⁰ Ele trebuie să respecte, cu alte cuvinte, *pactul autobiografic* teoretizat de Philippe Lejeune, care presupune „afirmarea, în text, a acestei identități [*autor – narator – personaj*], trimițând în ultimă instanță la *numele* autorului de pe copertă. Formele pactului autobiografic sînt foarte diverse: dar toate manifestă intenția de a

⁷ Eugen Simion, *op. cit.*, p. 61.

⁸ Jelena Jovicic, *L'Intime épistolaire (1850 – 1900): genre et pratique culturelle*, Cambridge Scholars Publishing, 2010, p. 55.

⁹ Eugen Simion, *op. cit.*, p. 49.

¹⁰ *Ibidem*, p. 67.

onora semnătura. Cititorul va putea să conteste asemănarea, dar niciodată identitatea. Se știe cât de mult ține fiecare la numele său.”¹¹ Raportând autobiografia la identitatea de nume, Lejeune consideră acest criteriu al semnăturii numelui propriu dovada incontestabilă a faptului că în ea rezidă toată esența existenței reale a autorului. Simpla mențiune a numelui său pe coperta lucrării este un act de instituire a unui contract social prin care autorul își ia, în privința autenticității celor relatate, față de cititori, dar și față de el însuși, angajamentul persoanei cu statut civil verificabil oricând. Toate tipurile de pacte analizate de Philippe Lejeune (autobiografic, romanesc, referențial, fantasmatic) au o miză comună – aceea de a ilustra și susține caracterul *contractual* al autobiografiei.

Pe lângă acest pact autobiografic care, în cazul corespondenței, trebuie să fie semnat și asumat de ambii epistolieri (mă refer, desigur, la corespondența intimă reală întreținută de doi indivizi cu stare civilă și existență reală, „înmatriculați” în registrul de evidență al populației, nu la corespondența fictivă, închipuită, folosită ca pretext ori ca formulă retorică), discursul epistolar se recalibrează, în cazul discuției despre autenticitate și sinceritate, în sensul că, deși nu este destinat unui public larg, el are totuși, la capătul itinerariului parcurs prin poștă sau mesager, pe cineva care îl va citi și-l va analiza ca mostră a personalității afective a celui alt – destinatarul. Prin urmare, condeiul nu este lăsat să zburde liber pe paginile scrisorii, ci este dirijat și „educat” în direcția unei (minime) cosmetizări expresive, gramaticale, cât și a unei rafinări a comportamentului epistolierului ce transcende marginile textului: „Așa că naratorul este atent la nuanțe, își reglează tonul în funcție de destinatar, nu lasă condeiul în voia lui, pune limite spontaneității și sincerității [...] Discursul ei este concentrat, ordonat, are cap și coadă, respectă anumite reguli de politețe.”¹² De aceeași părere este și Mircea Mihăieș. Chiar dacă autorul se raportează la jurnalul intim, observațiile privitoare la „demascările” care se produc în interiorul textului, necesare pentru evitarea mecanizării subiectivității și sporirea intensității procesului de prefacere a eului, pot fi valabile, fără inhibiții, și în cazul corespondenței intime:

„Dincolo de punerea în pagină, trebuie studiată punerea în scenă. Un autor de jurnale pasiv este o contradicție în termeni. Mărturisirea înseamnă și fermentul mărturisirii, după cum opera-oglină nu e decât o reflexie goală. Ca operă de artă, jurnalul intim rezistă doar prin forța autopropulsorie a unui *eu* care-și domină (sau ambiționează să-și domine) discursul, lansând și invitația la distincție: între creație și delir.”¹³

Cât despre literatura din interiorul discursului epistolar, ea este, mai dergabă, „o ficțiune a nonficțiunii, ca și în cazul celorlalte genuri ale biograficului”, valoarea sa depinzând de:

„calitatea notației și de capacitatea autorului de a fixa o scenă de existență, de a formula un aforism inedit, în fine, de a impune un personaj original. Un personaj de mai multe ori suspect: el comunică numai ceea ce vrea să se știe, are un scop enunțat și, probabil, are alte scopuri secrete; un personaj care riscă să se dezvăluie și, dacă se dezvăluie unui confident, devine vulnerabil.”¹⁴

¹¹ Philippe Lejeune, *Pactul autobiografic*, Editura Univers, București, 2000, p. 26.

¹² Eugen Simion, *op. cit.*, p. 170.

¹³ Mircea Mihăieș, *Cărțile crude. Jurnalul intim și sinuciderea*, Editura „Amarcord”, Timișoara, 1995, p. 235.

¹⁴ Eugen Simion, *op. cit.*, p. 172.

Tocmai aura aceasta a vulnerabilității și a imponderabilului care înconjoară hazardul corespondenței care depinde nu doar de cel/cei care o scrie/u, ci și de responsabilitatea lui Hermes – uman sau nu (poșta, poștașul, curierul, poșta electronică – în contemporaneitate) – în livrarea epistolei de la un corespondent la altul, dar mai ales de fidelitatea celui în mâinile căruia cade secretul încredințat *en papier*, desparte considerabil discursul epistolar de cel diaristic, autobiografic sau memorialistic, genuri ale biograficului mai puțin supuse hazardului.

Aparent inocentă sub raportul intenționalității, scrisoarea, această Cenușăreasă a biograficului, asimilată cu greu în organsimul cultural autohton, marginalizată, este, datorită regiei conversaționale de la care se revendică și pe care o continuă prin fluxul raportului reversibil emițător – receptor, printr-o retorică a așteptării febrile a răspunsului, „arena” în care epistolierul, pe lângă funcția de scriptor, devine și constructorul propriei imagini. Cu alte cuvinte, în condeiul din mâinile sale se află nimbul – declanșator al propriei arhitecturi, întrucât, chiar și involuntar, epistolierul devine artizanul propriei sporiri identitare, devalând ceea ce nu transpare în opera sa „canonică”.

Astfel, apare întrebarea: *Cui se adresează scrisoarea?* Celui care o scrie sau celui prevăzut în schema comunicării jakobsoniene – destinatarul(ui)? Răspunsul nu poate decât să reconfirme proteismul și mobilitatea semiotică a scrisorii: aceasta poate fi antrenată în două tipuri de paradigme care se potențează reciproc – cea a strategiilor de autoreprezentare și cea a caracterului său tranzitiv. Prin urmare, răspunsul la întrebarea de mai sus poate fi următorul: scrisoarea se adresează, din perspective diferite, ambilor actanți la actul (auto)comunicării. Prin discursul adresat celuilalt, cu recuzita implicită, epistolierul își face, de fapt, o confesiune sieși.

Prin natura cameleonică și parfumul schimbător (al scrisorii) la PH-ul fiecărui epistolier în parte, acesta din urmă intră într-un joc al comerțului de imagine. Pretinzând că celălalt ocupă rolul central al scrisorii sale, el găsește prilejul potrivit pentru a face mărturisiri, a se chestiona cu privire la ceea ce l-a împins spre gestul scrierii. Un atelier de *self fabrication* poate fi considerată scrisoarea, așa cum observă cu finețe cercetătoarea Brigitte Diaz:

„L'épistolaire est donc, sur tous les plans – intime, littéraire, culturel –, un passeur. Mais quelle marchandise passe-t-il donc dans le ballot de ses lettres? Ne l'angélisons pas ; il est aussi un peu contrebandier ; et ce qu'il a à transmettre, sous le fallacieux emballage du don épistolaire, c'est aussi lui-même et ce « profond silence » dont il est tissé, et qu'il doit continuellement mettre en mots pour le sonder et l'habiter.”¹⁵

II. Funcții ale scrisorii în literatura pentru copii. Cum poate fi integrată literatura epistolară în activitățile didactice?

Considerată, de cele mai multe ori, minoră, lipsită de importanță, incomparabilă cu așa-numita „literatură canonică, de prim raft”, literatura pentru copii cucerește din ce în ce mai mult și mai convingător spațiul european, definind măcar o parte din profilul marilor scriitori contemporani. În studiul de față nu ne propunem să facem o inventariere sau o scanare la scară diacronică a literaturii pentru copii, ci să vedem câteva exemple de texte

¹⁵ Brigitte Diaz, *L'épistolaire ou la pensée nomade. Formes et fonctions de la correspondance dans quelques parcours d'écrivains au XIX^e siècle*, Presses Universitaires de France, Paris, 2002, pp. 106-107.

„pentru copii”, în care epistolarul ocupă diferite funcții, contaminând tiparele narative fie cu sporii emoției sau ai surprizei, dinamizând firul diegetic, fie cu sporii brutali ai realității edulcorate prin candoarea actului epistolar. Grație caracterului său flexibil și naturii sale permeabile la context, scrisoarea apare în literatura pentru copii având forme și roluri cât se poate de variate, fiind sublimarea textuală a Cenușăresei care și-a pierdut pantoful de cleștar (*a se citi*: funcția pur și strict comunicativă) în goana după ultimele clipe înainte de (re)intrarea în lumea diformă a realității.

În discuția despre formulele generice care s-au consolidat ca urmare a privilegierii scrisorii în calitate de paradigmă de construcție textuală, nu poate lipsi, *sans doute*, capodopera scriitorului francez Eric-Emmanuel Schmitt, *Oscar și Tanti Roz*, un text scris parcă în litera căutătoare a unui psalm modern, un text în care scrisoarea, pe lângă faptul că structurează fibra naratologică și diegetică a romanului, devine spațiul de interval dintre viață și moarte, loc al aglutinării visurilor și al consumului funciar. Opera lui Eric-Emmanuel Schmitt devine proba ideală a argumentului conform căruia genul epistolar este, așa cum am menționat în capitolul anterior, genul, prin excelență, al capturilor identitare. Povestea tragică a lui Oscar poate fi esențializată în scrisorile pe care acesta, la sfatul prietenei sale, Tanti Roz, i le adresează lui Dumnezeu, angajându-se într-un dialog genuin cu divinitatea, din care face un soi de depozitar virtual al poveștilor din viața de spital a unui copil bolnav de cancer, pe care Tanti Roz, un fel de Sfânta Duminică tămăduitoare din basmele românești, încearcă să o amelioreze prin povești:

„Din ziua aceea, când mă vede mai întunecat și e sigură că nu-i nimeni prin preajmă care să ne audă, Tanti Roz îmi povestește câte unul din faimoasele ei meciuri: Teroarea din Languedoc contra Măcelăresei din Limousin, lupta ei timp de douăzeci de ani împotriva lui Sinclair Diabolica – o olonadeză care avea o pereche de obuze în loc de sâni – și mai ales cupa mondială pe care a câștigat-o înfruntând-o pe Ulla-Ulla, zisă și Cățeaua de la Büchenwald, pe care nimeni înainte nu reușise s-o învingă, nici măcar Coapse de Fier, idolul lui Tanti Roz pe vremea când era încă o tânără luptătoare de wrestling.”¹⁶

Frapant la Oscar este raportul dintre imaginația debordantă a copilului și luciditatea dureroasă generată de conștientizarea organică a condiției sale maladive, moartea nefiind un subiect interzis, ci o parte integrantă a vieții și o suspensie inevitabilă a dinamicii epistolare:

„– Am impresia, Tanti Roz, că nimeni de aici nu se încumetă să-mi spună că am să mor. Se uită lung la mine. O să facă și ea precum ceilalți? Te rog din suflet, Teroarea din Languedoc, nu te fleșcăi, păstrează-ți auzul./ – Păi ce rost ar avea, Oscar, să ți se spună de vreme ce o știi? Uf, ea măcar m-a auzit!/ – Știi, Tanti Roz, am impresia că oamenii au născocit un alt fel de spital decât cel care există de-adevăratelea. Unu’ în care te faci că vii ca să te vindec, când tu de fapt intri acolo ca să mori.”¹⁷

Prin ochii dezamorsați ai copilului, lumea adulților e inseparabilă de termeni precum „minciuni”, „născoceli”, „abureli”, asociere care creează o falie adâncă între copilul care vrea să înfrunte adevărul, oricât de brutal ar fi acesta, și încercarea părinților de a masca imanența hazardului. În schimb, Tanti Roz, deși conștientă de gravitatea situației, încearcă și reușește, ca o adevărată Șeherezadă, să prelungească „momentul” final. În textul lui Schmitt, poveștile

¹⁶ Eric-Emmanuel Schmitt, *Oscar și Tanti Roz*, traducere din franceză de Paola Bentz-Fauci, Editura Humanitas, București, 2006, p. 7.

¹⁷ *Ibidem*, p. 9.

spuse în rama scrisorilor și a conversațiilor cu înțeleapta îngrijitoare au rol curativ, terapeutic, dezinfectând cu elixirul narativ rana morții. Astfel, la sugestia femeii care creează și vinde povești de vindecare, Oscar trăiește, în ultimele sale zile, o întreagă experiență ontologică, parcurgând, în fiecare zi, o altă etapă, de la adolescența vulnerabilă, până la bătrânețea năbădăioasă. În tot acest timp, corespondența cu Dumnezeu nu încetează, ci se transformă într-un instinct de supraviețuire, Bunuțul devenind confidentul și martorul intim al tuturor transformărilor prin care trece personajul-fără-de-vârstă, Oscar: „Dragă Dumnezeu,/ Gata, m-am căsătorit. Suntem în 21 decembrie, merg pe treizeci de ani și sunt însurat. În ceea ce privește copiii, Peggy și cu mine am hotărât să lăsăm asta pentru mai târziu. De fapt, cred că nu e încă pregătită.”¹⁸

Concertul scrisorilor nu e întotdeauna într-o tonalitate veselă, pozitivă și, deși Oscar îl invită pe Dumnezeu în vizită, să stea de vorbă ca între prieteni, nu poate să nu se supere pe El atunci când semnele „bătrâneții”, ale corpului slăbit de invazia bolii, îi tulbură viața și tabieturile:

„Dragă Dumnezeu,/ Am șaizeci de ani și plătesc nota pentru abuzurile de ieri-seară. Azi nu prea mai sunt în formă. Mi-a făcut plăcere să mă întorc acasă, la spital. La bătrânețe nu-ți mai prea arde să călătorești, oricum eu, unul, n-am chef să umblu creanga [...] Peggy Blue a plecat. S-a întors acasă, la părinții ei. Nu-s tâmpit să nu-mi dau seama că n-am s-o mai văd niciodată. Nu-ți mai scriu, că sunt prea trist. Peggy și cu mine am trăit o viață împreună, și-acum mă pomenesc singur, chel, ramolit și obosit în patul ăsta de spital. Urâtă-i bătrânețea! Azi nu te iubesc.”¹⁹

Finalul corespondenței dintre Oscar și Dumnezeu e echivalent cu finalul vieții celui care, timp de peste „o sută de ani”, a trăit la modul epistolar. Oscar e unul dintre cei mai reprezentativi epistolieri din literatura contemporană, un epistolier de vocație, care face din acțiunea de a corespunde un contract de reziliere ontologică. Dacă ar exista un album al marilor corespondențe ficționale, scrisorile dintre Oscar și Dumnezeul lumii sale s-ar încadra în primele pagini ale acestuia.

În ceea ce privește valorificarea acestei cărți într-o activitate didactică prin care elevii să își consolideze atât capacitățile de exprimare orală, cât și componenta socio-afectivă, prin intermediul interacțiunilor cu ceilalți colegi, posibilitățile de integrare a acestora sunt multiple și pot fi valorificate în toate cele trei cicluri curriculare. Pornind de la premisa dezvoltării competențelor de citire, scriere și înțelegere a mesajului și de sensibilizare și exprimare culturală, două din cele opt competențe-cheie²⁰ care stau la baza formării globale a elevilor din cele trei cicluri curriculare (primar, gimnazial, liceal), o sugestie de practică curriculară pentru ciclul liceal, clasa a IX-a, spre exemplu, constă în inițierea unui atelier de lectură, pornind de la cartea lui Eric-Emmanuel Schmitt, *Oscar și Tanti Roz*. Această formulă de dirijare a activității didactice are o structură bine stabilită, urmărind:

„perioada de prezentare a textului propus de către profesor, o minilecție, în care grupul țintă de elevi – *să presupunem, clasa a IX-a, la unitatea intitulată „Adolescenți printre cărți”, lecția despre „Lumea cărților”, preluând*

¹⁸ *Ibidem*, p. 39.

¹⁹ *Ibidem*, pp. 62-68.

²⁰ Cf. Legii Învățământului Preuniversitar art. 91/2023, disponibilă pe: https://edu.ro/sites/default/files/fi%C8%99iere/Minister/2023/Legi_educatie_Romania_educata/legi_monitor/Legea_invatamantului_preuniversitar_nr_198.pdf.

*terminologia și sugestiile tematice din manualul de la ArtKlett*²¹ –, planificarea pașilor următori din atelierul de lectură, perioada de lectură și scriitură (40 min.), divizată în: lectura liberă, individuală, lectura ghidată, întâlnirile individuale și perioada de discuție dirijată de elevi.”²² (subl. ns.)

Pornind de la ideea că textele pot combina mai multe tipuri de formule narative, profesorul poate iniția elevii de liceu într-o discuție despre unicitatea romanelor în care există și scrisori, care pot îndeplini diverse roluri în trama narativă a acestora. Secvențele dedicate lecturii propriu-zise pot fi realizate cu succes și în cadrul bibliotecii școlii sau într-un mediu propice unor astfel de activități (ceainărie, într-un colț special amenajat în aer liber/ curtea școlii, cafenea literară etc.). După citirea individuală a fragmentelor indicate, profesorul formează grupe de câte 4-5 elevi, pe care le ghidează în actul lecturii, oferindu-le sugestii/recomandări ale eventualelor ecranizări/ puneri în scenă ale textului și întrând într-un scurt dialog cu fiecare grupă în parte, pentru a vedea care sunt cheile de lectură folosite în interpretarea fragmentelor. După discuția și mai restrânsă, cu doar doi elevi, despre rolul scrisorilor în *Oscar și Tanti Roz*, profesorul observă discuțiile inițiate și dirijate de elevi pe baza impresiilor de lectură. O astfel de activitate poate fi benefică pentru mai multe clase de nivel liceal și nu numai, întrucât solicită capacitatea de concentrare a elevilor, contribuind la eficientizarea raportării la texte literare mai puțin familiare ca structură.

Ultimul exemplu din sfera epistolarului este reprezentat de *Scrisori de la Moș Crăciun* (J. R. R. Tolkien), o apariție recentă a Editurii Rao, reprezentând corespondența pe care copiii lui Tolkien o primeau în fiecare an de Crăciun. Cu o caligrafie unică, în stilul inconfundabil al imaginației fantastice a lui Tolkien, Moș Crăciun, Ursul Polar, spiridușul Ilbereth sunt doar câțiva dintre corespondenții de la Polul Nord, care nu ezită să radiografeze în scrisori întreaga atmosferă din lumea lor: „Îmi pare foarte rău, i-am dat scrisoarea Ursului-Polar să o pună la poștă și a uitat cu totul de ea! Am găsit-o azi pe masa din hol!”²³ Nu departe de imaginarul fascinant al scriitorului englez, scrisorile acestea au propria lor viață, oferind cititorului senzația că au fost trimise din lumea hobbiților sau a elfilor pădureni, deoarece nici din paginile confesive nu lipsesc goblinii sau spiridușii din arhicunoscutele *Hobbitul* și *Stăpânul Inelelor*. În fapt, este recreată aceeași atmosferă fantastică, inedită prin veridicitatea pe care multitudinea de ilustrații din carte și scrisul tremurat, oblic al Moșului, o imprimă scrisorilor.

O lume în miniatură prinde viață, mișună, se îngrămădește, fiind de la sine înțeles faptul că acest schimb epistolar definește, pe de o parte, viziunea transtemporală a lui Tolkien și, pe de altă parte, marchează gradul ridicat de autenticitate și sensibilitate pe care acest tip de scriitură îl transferă asupra imaginației copiilor entuziasmați de corespondența cu personajele-simbol ale copilăriei. Despre Tolkien s-a scris, pe bună dreptate, destul de mult, însă, în studiul de față, ne-am propus să ne uităm mai atent doar peste acest proaspăt volum reeditat, pe care îl pot citi atât copiii, cât și adulții, primii bucurându-se de o posibilă (viitoare) prietenie a Ursului Polar, în timp ce ultimii vor recunoaște nostalgici atmosfera *Pământului de Mijloc*:

²¹ Disponibil online pe <https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20IX-a/Limba%20si%20literatura%20romana%20pentru%20scolile%20si%20sectiile%20cu%20predare%20in%20limba%20maghiara%20-%20filiera%20teoretica/Uy5DLiBBUIQgS0xFVFQg/>.

²² Jocelyne Giasson, *La lecture. De la théorie à la pratique*, ediția a III-a, De Boeck, Bruxelles, 2005, pp. 100-101 apud Emanuela Ilie, *Didactica limbii și literaturii române*, ediția a II-a revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași, 2020, pp. 300-301.

²³ J. R. R. Tolkien, *Scrisori de la Moș Crăciun*, editat de Baillie Tolkien, traducere din limba engleză de Fabiola Popa, Editura Rao, București, 2023, p. 45.

„Cred că-ți aduci aminte că acum câțiva ani am avut necazuri cu goblinii; și credeam că problema s-a rezolvat. Ei bine, totul a reînceput astă-vară, mai rău decât oricând. Au avut loc câteva bătălii și casa mea a fost sub asediu pentru câtva timp. În noiembrie, se părea că va fi cucerită și toate bunurile capturate, și că ciorăpeii de Crăciun din toată lumea vor rămâne goi.”²⁴

Această colecție de scrisori poate fi utilizată la ora de *Limba și Literatura Română*, la clasa a III-a, de pildă, la unitatea 6 din manualul de la ArtKlett²⁵, „Spre ce tărâmurii ne avânturăm?”, la lecția despre „Comunicarea prin imagini”. Cadrul didactic poate proiecta elevilor, după ce le povestește acestora că volumul din care a extras imaginile reprezintă un volum de scrisori dintre niște copii și personaje de la Polul Nord, câteva dintre ilustrațiile din această carte, solicitându-le elevilor să scrie, apoi să verbalizeze mesajele pe care ei consideră că le transmit desenele respective. Ulterior, pe baza răspunsurilor primite de la ei, cadrul didactic poate face „lectura dialogică”²⁶ a câtorva scrisori din carte, provocând elevii să creeze, pentru data viitoare, un alfabet propriu, pe care îl va utiliza un personaj pe care îl vor construi într-o compunere viitoare. Acest tip de lectură presupune dialogul dintre profesor și elev pornind de la un conținut, cadrul didactic încurajând corelațiile pe care cel mic le poate face între situațiile textuale și cele din viața sa, reușind, prin acest tip de conexiune, să asimileze mai ușor conținutul de bază al textului avut în vedere.

Acest volum constituie o resursă deosebit de importantă și pentru lecțiile la clasele de gimnaziu. O sugestie care valorifică atât inteligența kinestezică²⁷ a elevilor, cât și exersarea tehnicilor nonverbale ale comunicării teatrale, are în vedere mimarea momentului în care goblinii au încercat să invadeze casa lui Moș Crăciun, secvență didactică cu aplicabilitate la o lecție despre „Performarea actelor de limbaj”²⁸, la clasa a VI-a, în cazul în care profesorul dorește să ia în considerare și un alt tip de text, diferit față de cel propus în manual, demonstrându-le elevilor că majoritatea tipurilor de mesaje pot fi transmise prin intermediul corpului, instrumentul prin care ne transpunem emoțiile: „Elevul poate deveni actor sau, cel puțin, poate exersa tehnicile actoricești atât în exerciții/jocuri centrate pe anumite componente ale inițierii în această artă.”²⁹ Prin exersarea unor astfel de tehnici care modelează un anumit tipar de receptare a stimulilor din lumea înconjurătoare, activitatea didactică se poate transforma într-un spectacol al comunicării, cu mult mai agreabil și aderent la nevoile actuale ale elevilor, dar și mai eficient din perspectiva modelării unor comportamente deschise la receptarea dramatizată, cum este cazul nostru, a unui text epistolar.

²⁴ *Ibidem*, pp. 174-177.

²⁵ Disponibil online pe <https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20III-a/Limba%20si%20literatura%20romana/Uy5DLiBBUIQgS0xFVfQg/#book/u06-84-85/>.

²⁶ Despre acest tip de lectură, Angelica Hobjilă este de părere că: „valorifică strategii de motivare a cititorilor-copii: prin simularea empatizării cu personajul, prin trimiteri către viața reală [...] fiind un model de implicare emoțională a cititorilor în cele citite”, în: Angelica Hobjilă, *Limbă și comunicare – perspective didactice. Aplicații pentru învățământul primar*, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, 2016, p. 384.

²⁷ Vezi Teoria Inteligențelor Multiple: Howard Gardner, *Inteligențe multiple. Noi orizonturi*, ediția a III-a, traducere de Nicolae Damaschin, Editura Sigma, București, 2015.

²⁸ Cf. manualului de clasa a VI-a de la Editura ArtKlett, disponibil pe: <https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20VI-a/Limba%20si%20literatura%20romana/QVJUIEtMRVRUIFMuUi5M/#book/u05-176-177>.

²⁹ Angelica Hobjilă, *Comunicare, discurs, teatru. Delimitări teoretice și deschideri aplicative*, cuvânt-înainte de Rodica Nagy, Institutul European, Iași, 2012, p. 168.

II.1. O scurtă privire asupra literaturii fantastice din perspectiva abordării în activitatea didactică

Evocarea lui Tolkien permite și face necesară și adăugarea mențiunii că integrarea textelor din literatura fantastică³⁰ ar avea un impact pozitiv asupra elevilor din ciclul primar (îndeosebi la clasele a III-a și a IV-a), ciclul gimnazial și cel liceal, atât din perspectiva caracterului provocator al acestor texte, care poate determina comportamente pro-lectură și în afara scenariilor didactice instituționale, cât și în calitate de resurse – stimuli ai creativității, de la care cadrul didactic poate lansa o multitudine de activități cu efecte de lungă durată. Cu atât mai impactant ar fi ca profesorul să aducă în fața elevilor săi un volum de proză scurtă fantastică scris de tineri cu voci noi și condei nonconformist³¹, insistând asupra ideii că literatura nu înseamnă doar cărțile canonice, din programa școlară și că există mulți scriitori în viață, cu care pot intra în contact direct. În acest sens, inițierea unei „Biblioteci Vii”, poate într-o activitate din „Școala Altfel”, ar fi un adevărat stimulent mai ales pentru elevii pasionați de lectură și scris, având posibilitatea de a intra într-un dialog „vii”, real, cu un autor în carne și oase, pe care îl pot întreba despre tot felul de curiozități legate de laboratorul creației artistice. Dacă autorul are și texte cu priză tematică la o plajă variată de vârste, cum este romanica contemporană Doina Ruști (pe care am menționat-o nu întâmplător, deoarece textele sale au virtuțile literaturii fantastice³² de primă mână, fiind extrem de fructificabile la lecții), genul acesta de activitate cu invitat are un grad de reușită și mai mare, astfel că au de câștigat nu doar beneficiarii primari ai învățământului preuniversitar, ci și profesorii care, prin activitățile didactice de calitate propuse, au posibilitatea de a arăta că demersurile instructive pot fi nu doar utile, ci și plăcute.

BIBLIOGRAPHY

1. Bibliografie primară:

Ilie, Emanuela (coord.), *Fantastic MASTERminds 1. Jocuri de strategie narativă*, prefață de Emanuela Ilie, Editura Vasiliana '98, Iași, 2022.

Schmitt, Eric-Emmanuel, *Oscar și Tanti Roz*, traducere din franceză de Paola Bentz-Fauci, Editura Humanitas, București, 2006.

Tolkien, J. R. R., *Scrisori de la Moș Crăciun*, editat de Baillie Tolkien, traducere din limba engleză de Fabiola Popa, Editura Rao, București, 2023.

2. Bibliografie critică:

Călinescu, G., *Scriitori străini*, antologie și text îngrijit de Vasile Nicolescu și Adrian Marino, prefață de Adrian Marino, Editura pentru Literatură Universală, București, 1967.

³⁰ Remarcabile sunt sugestiile din sfera literaturii fantastice truvabile în auxiliarul pentru clasa a IX-a coordonat de Ion Bogdan Lefter, *Cititul ne face mai buni. Limba și Literatura Română. Noțiuni, aplicații, repere tematice*, Editura Corint Educațional, București, 2022. La unitatea 4 (numită „Lumi fantastice”) sunt menționate următoarele texte: *La hanul lui Mânjoală* (I. L. Caragiale), *Primul exil la cronoscop* (Mircea Nedelciu), *Într-un orașel de munte* (Leonid Dimov), *Arhitectul* (Mircea Cărtărescu), *Balta-Albă* (Vasile Alecsandri), *Robinson Crusoe* (Daniel Defoe).

³¹ Mă refer la următorul volum: Emanuela Ilie (coord.), *Fantastic MASTERminds 1. Jocuri de strategie narativă*, prefață de Emanuela Ilie, Editura Vasiliana '98, Iași, 2022.

³² Despre romanul *Zogru* al Doinei Ruști am scris un studiu din perspectiva demitizării imaginii vampirului în literatura contemporană: Smărăndița-Elena Vasilachi, „Zogru. Ipostaze vampirice și deconstrucție identitară”, în: *Revista Studii de Știință și Cultură*, vol. XIX, nr. 2/ iunie 2023, pp. 55-64, <http://www.revista-studii-uvvg.ro/files/SSC%202023/SSC%20-%20Vol%20XIX%20%20nr%20%20iunie%202023.pdf>.

Diaz, Brigitte, *L'épistolaire ou la pensée nomade. Formes et fonctions de la correspondance dans quelques parcours d'écrivains au XIX e siècle*, Presses Universitaires de France, Paris.

Jovicic, Jelena, *L'Intime épistolaire (1850 – 1900): genre et pratique culturelle*, Cambridge Scholars Publishing, 2010.

Lejeune, Philippe, *Pactul autobiografic*, Editura Univers, București, 2000.

Mihăieș, Mircea, *De veghe în oglindă*, Editura Cartea Românească, București, 1988.

Mihăieș, Mircea, *Cărțile crude. Jurnalul intim și sinuciderea*, Editura „Amarcord”, Timișoara, 1995.

Simion, Eugen, *Timpul trăirii, timpul mărturisirii... Jurnal parizian*, Editura Cartea Românească, București, 1977.

Simion, Eugen, *Genurile biograficului*, vol. I, Fundația Națională pentru Știință și Artă, București, 2008.

Tomoiaș, Mirela, *O poetică a corespondenței intime în literatura română a secolului al XX-lea*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2012.

3. Bibliografie de specialitate:

Gardner, Howard, *Inteligențe multiple. Noi orizonturi*, ediția a III-a, traducere de Nicolae Damaschin, Editura Sigma, București, 2015.

Hobjilă, Angelica, *Comunicare, discurs, teatru. Delimitări teoretice și deschideri aplicative*, cuvânt-înainte de Rodica Nagy, Institutul European, Iași, 2012.

Hobjilă, Angelica, *Limbă și comunicare – perspective didactice. Aplicații pentru învățământul primar*, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, 2016.

Ilie, Emanuela, *Didactica limbii și literaturii române*, ediția a II-a revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași, 2020.

Lefter, Ion Bogdan (coord.), *Cititul ne face mai buni. Limba și Literatura Română. Noțiuni, aplicații, repere tematice*, Editura Corint Educațional, București, 2022.

4. Resurse online:

Legea Învățământului Preuniversitar/ 2023, disponibilă pe: https://edu.ro/sites/default/files/fi%C8%99iere/Minister/2023/Legi_educatie_Romania_educata/legi_monitor/Legea_invatamantului_preuniversitar_nr_198.pdf.

Manuale digitale: <https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20IX-a/Limba%20si%20literatura%20romana%20pentru%20scolile%20si%20sectiile%20cu%20predare%20in%20limba%20maghiara%20-%20filiera%20teoretica/Uy5DLiBBUIQgS0xFVfQg/>.

Programe școlare în vigoare, disponibile pe: <https://rocnee.eu/index.php/dcee-oriz/curriculum-oriz/programe-scolare-front/programe-scolare-in-vigoare>.

5. Studii științifice:

Costin, Smărăndița-Elena, „Configurația intimității în secolul al XIX-lea. Infuzia epistolară”, în: *Revista Studii de Știință și Cultură*, vol. XIX, nr. 4/ decembrie 2023, pp. 141-149, <http://www.revista-studii-uvvg.ro/files/SSC%202023/SSC-%20Vol%20XIX%20nr%204%20decembrie%202023.pdf>.

Vasilachi, Smărăndița-Elena, „Zogru. Ipostaze vampirice și deconstrucție identitară”, în: *Revista Studii de Știință și Cultură*, vol. XIX, nr. 2/ iunie 2023, pp. 55-64, <http://www.revista-studii-uvvg.ro/files/SSC%202023/SSC%20-%20Vol%20XIX%20%20nr%202%20iunie%202023.pdf>.

THE INVESTMENTS OF THE HUNGARIAN STATE VS. THE INVESTMENTS OF THE HUNGARIAN STATE IN THE HARGHITA COVASNA AREA – A CROSSING FROM „MITTELPUNKT” TO „HINTERLAND” THROUGH A SYMBOLIC MOVEMENT OF THE BORDER?

Samira Cîrlig

Scientific Researcher, European Center for Ethnic Studies, Romanian Academy, PhD Student, University of Bucharest

Abstract: The present material aims to show that the investments of both the Hungarian and the Romanian state, with ethnocentric direction, i.e. almost exclusively for ethnic Hungarians, are a symbolic shifting/advancing of the Hungarian border towards the centre of Romania and at the same time a shift from the "state centre"/"Mittelpunkt" of Romania to the "hinterland"/periphery of Hungary. The idea is inspired by a research report carried out by the European Centre for Ethnic Studies in the Carei area in 2020, which demonstrates in a very specific way that through the actions of the Hungarian state, but also through the passivity of the Romanian state, Romania's border is moving inland, even though the border is (still) in the same place.

Keywords: Transylvania, mittelpunkt, hinterland, border, elite;

FRONTIERA CA FENOMEN DE ÎNAINȚARE (ACȚIUNE) ȘI REACȚIE

„Frontiera este un concept pentru procesele de înaintare”¹. Chestiunea frontierei este una de interes pentru subiectul de față deoarece „fenomenul frontierei este ocazia unui popor de a-și verifica puterea de conservare a identității”². Chestiunea frontierei are o importanță capitală fiindcă „(..) este un factor creator de destin mai mult decât ne putem imagina. Ea pare a-și disputa rolul creator cu *matca* din care izvorăște sufletul etnic. Matca și frontiera sunt cele două repere prin care putem judeca îndeajuns de cuprinzător manifestările unui popor în istorie. Frontiera este tot atât de importantă pentru definirea și analiza popoarelor ca și *matca* genezei lor sufletești. Niciun popor nu se poate defini dacă-și ignoră „marginile””³.

Înțelegem mai bine ideea de frontieră alăturându-o ideii de hotar, termen pe care Nicolae Iorga în lucrarea sa intitulată „Hotare și spații naționale”, îl definea ca fiind producător de sinteză: „Hotarul a avut un sens deosebit de la o vreme la alta și odinioară semnul hotarului era mult mai natural, mult mai legat de geografie, mult mai în concordanță cu nevoile oamenilor decât hotarul acesta artificial și crud, pentru care și în jurul căruia se poartă atâtea lupte. (...) Iată, «hotar» în timpurile noastre este ceva fixat cu cea mai mare îngrijire... Dar odinioară hotarul era așa. (...) Hotarul avea un sens mult mai larg. (...) Era, cum am zice, un hotar fecund, un hotar creator de viață, producător de sinteză”⁴.

Problema frontierei este una de maximă importanță fiindcă are printre altele și implicații demografice, între cele două (frontieră și demografie) existând o relație direct

¹ Ilie Bădescu (coord.), Dan Dungaciu, Sandra Cristea, Claudiu Degeratu, Radu Baltasiu, Sociologia și geopolitica frontierei, Vol. I, București, Editura Floare Albastră, 1995, p. 15.

² *Ibidem*, p. 2.

³ *Ibidem*, p. 16.

⁴ Nicolae Iorga, *Hotare și spații naționale. Conferințe la Vălenii de Munte*, s.l., lucrare tehnoredactată de d-ra M. Oprea, la Școala de Misionare, 1938, pp. 23-25.

proporțională. Cu alte cuvinte, cu cât tulburările din jurul unei frontiere sunt mai mari, cu atât demografia este mai afectată. Problema care reiese de aici este următoarea: „Orice agresiune, așadar, atinge baza populației sau ceea ce s-ar putea denumi „masa demografică critică. Când această masă critică este afectată, este primul semnal de alarmă că respectiva societate și-a pierdut puterea de ripostă”⁵. Din acest punct de vedere grăitoare este statistica prezentată de Î.P.S. Andrei, episcopul Harghitei și Covasnei care afirma că în arealul Harghita-Covasna, într-un interval relativ scurt, a avut loc probabil poate cea mai mare prăbușire demografică din țară: „o scădere a numărului de români cu 30.000 (de la 81.000 la 50.000⁶, respectiv 37% în doar 4 ani – intervalul 2015-2019).

Misiunea noastră astăzi este de a evalua „pragurile critice”. Istoriceste vorbind, populația românească a reușit până acum să mențină „cântarul eco-demografic” în echilibru. Acolo unde „cultura locală” a „declanșat un curent de reacții puternice, *sinteza* produsă a fost, la rândul ei, originală și durabilă. Acolo unde reacțiile au fost slabe, unde nu s-a putut dezvolta o cultură reacționară, *sinteza* a fost mediocră, compusă din imitații cvasi sterile și din amestecuri niciodată absorbite, ceea ce ne îngăduie să vorbim despre un adevărat *suburbium* (elemente declasate, declin economic, nereușite, chiar o anume degenerare etnică etc.)⁷.

Popoarele se raportează la procesele frontierei prin „mijlocirea elitelor lor”⁸. De aceea, putem afirma că „Frontiera este *zona* de revelație a caracteristicilor unor elite politice, culturale, a unor popoare întregi. Fenomenul de frontieră, deci, este unul de înaintare (acțiune) și de reacție, dar poate fi, tot atât de bine și unul de *impas*, *impasul* localnicilor ca și al agentului aflat în expansiune. Într-un cuvânt, frontiera este locul agresiunii și al ripostei la agresiune deopotrivă, după cum tot frontiera este locul marilor *recepții culturale*”⁹. Reacția sau riposta românilor la „procesele frontierei n-a început niciodată cu riposta economică, ci ca reacție culturală. Riposta a început, de regulă, printr-o reacție la gnoseologia agresivă a frontierei. Adeseori această ripostă culturală din primul stadiu a fost urmată ori însoțită de una politică și, uneori, militară. Riposta economică a venit mult mai târziu, în stadiul al treilea. Grijă mare a românilor a fost mai întâi sufletul, apoi capul (deci statul) și abia după aceea economia”¹⁰.

Ceea ce este grav din această perspectivă este „slăbiciunea elitei noastre politice [care] este poate trăsătura cea mai alarmantă a frontierei din decembrie '89 și până astăzi. Această slăbiciune capătă forme sistematizate în care putem citi simptomul abandonului și amplexarea acestuia”¹¹. În arealul menționat avem de-a face cu o înaintare la nivel simbolic a frontierei. Tipul specific înaintării practicate de Budapesta este cel de „frontiera necontrolată”, care, (..) antrenează în mișcările ei consecințe dezastruoase asupra populațiilor locale, fără ca ceva intrinsec (ordinea sau legea oamenilor frontierei) sau extrinsec (regula cuceritorului) să exercite vreun control sau vreo limitare asupra acestor efecte negative, dezastruoase”¹². Societățile etnocratice sau cele de substituție, asemenea Ungariei, se dezvoltă după „același model al frontierei necontrolate. Exploziile antiromanești în unele straturi ale maghiarimii

⁵ Ilie Bădescu (coord.), et all, *op.cit.*, p. 8.

⁶ Iulia Drăghici-Taraș, „Exodul românilor din Covasna și Harghita provoacă îngrijorare” în *Covasna Media*, 28 ianuarie 2019, Disponibil la adresa de internet: <https://covasnamedia.ro/stirea-zilei/exodul-romanilor-din-covasna-si-harghita-provoaca-ingrijorare>, Accesat la data de 4 noiembrie 2020.

⁷ Ilie Bădescu (coord.) et all, *op.cit.*, p. 15.

⁸ *Ibidem*, p. 2.

⁹ *Ibidem*, p. 16.

¹⁰ *Ibidem*, p. 22.

¹¹ *Ibidem*, p. 24.

¹² *Ibidem*, p. 33.

transilvănene, care au condus uneori la atrocități, sunt expresia caracterului necontrolat al frontierei austro-ungare în Transilvania”¹³.

Prin urmare atunci când vine vorba despre problema frontierei vom puncta faptul că „miza conflictului româno-maghiar resimțit la nivelul străfund al instinctului național este deci poziția frontierei: pe Tisa sau pe Carpați”¹⁴.

TRANSILVANIA CA MITTELPUNKT SAU NUCLEUL ETNICO-SPIRITUAL AL CIVILIZAȚIEI UNUI POPOR

Friedrich Ratzel identifica drept caracteristici politico-geografice ale statului următoarele elemente: spațiul, poziția și granițele. Alături de acestea, pentru înțelegerea concepției despre graniță a geopoliticianului german se cuvine lămurită o chestiune, respectiv chestiunea de „centru statal” sau „Mittelpunkt”. Conceptul aparține geopoliticianului german Friedrich Ratzel în concepția căruia: „embrionul geografic natural din care s-au izvodit prin evoluție spațială statele (...) poartă numele de „centru statal” (Mittelpunkt). Mittelpunkt-ul devine, din punct de vedere politic și cultural, nucleul etnico-spiritual al civilizației unui popor. Cu timpul, va deveni simbolul exemplar al acelei culturi și reperul său politico-teritorial. Bunăoară, Eminescu identifica acest Mittelpunkt al poporului român în Transilvania”¹⁵.

Corelând ideea de graniță cu cea de „centru statal”, în concepția lui Ratzel cel dintâi concept, respectiv granița este „un produs al mișcării, (...) a acelei mișcări prin care spații[le] concentrice se dispun în jurul Mittelpunkt-ului. (...) Granița este, deci, în viziunea întemeietorului geopoliticii, un organ periferic și un produs al mișcării”¹⁶. Forța acestui Mittelpunkt este „un barometru pentru a cuantifica energia poporului, cristalizarea sa deplină având loc sub forma statului”¹⁷. Având în vedere că „statul se menține în jurul unui centru, iar acest centru este tocmai Mittelpunkt-ul din care statul se plămădește”¹⁸, o întrebare legitimă din acest punct de vedere este următoarea: dacă starea „centrului statal” este una precară cu puternice accente de „de-suveranizare”¹⁹, care este starea de sănătate a întregului social numit România?

În geopolitica românească, cel care a abordat chestiunea „Mittelpunkt-ului” este Ion Conea, care a reperat „pulsarul” României în zona Transilvaniei. O spune răspicat într-un studiu din 1941 intitulat chiar așa: „Transilvania, inimă a pământului românesc”. În acest studiu Conea punctează faptul de o crucială importanță potrivit căruia: „Orice stat, spune Kjellen, urmărește să acopere o regiune geografică organică în întregul ei. Bazinul Dunării de mijloc este o astfel de regiune, dar vecinii noștri unguri nu-l pot pretinde nici pe departe în întregimea lui, pentru un stat unguresc: ei sunt doar o modestă mică insulă etnică ce se pierde în cadrul acestui mult prea larg pentru ei bazin. (...) Iar Transilvania (o poți afla din cel dintâi tratat de geopolitică care-ți va cădea sub priviri) e sortită de la începutul lumii să fie sâmbure de țară, cum o vedem că e în România Mare - și nu piesă de margine, secundară, cum a fost - și ar fi! - într-o Ungarie Mare”²⁰.

¹³ *Ibidem*, p. 34.

¹⁴ *Ibidem*, p. 105.

¹⁵ *Ibidem* p. 48.

¹⁶ *Ibidem*, p. 49.

¹⁷ *Ibidem*, p. 48.

¹⁸ *Ibidem*, p. 49.

¹⁹ Dan Dungăciu, „Ce înseamnă de-suveranizarea României în Transilvania? O clarificare pentru presa de la Budapesta”, 4 iunie 2020, în *Larics*, Disponibil la adresa de internet: <https://larics.ro/dan-dungaciu-ce-inseamna-de-suveranizarea-romaniei-in-transilvania-o-clarificare-pentru-presa-de-la-budapesta/>, Accesat la data de 12 decembrie 2021.

²⁰ Ion Conea, „Transilvania, inimă a pământului românesc”, în *Revista Geopolitică și Geoistoria*, an. I, nr. 1, 1941, pp. 18-34.

LINII DE INVESTIȚIE ÎN AREALUL VIZAT: STATUL ROMÂN VS. STATUL MAGHIAR

Pe măsură ce înainteză în spațiu și în timp, frontiera devine „un fenomen social total, influențează deci toate celelalte procese, astfel că se manifestă și ca proces economic, dar și ca proces politic, cultural, psihologic și mai ales gnoseologic. Iată de ce frontiera reprezintă cadrul cel mai adecvat pentru studiul alterității popoarelor și al tuturor celorlalte comunități”²¹. Dovadă a faptului că Transilvania este considerată un „Mittelpunkt” de către etnicii maghiari sunt investițiile substanțiale în acest areal. Dacă la începutul anilor 1940 un alt strălucit părinte al geopoliticii românești, respectiv Anton Golopenția putea demonta punct cu punct planul fantezist al lui Andrei Korponay de a popula bazinul carpatic cu 20 de milioane²² de maghiari prin: „1. „șase copii de la fiecare familie ungurească; 2. Asimilarea «firească» a celorlalte naționalități; 3. Întărirea Ungariei prin aducerea semințiilor mongolice, socotite înrudite cu maghiarii din Caucaz și Ural”²³, actualmente problema a căpătat mai multe nuanțe.

Potrivit oficialilor maghiari, ultimele declarații în acest sens fiind făcute în data de 17 septembrie 2021, la Sângeorgiu de Pădure, încă din 2010, Ungaria încurajează economic demografia maghiarilor din acest areal. Viceprim-ministrul Ungariei responsabil pentru politici naționale, a declarat cu acest prilej că Guvernul ungar are o relație de încredere cu UDMR încă din 2010, motiv pentru care la Budapesta nu poate fi luată nicio decizie esențială privind Transilvania sau România fără consultarea prealabilă cu Hunor Kelemen, președintele UDMR²⁴. Iată că prin implicarea activă, în primul rând economică, dar nu numai, etnicii maghiari pun bazele unei adevărate „etnorații”, în acest areal. O geopolitică a frontierelor desfășurată după această paradigmă dezvăluie așadar o dublă somație: „o inconsecvență politică și un posibil focar de conflict. Actualitatea ei este inutil să o mai întărim”²⁵.

Din partea statului român

Principalul „instrument” de investiție din partea statului român în acest areal a fost PNDL (Planul Național de Dezvoltare Locală): prin PNDL 1 și 2 (între 2015-2020) județele Covasna și Harghita au primit 341 mil. euro²⁶. Ceea ce este important de spus este faptul că banii alocați de către statul român merg tot la cetățenii de etnie maghiară. PNDL este un

²¹ Ilie Bădescu (coord.) et all, *op. cit.*, p. 2.

²² Ilie Bădescu (coord.) et all, *op. cit.*, p. 96.

²³ Ilie Bădescu (coord.) et all, *op. cit.*, p. 97.

²⁴ Hirado, „Congresul UDMR - Semjén: începând din 2010 există o relație de încredere între guvernul ungar și UDMR”, 17 septembrie 2021, Disponibil la adresa de internet: <https://hirado.hu/2021/09/17/congresul-udmr-semjen-incepand-din-2010-exista-o-relatie-deincredere-intre-guvernul-ungar-si-udmr/>, Accesat la data de 22 septembrie 2021.

²⁵ Ilie Bădescu (coord.) et all, *op. cit.*, p. 98.

²⁶ Calcule făcute plecând de la următoarele surse:

PNDL 1: Administrat de Ministerul Dezvoltării Regionale și Administrației Publice, „PNDL reprezintă sursa principală de finanțare pentru infrastructura locală și are la bază principiul conform căruia în fiecare localitate din țară trebuie să fie asigurat un set minim de servicii publice (10S), în domeniile: sănătate, educație, apă – canalizare, energie termică și electrică, inclusiv iluminat public, transport/drumuri, salubritate, cultură, culte, locuire și sport.” Ministerul Dezvoltării Regionale și Administrației Publice, „Lista obiectivelor de investiții și sumele alocate acestora pentru finanțarea Programului Național de Dezvoltare Locală (PNDL II) în perioada 2017-2020”, 2019, Disponibil la adresa de internet: <https://www.mdrap.ro/lucrari-publice/pndl>, Accesat la data de 18 noiembrie 2020.

PNDL 2: Ministerul Dezvoltării Regionale și Administrației Publice, „Programul Național de Dezvoltare Locală-PNDL, etapa a II-a. Slideshare”, 2017, Disponibil la adresa de internet: <https://www.slideshare.net/edezvoltare/programul-national-de-dezvoltare-localapndl-etapa-a-ii-a>, Accesat la data de 11 octombrie 2021.

Suma a fost convertită folosind programul de conversie valutară disponibil aici: https://www.euro-currency.eu/ro/EUR_HUF, Accesat la data de 11 octombrie 2021.

exemplu, dar nu este singurul. Etnicii maghiari au primit de la statul român finanțări considerabile din bani publici. Iată alte câteva exemple:

➤ **Prin intermediul UDMR** (fie ca partid politic până în 2008, fie ca ONG începând cu anul 2009) peste 197,8 mil. lei în intervalul 2000-2019²⁷.

➤ **Prin fundația Communitas** (controlată tot de UDMR) peste 47,7 mil. de lei, în intervalul 2003-2009²⁸

➤ În doar 3 ani (perioada 2011-2014), Ministerul Culturii a alocat pentru reabilitarea monumentelor maghiare o sumă de bani de 22 de ori mai mare decât a alocat pentru cele românești (25,2 milioane de lei, față de 112.600 lei²⁹).

Din partea statului maghiar

Din partea statului ungar au primit pe diverse căi finanțări susținute:

a) **Agricultură: 2015-2020: peste 317 mil. Euro**

➤ 2018: 70,6 mil. euro (alocați de Budapesta pentru dezvoltarea economică a „Ținutului Secuiesc”³⁰);

➤ 2019: 73 de mil. de euro din partea Guvernului Ungariei pentru 66 de proiecte din Harghita, Covasna și Mureș, în cadrul programului de dezvoltare economică a Ținutului Secuiesc³¹;

➤ 2019: 61 de mil. de euro³² (alocați de Budapesta în cadrul planului „Kos Karoly” care este un program finanțat oficial de guvernul Viktor Orban cu zeci de milioane de euro și care se adresează fermierilor din

²⁷ Calcul proprii bazate pe datele disponibile aici:

- Dan Tanasă, „U.D.M.R. – afacere de milioane de euro din fonduri publice”, în *Moara lui Gelu*, 23 aprilie 2014, Disponibil la adresa de internet: <http://moaraluigelu.blogspot.com/2014/04/udmr-afacere-de-milioane-de-euro-din.html>, Accesat la data de 13 decembrie 2021.
- Dan Tanasă, „Dan Tănăsă: UDMR a încasat în 2019 peste 29 de milioane de lei de la Guvernul României, cu 3 milioane mai mult decât în 2018”, în *Romanian Global News*, 14 ianuarie 2020, Disponibil la adresa de internet: <https://rgnpress.ro/2020/01/14/dan-tanasa-udmr-a-incasat-in-2019-peste-29-de-milioane-de-lei-de-la-guvernul-romaniei-cu-3-milioane-mai-mult-decat-in-2018/>, Accesat la data de 13 decembrie 2021.
- Ziare. Com, „Cati bani au primit partidele de la stat luna trecuta: PSD e campion detasat, cu peste 16 milioane de lei”, 2 iulie 2019, Disponibil la adresa de internet: <https://ziare.com/politica/partid/cati-bani-au-primit-partidele-de-la-stat-luna-trecuta-psd-e-campion-detasat-cu-peste-16-milioane-de-lei-1567726>, Accesat la data de 13 decembrie 2021.
- ²⁸ Calcule proprii bazate pe datele disponibile aici: Dan Tanasă, „U.D.M.R. – afacere de milioane de euro din fonduri publice”, în *Moara lui Gelu*, 23 aprilie 2014, Disponibil la adresa de internet: <http://moaraluigelu.blogspot.com/2014/04/udmr-afacere-de-milioane-de-euro-din.html>, Accesat la data de 13 decembrie 2021.

²⁹ Dan Tanasă, „EXCLUSIV. În patru ani, peste 14,3 milioane de lei de la Cultură pentru renovarea conacelor secuiești din Covasna și Harghita. VEZI ce sumă RIDICOLĂ au primit monumentele românești” în *Dan Tanasă.ro*, 22 ianuarie 2015, Disponibil la adresa de internet: <https://www.dantanasa.ro/exclusiv-in-patru-ani-peste-143-milioane-de-lei-de-la-cultura-pentru-renovarea-conacelor-secuiesti-din-covasna-si-harghita-vezi-ce-suma-ridicola-au-primit-monumentele-romanesti-documente/>, Accesat la data de 24 noiembrie 2020.

³⁰ Suma în florinți disponibilă aici: Agerpres, „Comunicat de presă - Forumul Civic al Românilor din Covasna, Harghita și Mureș (FCRCHM)”, 10 ianuarie 2019, Disponibil la adresa de internet: <https://www.agerpres.ro/stiri/2019/01/10/comunicat-de-presa-forumul-civic-al-romanilor-din-covasna-harghita-si-mures-fcrchm--238788>, Accesat la data de 11 august 2021. Suma a fost convertită folosind programul <https://www.xe.com/currencyconverter/convert/?Amount=25000000000&From=HUF&To=EUR>

³¹ Transylvania Free Press, „Guvernul Ungariei finanțează cu 73 de milioane de euro proiecte din Harghita, Covasna și Mureș”, 18 iulie 2019, Disponibil la adresa de internet: <https://transylvaniafreepress.ro/ro/politic/2019/07/18/guvernul-ungariei-finanteaza-cu-73-de-milioane-de-euro-proiecte-din-harghita-covasna-si-mures/>, Accesat la data de 23 septembrie 2021.

³² Ionel Lescup, „Cum ajung în Ardeal milioanele Ungariei”, 2020, Disponibil la adresa de internet: <https://media9.ro/cum-ajung-in-ardeal-milioanele-ungariei/>, Accesat la data de 10 mai 2021.

Transilvania care depun în limba maghiară proiecte pentru subvenționare. Programul, se derulează încă din februarie 2018³³;

➤ 2015-2020: 186 mil. euro (pentru fermierii din județele Harghita, Covasna și Mureș, prin programul de dezvoltare economică din Ardeal, în urma căruia peste 6.000 de proiecte au fost finanțate)³⁴.

b) Sport:

➤ **Sfântu Gheorghe:** clubul de fotbal Sepsi OSK Sfântu Gheorghe, cu 6,2 milioane de euro³⁵;

➤ **Miercurea Ciuc:** Cabinetul condus de premierul Viktor Orban a finanțat prin Asociația Maghiara de Fotbal și prin Fondul Bethleen Gabor, Academia de Fotbal și clubul de fotbal FK Csikszereda din Miercurea Ciuc, cu 11,5 milioane de euro³⁶, iar în plan există și construirea unei academii ultramoderne la **Oradea**, care se va întinde pe zece hectare³⁷. Guvernul maghiar o să aloce, pe lângă cele 8 milioane de euro de început, alte cca de 2-4 milioane de euro anual, după modelul existent la Sepsi și Miercurea Ciuc³⁸.

➤ O altă bază de sport, ce va ocupa peste opt hectare se construiește la **Satu Mare**, unde guvernul de la Budapesta a investit 800.000 de euro³⁹;

c) Biserici:

➤ Cel mai mare beneficiar din România este Biserica Calvină din Transilvania, cu peste 130 milioane de euro⁴⁰.

d) Asociații culturale

➤ **2018:** guvernul Ungariei a acordat la finele anului 2018, prin Fondul Bethleen Gabor, folosit pentru distribuirea sprijinului financiar către ONG-urile din străinătate, suma de 12,68 milioane de euro pentru deschiderea de centre culturale în două mari orașe transilvane, Oradea și Cluj Napoca, considerate cândva fortărețe ale culturii maghiare⁴¹.

³³ *Ibidem*.

³⁴ Calcule proprii, bazate pe datele disponibile aici: Ziare.com. (2020). Investitii uriase anuntate de Ungaria in Ardeal. Cati bani "va pompa" guvernul Viktor Orban in judetele cu minoritati maghiare. Disponibil la adresa de internet: <https://ziare.com/viktor-orban/romania/investitii-uriase-anuntate-de-ungaria-in-ardeal-cati-bani-va-pompa-guvernul-viktor-orban-in-judetele-cu-minoritati-maghiare-1647780>. Accesat la data de 12 august 2021.

³⁵ Răzvan Robu, „A acceptat Romania planul Ungariei de investiții în Transilvania?”, în *Gazeta de Cluj*, 16 iunie 2021, Disponibil la adresa de internet: <https://gazetadecluj.ro/a-acceptat-romania-planul-ungariei-de-investitii-in-transilvania/>, Accesat la data 13 decembrie 2021.

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ Daniel Nazare, „Viktor Orban pompează în continuare bani în România! Încă o echipă de fotbal din țara noastră primește investiții din Ungaria”, în *Pro Sport*, Disponibil la adresa de internet: <https://www.prosport.ro/fotbal-intern/al-treia-grupare-de-fotbal-din-romania-cu-bani-din-ungaria-viktor-orban-19239365>, Accesat la data de 13 decembrie 2021.

³⁸ Mirabela Năstase, „Ungaria dă lovitura în România. Planul lui Viktor Orban pentru țara noastră”, în *Playtech*, 21 februarie 2021, Disponibil la adresa de internet: <https://playtech.ro/stiri/ungaria-da-lovitura-in-romania-planul-lui-viktor-orban-pentru-tara-noastra-283503>, Accesat la data de 13 decembrie 2021.

³⁹ Alex Darvari, „Guvernul Ungariei investește 800.000 de euro într-o Academie de fotbal la Satu Mare”, în *Newsweek*, actualizat la data de 16 aprilie 2021, Disponibil la adresa de internet: <https://newsweek.ro/sport/guvernul-ungariei-investeste-800000-de-euro-intr-o-academie-de-fotbal-la-satu-mare>, Accesat la data de 13 decembrie 2021.

⁴⁰ Akos Keller-Alant, „Viața ca în Ungaria: Orban susține financiar ‘paralelismul etnic’ în România”, în *Balkaninsight*, 30 ianuarie 2020, Disponibil la dresa de internet: <https://balkaninsight.com/2020/01/30/viata-ca-in-ungaria-orban-sustine-financiar-paralelismul-etnic-in-romania/?lang=ro>, Accesat la data 13 decembrie 2021.

⁴¹ Răzvan Robu, „A acceptat Romania planul Ungariei de investiții în Transilvania?”, în *Gazeta de Cluj*, 16 iunie 2021, Disponibil la adresa de internet: <https://gazetadecluj.ro/a-acceptat-romania-planul-ungariei-de-investitii-in-transilvania/>, Accesat la data 13 decembrie 2021.

e) **Mass media:**

➤ **Prin intermediul Asociației Pentru Spațiul Media Transilvan guvernul de la Budapesta cumpără principalele publicații de limba maghiară din Transilvania⁴²:**

i. Până în 2017: bugetul anual era de 120 de mii de euro, potrivit site-ului Fötér.ro⁴³.

ii. 2017: 4,5 milioane de euro⁴⁴

iii. 2019: 6 milioane de euro prin Fondul Bethlen Gábor⁴⁵

iv. 2019-2021: 20 mil. euro acordate de prim-ministrul maghiar Viktor Orban Asociației⁴⁶;

Trebuie spus că aceste sume sunt doar câteva exemple, un total fiind imposibil de contorizat din cauza multitudinii lor.

DE LA MITTELPUNKT LA HINTERLAND?

În ciuda investițiilor în acest areal, atât din partea statului român cât și din partea statului maghiar, arealul Harghita Covasna se află pe un trend economic descendent. Ceea ce este important de menționat este asemănarea din acest punct de vedere cu perioada de dominație a imperiului Austro-Ungar deoarece așa cum în acea perioadă „înnaintarea frontierei ungare în Transilvania a provocat un declin general al provinciei”⁴⁷, în special economic dar și demografic, tot așa, actualmente investițiile statului maghiar în acest areal nu vizează dezvoltarea/prosperitatea economică, ci mai degrabă crearea unei dependențe financiare.

Înnaintarea frontierei maghiare în perioada dualismului austro-ungar a însemnat declin economic. Iată câteva exemple:

➤ „În 1906, parlamentul unguresc a votat o lege care subordona crearea oricărei întreprinderi industriale de aprobarea prealabilă a ministerului respectiv. După mărturisirea subsecretarului de stat Szterenyi, scopul acestei legi era să dea de lucru muncitorilor de rasă maghiară, prin înființarea de fabrici, cu condiția ca 75% din lucrători să fie maghiari”⁴⁸.

➤ „Scopul șovinist a fost în parte atins, dar prețul acestei experiențe a fost ruinarea industriei din Transilvania (...) Din 2.643 de întreprinderi industriale, având mai mult de 20 lucrători, Budapesta cuprindea 1.296, adică aproape jumătate, pe când Transilvania, odinioară atât de înfloritoare, rămăsese numai cu 382. Astfel,

⁴² *Ibidem*.

⁴³ Presa SM, „ANCHETĂ. UNGARIA POMPEAZĂ MILIOANE DE EURO ÎN MASS MEDIA ”MAGHIARĂ” DIN TRANSILVANIA”, 23 aprilie 2019, Disponibil la adresa de internet: <https://www.presasm.ro/ancheta-ungaria-pompeaza-milioane-de-euro-in-mass-media-maghiara-din-transilvania/>, Accesat la data de 13 decembrie 2021.

⁴⁴ Răzvan Robu, „A acceptat Romania planul Ungariei de investiții în Transilvania?”, în *Gazeta de Cluj*, 16 iunie 2021, Disponibil la adresa de internet: <https://gazetadecluj.ro/a-acceptat-romania-planul-ungariei-de-investitii-in-transilvania/>, Accesat la data 13 decembrie 2021.

⁴⁵ Sipos Zoltán, „Finanțare maghiară record pentru mass-media din Transilvania: firmele sunt nenumărate, ceața-i permanentă”, în *Atlatzo.ro*, 23 aprilie 2019, Disponibil la adresa de internet: <https://atlatzo.ro/ro/napi-politika/hirek/finantare-maghiara-record-pentru-mass-media-din-transilvania-firmele-sunt-nenumarate-ceata-i-permanenta/>, Accesat la data de 12 decembrie 2021.

⁴⁶ Presa SM, „ANCHETĂ. UNGARIA POMPEAZĂ MILIOANE DE EURO ÎN MASS MEDIA ”MAGHIARĂ” DIN TRANSILVANIA”, 23 aprilie 2019, Disponibil la adresa de internet: <https://www.presasm.ro/ancheta-ungaria-pompeaza-milioane-de-euro-in-mass-media-maghiara-din-transilvania/>, Accesat la data de 13 decembrie 2021.

⁴⁷ Ilie Bădescu (coord.), et all, *op. cit.*, p. 285.

⁴⁸ A. Moga, L'orientation économique de la Transylvanie, în «Revue de Transylvanie», 1940, p. 96, apud. Simion Mehedinți, *Opere complete*, Vol. I, „Geographica”, Biblioteca Enciclopedică, Fundația Regală, București, 1943, pp. 221-222.

Transilvania, a cărei individualitate creatoare îi înlesnise să aibă o influență preponderentă în țările dunărene, a fost redusă de guvernele ungurești la rol de provincie vasală”⁴⁹.

➤ „căderea imperiului ce se chema Austro-Ungaria a adus cu sine, între altele, și emanciparea Transilvaniei. Căpătând din nou vechiul ei spațiu vital, provincia din centrul României a început iarăși a înflori, îndoindu-și, în timp de numai două decenii, producția agricolă, sporind numărul societăților de la 231 la 268, iar capitalul de la 190.446.000 lei la 4.449.060.000 lei, adică de 20 de ori mai mare”⁵⁰.

Prin urmare, este limpede că „stăpânirea Ungariei a transformat Transilvania în periferie (hinterland) a(l) Ungariei, departe de a-i fi adus vreun efect civilizator cât de mic, cum pretinde propaganda ungară”⁵¹.

Efectele investițiilor statului ungar astăzi: **prin investițiile realizate de către statul ungar, frontiera Ungariei a înaintat spre centrul României. Frontiera fiind însă, asemenea celei din perioada dualismului austro-ungar**⁵², **una etnocratică are un efect nociv din cel puțin două puncte de vedere: 1. Etnicii maghiari nu se integrează și prin urmare nici nu se dezvoltă organic în raport cu „statul de reședință”, devenind o enclavă etnică dependentă financiar de sprijinul Budapestei, și 2. Românii din acest areal, ca urmare a acestor presiuni, dispar.** Ceea ce este important de punctat aici este faptul că în ciuda finanțărilor multiple venite de la Budapesta, sau de la București, ca urmare a implicării Ungariei în acest areal, spațiul nu se dezvoltă organic din punct de vedere economic, drept dovadă:

➤ Implicarea pe piața forței de muncă: la nivelul anului 2012 doar unu din trei localnici ai județelor Harghita, Covasna și Mureș aveau o ocupație, potrivit datelor oficiale⁵³.

➤ În 2014 în Harghita erau cele mai mici salarii din țară, potrivit INS⁵⁴, iar în 2016 salariile din Harghita-Covasna erau cele mai mici din țară⁵⁵.

➤ Contribuția la PIB: județele Covasna și Harghita au împreună un PIB de aproape 18 mld. lei, adică mai puțin de 2% din economia românească de 1.040 mld. lei în 2019. Județul Covasna, cu un PIB puțin mai mare de 7,5 mld. lei, a fost cel mai puțin performant județ din România din punct de vedere economic în 2019⁵⁶.

➤ Venituri lunare/cap de locuitor: potrivit unui studiu realizat în 2021, județele Harghita și Covasna se află în clasamentul celor cinci județe care au cele mai

⁴⁹ *Ibidem*, p. 222.

⁵⁰ Simion Mehedinți, *Opere complete*, Vol. I, „Geographica”, Biblioteca Enciclopedică, Fundația Regală, București, 1943, p. 223.

⁵¹ Ilie Bădescu (coord.), et al., *op. cit.*, p. 286.

⁵² *Ibidem*, p. 285.

⁵³ Dan Străuț, „INFOGRAFIE Ținutul Secuiesc ar fi un „stat” cu o economie falimentară”, în *Adevărul*, 10 februarie 2013, Disponibil la adresa de internet: https://adevarul.ro/economie/stiri-economice/infografie-Tinutul-secuiesc-stat-economie-falimentara-1_5117f27b4b62ed5875f8b45d/index.html, Accesat la data de 23 septembrie 2021.

⁵⁴ Ziar Harghita, „Cele mai mici salarii din România sunt în județul Harghita”, 2 octombrie 2015, Disponibil la adresa de internet: <https://ziarharghita.ro/cele-mai-mici-salarii-din-romania-sunt-in-judetul-harghita>, Accesat la data de 23 septembrie 2021.

⁵⁵ We Radio, „Harghita și Covasna, cele mai mici salarii din țară în 2016”, 26 septembrie 2017, Disponibil la adresa de internet: <https://weradio.ro/harghita-si-covasna-cele-mai-mici-salarii-2016/>, Accesat la data de 23 septembrie 2021.

⁵⁶ Răzvan Botea, „Ce este Ținutul Secuiesc și cât valorează pentru România. Istoricul Marius Diaconescu: În prezent nu există ținut secuiesc. Sunt câteva județe din România în care locuiește și populație maghiară”, 10 mai 2020, în *Ziarul Financiar*, Disponibil la adresa de internet: <https://www.zf.ro/eveniment/ce-este-tinutul-secuiesc-si-cat-valoreaza-pentru-romania-istoricul-19106458#aoh=16323191763626&referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com&tf=De%20pe%20%251%24s>, Accesat la data de 23 septembrie 2021.

mici venituri lunare pe cap de locuitor (Harghita este județul cu al doilea cel mai mic venit, respectiv 3383, iar județul Covasna se află pe locul cinci cu 3447 lei)⁵⁷.

➤ Harghita și Covasna, cele două județe care se vor autonome, sunt cele mai sărace județe din Transilvania și Banat⁵⁸.

CONCLUZII

Frontiera așa cum am văzut are o importanță capitală deoarece printre altele are și implicații demografice. În momentul în care frontiera este atacată populația este afectată, iar acest lucru denotă faptul că societatea respectivă și-a pierdut puterea de reacție, capacitatea de ripostă. Având în vedere că frontiera este atât un fenomen de acțiune cât și de reacție, prăbușirea demografică semnalată de IPS Andrei, episcopul Harghitei și Covasnei, arată în primul rând pasivitatea statului român în raport cu acțiunile statului maghiar, iar în al doilea rând, mutarea din punct de vedere simbolic a frontierei, mai înspre interiorul României, în ciuda faptului că granița este (încă) în același loc.

Direcțiile de investiție ale statului maghiar reconfirmă, faptul analizat acum aproape 30 de ani⁵⁹, acela că etnicii maghiari sunt o comunitate exclusivă, în timp ce românii sunt o comunitate de tip incluziv⁶⁰. Problema cu aceste comunități exclusive este că ele fragmentează spațiul social. Ca urmare a acestor acțiuni, Transilvania este scoasă din zona de „Mittelpunkt”, de pulsar al României, fiind „direcționată” înspre o zonă de periferie, de „hinterland” a Ungariei, fapt care așa cum a mai arătat-o și cu alte ocazii istoria întrerupe brutal dezvoltarea sa organică pe de o parte, iar pe de altă parte nu poate reprezenta decât o etapă trecătoare căci Transilvania „este sortită să fie sâmbure de țară, cum o vedem că este în România Mare, și nu o piesă de margine, secundară, cum a fost - și ar fi! - într-o Ungariei Mare”⁶¹.

BIBLIOGRAPHY

1. Agerpres, „Comunicat de presă - Forumul Civic al Românilor din Covasna, Harghita și Mureș (FCRCHM)”, 10 ianuarie 2019, Disponibil la adresa de internet: <https://www.agerpres.ro/stiri/2019/01/10/comunicat-de-presa-forumul-civic-al-romanilor-din-covasna-harghita-si-mures-fcrchm--238788>, Accesat la data de 11 august 2021.
2. Analize economice, „Cât de bogate sau sărace sunt județele noastre față de cele maghiare și cele bulgare”, 11 ianuarie 2018, Disponibil la adresa de internet: <https://www.analizeeconomice.ro/2018/01/cat-de-bogate-sau-sarace-sunt-judetele.html?m=1>, Accesat la data de 23 septembrie 2021.
3. Bădescu Ilie (coord.), Dungaci Dan, Cristea Sandra, Degeratu Claudiu, Baltasiu Radu, *Sociologia și geopolitica frontierei*, Vol. I, București, Editura Floare Albastră, 1995.
4. Botea Răzvan, „Ce este Ținutul Secuiesc și cât valorează pentru România. Istoricul Marius Diaconescu: În prezent nu există ținut secuiesc. Sunt

⁵⁷ Gabriel Negreanu, „Există „patru Români”. Diferențe uriașe între veniturile din județele țării. Cum arată clasamentul”, 23 iunie 2021, în *Mediafax*, Disponibil la adresa de internet: <https://www.mediafax.ro/social/exista-patru-romanii-diferente-uriasi-intre-venituri-in-judetele-tarii-cum-arata-clasamentul-20153149>, Accesat la data de 23 septembrie 2021.

⁵⁸ Analize economice, „Cât de bogate sau sărace sunt județele noastre față de cele maghiare și cele bulgare”, 11 ianuarie 2018, Disponibil la adresa de internet: <https://www.analizeeconomice.ro/2018/01/cat-de-bogate-sau-sarace-sunt-judetele.html?m=1>, Accesat la data de 23 septembrie 2021.

⁵⁹ Ilie Bădescu (coord.) et all, *op. cit.*

⁶⁰ *Ibidem*, p. 314.

⁶¹ Ion Conea, „Transilvania, inimă a pământului românesc”, în *Revista Geopolitica și Geoistoria*, an. I, nr. 1, 1941, pp. 18-34.

câteva județe din România în care locuiește și populație maghiară”, 10 mai 2020, în *Ziarul Financiar*, Disponibil la adresa de internet: https://www.zf.ro/eveniment/ce-este-tinutul-secuiesc-si-cat-valoreaza-pentru-romania-istoricul19106458#aoh=16323191763626&referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com&_tf=De%20pe%20%251%24s, Accesat la data de 23 septembrie 2021.

5. Conea Ion, „Transilvania, inimă a pământului românesc”, în *Revista Geopolitica și Geoistoria*, an. I, nr. 1, 1941, pp. 18-34.

6. Darvari Alex, „Guvernul Ungariei investește 800.000 de euro într-o Academie de fotbal la Satu Mare”, în *Newsweek*, actualizat la data de 16 aprilie 2021, Disponibil la adresa de internet: <https://newsweek.ro/sport/guvernul-ungariei-investeste-800000-de-euro-intr-o-academie-de-fotbal-la-satu-mare>, Accesat la data de 13 decembrie 2021.

7. Drăghici-Taraș Iulia, „Exodul românilor din Covasna și Harghita provoacă îngrijorare” în *Covasna Media*, 28 ianuarie 2019, Disponibil la adresa de internet: <https://covasnamedia.ro/stirea-zilei/exodul-romanilor-din-covasna-si-harghita-provoaca-ingrijorare>, Accesat la data de 4 noiembrie 2020.

8. Dungaci Dan, „Ce înseamnă de-suveranizarea României în Transilvania? O clarificare pentru presa de la Budapesta”, 4 iunie 2020, în *Larics*, Disponibil la adresa de internet: <https://larics.ro/dan-dungaci-ce-inseamna-de-suveranizarea-romaniei-in-transilvania-o-clarificare-pentru-presa-de-la-budapesta/>, Accesat la data de 12 decembrie 2021.

9. Hirado, „Congresul UDMR - Semjén: începând din 2010 există o relație de încredere între guvernul ungar și UDMR”, 17 septembrie 2021, Disponibil la adresa de internet: <https://hirado.hu/2021/09/17/congresul-udmr-semjen-incepand-din-2010-exista-o-relatie-deincredere-intre-guvernul-ungar-si-udmr/>, Accesat la data de 22 septembrie 2021.

10. Iorga Nicolae, *Hotare și spații naționale. Conferințe la Vălenii de Munte*, s.l., lucrare tehnoredactată de d-ra M. Oprea, la Școala de Misionare, 1938.

11. Keller-Alant Akos, „Viața ca în Ungaria: Orban susține financiar ‘paralelismul etnic’ în România”, în *Balkaninsight*, 30 ianuarie 2020, Disponibil la adresa de internet: <https://balkaninsight.com/2020/01/30/viata-ca-in-ungaria-orban-sustine-financiar-paralelismul-etnic-in-romania/?lang=ro>, Accesat la data 13 decembrie 2021.

12. Lespuc Ionel, „Cum ajung în Ardeal milioanele Ungariei”, 2020, Disponibil la adresa de internet: <https://media9.ro/cum-ajung-in-ardeal-milioanele-ungariei/>, Accesat la data de 10 mai 2021.

13. Mehedinți Simion, *Opere complete*, Vol. I, „Geographica”, Biblioteca Enciclopedică, Fundația Regală, București, 1943.

14. Ministerul Dezvoltării Regionale și Administrație Publice, „Programul National de Dezvoltare Locala-PNDL, etapa a II-a. Slideshare”, 2017, Disponibil la adresa de internet: <https://www.slideshare.net/edezvoltare/programul-national-de-dezvoltare-localapndl-etapa-a-ii-a>, Accesat la data de 11 octombrie 2021.

15. Ministerul Dezvoltării Regionale și Administrației Publice, „Lista obiectivelor de investiții și sumele alocate acestora pentru finanțarea Programului Național de Dezvoltare Locală (PNDL II) în perioada 2017-2020”, 2019, Disponibil la adresa de internet: <https://www.mdrap.ro/lucrari-publice/pndl>, Accesat la data de 18 noiembrie 2020.

16. Moga A., *L'orientation économique de la Transylvanie*, în «Revue de Transylvanie», 1940, p. 96, apud. Simion Mehedinți, *Opere complete*, Vol. I,

„Geographica”, Biblioteca Enciclopedică, Fundația Regală, București, 1943, pp. 221-222.

17. Năstase Mirabela, „Ungaria dă lovitură în România. Planul lui Viktor Orban pentru țara noastră”, în *Playtech*, 21 februarie 2021, Disponibil la adresa de internet: <https://playtech.ro/stiri/ungaria-da-lovitura-in-romania-planul-lui-viktor-orban-pentru-tara-noastra-283503>, Accesat la data de 13 decembrie 2021.

18. Nazare Daniel, „Viktor Orban pompează în continuare bani în România! Încă o echipă de fotbal din țara noastră primește investiții din Ungaria”, în *Pro Sport*, Disponibil la adresa de internet: <https://www.prosport.ro/fotbal-intern/al-treia-grupare-de-fotbal-din-romania-cu-bani-din-ungaria-viktor-orban-19239365>, Accesat la data de 13 decembrie 2021.

19. Negreanu Gabriel, „Există „patru Români”. Diferențe uriașe între veniturile din județele țării. Cum arată clasamentul”, 23 iunie 2021, în *Mediafax*, Disponibil la adresa de internet: <https://www.mediafax.ro/social/exista-patru-romanii-diferente-uriae-intre-venituri-in-judetele-tarii-cum-arata-clasamentul-20153149>, Accesat la data de 23 septembrie 2021.

20. Presa SM, „ANCHETĂ. UNGARIA POMPEAZĂ MILIOANE DE EURO ÎN MASS MEDIA ”MAGHIARĂ” DIN TRANSILVANIA”, 23 aprilie 2019, Disponibil la adresa de internet: <https://www.presasm.ro/ancheta-ungaria-pompeaza-milioane-de-euro-in-mass-media-maghiara-din-transilvania/>, Accesat la data de 13 decembrie 2021.

21. Tanasă Dan, „U.D.M.R. – afacere de milioane de euro din fonduri publice”, în *Moara lui Gelu*, 23 aprilie 2014, Disponibil la adresa de internet: <http://moaralugelu.blogspot.com/2014/04/udmr-afacere-de-milioane-de-euro-din.html>, Accesat la data de 13 decembrie 2021.

22. Robu Răzvan, „A acceptat Romania planul Ungariei de investiții în Transilvania?”, în *Gazeta de Cluj*, 16 iunie 2021, Disponibil la adresa de internet: <https://gazetadecluj.ro/a-acceptat-romania-planul-ungariei-de-investitii-in-transilvania/>, Accesat la data 13 decembrie 2021.

23. Străuț Dan, „INFOGRAFIE Ținutul Secuiesc ar fi un „stat” cu o economie falimentară”, 10 februarie 2013, în *Adevărul*, Disponibil la adresa de internet: https://adevarul.ro/economie/stiri-economice/infografie-Tinutul-secuiesc-stat-economie-falimentara-1_5117f27b4b62ed5875f8b45d/index.html, Accesat la data de 23 septembrie 2021.

24. Tanasă Dan, „EXCLUSIV. În patru ani, peste 14,3 milioane de lei de la Cultură pentru renovarea conacelor secuiești din Covasna și Harghita. VEZI ce sumă RIDICOLĂ au primit monumentele românești” în *Dan Tanasă.ro*, 22 ianuarie 2015, Disponibil la adresa de internet: <https://www.dantanasa.ro/exclusiv-in-patru-ani-pest-143-milioane-de-lei-de-la-cultura-pentru-renovarea-conacelor-secuies-ti-din-covasna-si-harghita-vezi-ce-suma-ridicola-au-primit-monumentele-romanesti-documente/>, Accesat la data de 24 noiembrie 2020.

25. Tanasă Dan, „Dan Tănasă: UDMR a încasat în 2019 peste 29 de milioane de lei de la Guvernul României, cu 3 milioane mai mult decât în 2018”, în *Romanian Global News*, 14 ianuarie 2020, Disponibil la adresa de internet: <https://rgnpress.ro/2020/01/14/dan-tanasa-udmr-a-incasat-in-2019-pest-29-de-milioane-de-lei-de-la-guvernul-romaniei-cu-3-milioane-mai-mult-decat-in-2018/>, Accesat la data de 13 decembrie 2021.

26. Transylvania Free Press, „Guvernul Ungariei finanțează cu 73 de milioane de euro proiecte din Harghita, Covasna și Mureș”, 18 iulie 2019, Disponibil la adresa de internet: <https://transylvaniasfreepress.ro/ro/politic/2019/07/18/guvernul->

ungariei-finanteaza-cu-73-de-milioane-de-euro-proiecte-din-harghita-covasna-si-mures/, Accesat la data de 23 septembrie 2021.

27. We Radio, „Harghita și Covasna, cele mai mici salarii din țară în 2016”, 26 septembrie 2017, Disponibil la adresa de internet: <https://weradio.ro/harghita-si-covasna-cele-mai-mici-salarii-2016/>, Accesat la data de 23 septembrie 2021.

28. Ziare.com, „Cati bani au primit partidele de la stat luna trecuta: PSD e campion detasat, cu peste 16 milioane de lei”, 2 iulie 2019, Disponibil la adresa de internet: <https://ziare.com/politica/partid/cati-bani-au-primit-partidele-de-la-stat-luna-trecuta-psd-e-campion-detasat-cu-pest-16-milioane-de-lei-1567726>, Accesat la data de 13 decembrie 2021.

29. Ziar Harghita, „Cele mai mici salarii din România sunt în județul Harghita”, 2 octombrie 2015, Disponibil la adresa de internet: <https://ziarharghita.ro/cele-mai-mici-salarii-din-romania-sunt-in-judetul-harghita>, Accesat la data de 23 septembrie 2021.

30. Zoltán Sipos, „Finanțare maghiară record pentru mass-media din Transilvania: firmele sunt nenumărate, ceața-i permanentă”, în *Atlatszo.ro*, 23 aprilie 2019, Disponibil la adresa de internet: <https://atlatszo.ro/ro/napi-politika/hirek/finantare-maghiara-record-pentru-mass-media-din-transilvania-firmele-sunt-nenumarate-ceata-i-permanenta/>, Accesat la data de 12 decembrie 2021.

V.A.X REALITY – THE CURRENT STATE OF AFFAIRS

Ovidiu Ionel Duță

Research Assistant, „Babeș-Bolyai” University of Cluj-Napoca

Abstract: This research delves into the dynamic landscape of augmented reality (AR), virtual reality (VR), and mixed reality (XR), exploring their transformative effects on the audience's experience in consuming media and information. Employing a case study methodology, the study scrutinizes the evolutionary trajectory of these immersive technologies and their integration into various media platforms. The findings reveal a paradigm shift in audience engagement and information assimilation, as AR, VR, and XR redefine conventional boundaries between the virtual and physical realms. The study demonstrates how these technologies enhance narrative storytelling, educational content delivery, and interactive media experiences, fostering a deeper level of audience immersion. Furthermore, the research investigates the challenges and opportunities associated with the widespread adoption of AR, VR, and XR, considering factors such as accessibility, usability, and ethical considerations. The study emphasizes the role of these technologies in shaping the future of media consumption and information dissemination.

Keywords: Augmented Reality, Virtual Reality, Mixed Reality, Immersive Technologies, Media Consumption

This study investigates the historical progression and utilisation of Augmented Reality (AR), Virtual Reality (VR), and Mixed Reality (XR) to comprehend the manner in which viewers interact with media and information. An analysis of the historical background and the motivating factors for the integration of these technologies into various media platforms is essential due to their ever-changing character. The study used a case study approach to investigate particular situations in which augmented reality (AR), virtual reality (VR), and mixed reality (XR) have influenced the consumption of media and information. There are significant concerns about how AR, VR, and MR may affect narrative storytelling, the distribution of instructional materials, and interactive media experiences as technology and human experience continue to advance. This investigation seeks to explore the transformative potential of immersive technology and analyse the associated problems and opportunities.

Augmented reality (AR) is a cutting-edge technology that improves real-world situations by superimposing digital information, hence boosting user experiences. Since its establishment in the 1960s, it has had significant and swift expansion, mostly fuelled by developments in processing power, sensor technology, and mobile devices. Augmented reality (AR) has improved customer interaction and involvement in the consumption of media and information. It has found applications in marketing and advertising, journalism, and education, providing engaging material and immersive experiences on mobile devices. Nevertheless, there are ongoing difficulties in domains like as user confidentiality, data protection, and the development of uniform instruments for generating augmented reality material. Augmented reality (AR) enhances the educational experience in academic settings by offering a more immersive and engaging learning environment that accommodates various learning styles. It provides a diverse array of educational applications, such as enriching museum displays and delivering interactive, experiential teaching. Applications such as Snapchat and Instagram allow users to effortlessly share augmented reality information in real-time, effectively combining the domains of social media and the physical world. To fully

grasp the influence of AR on media and information consumption in modern culture, one must possess a comprehensive comprehension of its social aspects.

Virtual Reality (VR) originated in the realm of computer science and simulation and has since broadened its scope to encompass entertainment, healthcare, and education. It offers a completely immersive experience by putting viewers into a particular geographical region, so changing the way media is consumed. VR has transformed the entertainment industry by placing consumers at the centre, providing unparalleled immersive experiences in various locations and storylines. Furthermore, it transforms the gaming industry by generating captivating landscapes and encounters that surpass conventional interfaces. The mainstream acceptance of virtual reality (VR) technology is hindered by two main factors: the ubiquity of motion sickness and the high expense of excellent VR equipment. Despite its potential to improve information retention and facilitate skill learning, these challenges persist.

The progress of virtual reality (VR) technology has resulted in a notable rise in the use of mixed reality (XR), which integrates both physical and digital domains. MR, or Extended Reality (XR), is a fusion of Augmented Reality (AR) and Virtual Reality (VR). While AR (Augmented Reality) and VR (Virtual Reality) have separate modes of operation, MR (Mixed Reality) enhances reality by overlaying dynamic and interactive digital content onto the physical environment. This concept gained traction in the early 1990s due of the progress made in computing and sensing technologies. MR's spatial computing capabilities facilitate the incorporation and engagement of digital content with the tangible environment, offering a wide range of options for media and information consumption. Utilising mixed reality, interactive storytelling allows virtual individuals or items to actively respond to the physical surroundings, resulting in personalised and flexible narratives. The literature on MR emphasises its potential to completely transform user experiences and the content creation process.

Mixed reality (XR) technology is utilised in the fields of architecture and design, allowing experts in these industries to visually and interactively experience virtual prototypes inside the real world. Enhanced spatial comprehension results in enhanced decision-making, teamwork, and communication. MR has exhibited its revolutionary capacity outside the realm of entertainment through its application in medical training, surgical simulations, and patient education. The immersive learning environments of mixed reality (XR) demonstrate its importance in the realm of education, augmenting students' learning experiences by seamlessly integrating virtual and real-world components. This has a significant influence on the domains of science and history, since it empowers students to participate in virtual experiments and replicate historical occurrences. Magnetic resonance (XR) study is enhanced by the incorporation of social interactions, which offer a distinct level of intricacy. The sharing of MR experiences facilitates improved collaboration and communication. Virtual meetings, collaborative design sessions, and MR space social gatherings fundamentally change the idea of being present and socially engaged, hence revolutionising remote communication. Understanding the effect of MR on social interactions is crucial for grasping its impact on digital communication and the establishment of communities.

Nevertheless, the progress of MR research and implementation is hindered by constraints in hardware capabilities, user interfaces, and ethical factors. The development of MR technology amplifies the importance of data privacy, security, and ethical considerations related to mixed reality. In order to ensure the responsible and equitable incorporation of MR into society, it is crucial to address these concerns. This research paper employs a case study methodology to comprehensively investigate the current state and advancement of Augmented Reality (AR), Virtual Reality (VR), and Mixed Reality (XR). The case study technique offers a comprehensive and contextual examination of the three realities, facilitating a nuanced comprehension of their unique trajectories and their interplay in

shaping the present media and information environment. A comparative analysis will clarify the distinct attributes and common features of augmented reality (AR), virtual reality (VR), and mixed reality (XR). The findings will be classified into primary areas, such as technological achievements, user experiences, and societal repercussions, using thematic analysis. This research recognises the constraints of employing the case study methodology and accepts that the selected examples may not comprehensively depict the entire scope of augmented reality (AR), virtual reality (VR), and mixed reality (XR). The findings will provide helpful insights, albeit their applicability may not be universally applicable. The emergence of augmented reality (AR), virtual reality (VR), and mixed reality (XR) has constituted a momentous advancement in the realm of technology. The concept of Augmented Reality (AR) was initially pioneered by computer scientist Ivan Sutherland in the 1960s through his invention of the "Sword of Damocles" head-mounted display. Boeing's utilisation of augmented reality (AR) in aircraft production throughout the 1990s was a notable milestone in AR technology. The emergence of smartphones in the 21st century led to a significant change in augmented reality (AR), namely with the implementation of location-based AR applications such as Layar and Wikitude. In 2013, Google Glass made an effort to promote augmented reality (AR) by introducing a wearable device. However, it encountered issues related to privacy and the acceptance of the general public.

The evolution of augmented reality (AR) is intricately linked to progress in both technology and software. The 2016 HoloLens headset by Microsoft brought about the integration of spatial computing with gesture sensing, resulting in the creation of captivating holographic experiences. Magic Leap utilised light-field technology to deliver augmented reality interactions that closely simulate real-life experiences. These alterations improved user engagement and created augmented reality (AR) experiences that smoothly integrate with the physical environment. Augmented reality (AR) is applied in various industries including healthcare, education, industry, and consumer items. Virtual Reality (VR) originated in the 1960s with the invention of the Sensorama by Morton Heilig and the development of the first head-mounted display by Ivan Sutherland. In the 1980s, Jaron Lanier introduced the phrase "virtual reality," during a decade characterised by notable progress in the hardware and software of VR technology. The accessibility of virtual reality (VR) was enhanced by the introduction of affordable desktop VR devices such as Nintendo's Virtual Boy and the VFX1 Headgear, despite their limitations in visuals and interactivity. The progress of virtual reality (VR) can be attributed to the advancements in display, tracking, and input technology. High-resolution displays, increased field of vision, and motion controllers have improved the presence and interaction of VR. VR has transformed the domains of gaming, entertainment, and education by providing an unrivalled degree of immersion. The inclusion of wireless VR, haptic feedback, and augmented and mixed reality in virtual environments indicates a continuously developing and dynamic VR landscape.

Mixed Reality (XR) is a spectrum that integrates the tangible and digital realms. It differentiates itself from augmented reality (AR) and virtual reality (VR) by seamlessly combining digital and physical elements, resulting in a holistic and engaging experience. The debut of Microsoft's HoloLens in 2016 marked a notable milestone for mixed reality (XR), showcasing the seamless integration of holographic graphics into the user's environment through spatial computing. MR experiences offer enhanced interactivity and dynamism, enabling users to engage with virtual objects in a more immersive manner compared to the static overlays commonly seen in early AR applications. Microsoft's Windows Mixed Reality and Extended Reality platforms have had a profound influence on the advancement of Mixed Reality (XR), a technology that combines Augmented Reality (AR), Virtual Reality (VR), and Mixed Reality (XR). Mixed reality (XR) has transitioned from standalone devices to a more

cohesive approach, enabling immersive experiences. It has been incorporated into several sectors, including design and architecture, optimisation of assembly lines, and manufacturing.

Recent developments in sensor technology have enhanced the ability of mixed reality (XR) to track and interact with objects in both virtual and physical settings. Hand-tracking, eye-tracking, and spatial mapping improve the user's experience, while artificial intelligence technologies allow virtual content to adapt dynamically to environmental changes. The merging of digital and physical domains has the capacity to provide inventive applications in diverse sectors. The combination of augmented reality and virtual reality has resulted in innovative narrative techniques, interactive educational experiences, and cooperative work environments within mixed reality. The recognition of MR's capability represents a significant shift in the way people engage with information and media, eliminating the distinctions between the physical and digital domains. The utilisation of Augmented Reality (AR) has fundamentally transformed the field of journalism by amplifying audience engagement and facilitating the widespread distribution of information. News outlets employ augmented reality (AR) to represent intricate data, integrate visual components, graphs, and interactive features into live footage or printed material, and deliver real-time election outcomes and analysis in a dynamic fashion. Augmented reality (AR) improves printed content by incorporating further layers of information, such as films, audio samples, and three-dimensional visualisations. On-site journalism uses augmented reality (AR) equipment to overlay real-time broadcasts with statistics, maps, and historical footage, thereby offering instant contextual information.

This immersive technique facilitates viewers' comprehension of field reports, natural disasters, and complex geopolitical events. Augmented reality (AR) may improve the progression of storytelling and aid in the assimilation of information, making it extremely valuable in the changing media landscape. AR improves live broadcasts in sports news organisations by overlaying up-to-the-minute statistics, player profiles, and interactive graphics. It has the ability to highlight player movements, showcase quick replays, and reproduce pivotal moments in football matches, so changing the manner in which consumers obtain sports news. AR may be utilised effectively in disaster reporting by overlaying maps, evacuation routes, and weather updates over live footage during natural calamities. Virtual reality (VR) has introduced a new era of media that offers customers an unsurpassed feeling of immersion, enabling them to experience a complete sense of presence in news events. News organisations employ virtual reality (VR) technology to captivate viewers by recreating crime scenes, historical events, and geopolitical conditions. The BBC's virtual reality journalism offers a unique experience by completely immersing viewers in the Syrian civil crisis. Ultimately, the merging of the digital and physical domains has resulted in the emergence of augmented reality (AR), virtual reality (VR), and mixed reality (XR), revolutionising the manner in which individuals engage with information and media.

Live news broadcasts are increasingly employing virtual reality (VR) technology to depict events in real-time, particularly in situations when being physically present is difficult or dangerous. The immersive quality of virtual reality is transforming the field of journalism by amplifying the level of participation and empathy in news stories. The New York Times has introduced virtual reality projects like "The Displaced" and "The Antarctica Series," which immerse viewers in the fragile ecosystems of Antarctica to highlight the effects of climate change. The Guardian, an international news outlet, has employed virtual reality (VR) technology to develop immersive encounters such as "6x9: A Virtual Experience of Solitary Confinement." This experience fully immerses participants in the restricted environment of a prison cell. British News has been in the forefront of utilising virtual reality (VR) in journalism to engage and enlighten viewers. The BBC created a virtual reality simulation of Notre-Dame Cathedral, depicting its state both prior to and following the fire. This immersive

experience enables viewers to navigate the historic site and acquire a thorough comprehension of the extent of the destruction. These examples illustrate how renowned news organisations are using virtual reality (VR) to create compelling, instructive, and emotionally powerful storylines that go beyond traditional media formats.

The main objective of incorporating Mixed Reality (XR) in journalism is to produce captivating and interactive news content. News stations can utilise Mixed Reality (XR) technology during broadcasts to overlay pertinent information, live updates, and multimedia content onto tangible objects, assisting listeners in understanding current news and complex events in an engaging and immersive way. Machine learning facilitates interactive journalism, allowing users to actively participate with news material in innovative ways. News websites can utilise MR technology to enable visitors to engage with virtual objects and delve into narrative complexities, hence augmenting user engagement and customising their news consumption experience. Mobile reality (XR) applications can offer users immersive 3D simulations of crime scenes, historical events, and scientific occurrences, hence increasing their involvement with current affairs. The utilisation of MR technology in journalism is showcased through on-site reporting. Journalists have the ability to effortlessly integrate virtual components into live broadcasts, so increasing the craft of storytelling. The BBC News was a pioneer in utilising Mixed Reality (XR) for news reporting. They employed cutting-edge holographic technology on their MR platform to analyse the UK general election. CNN has incorporated MR technology to enhance its news programming, creating interactive, data-driven visualisations for the 2020 US elections. Al Jazeera utilised holographic interviews to incorporate mixed reality (XR) technology, hence augmenting the genuineness of journalist-interviewee interactions in contrast to traditional video conferencing.

Augmented Reality (AR) overlays digital information onto the physical environment, modifying the manner in which news is consumed. Augmented reality (AR) improves the presentation of information by seamlessly integrating it into real-time experiences using dynamic graphics in live broadcasts or interactive print materials, hence offering instantaneity and pertinence. Virtual reality (VR) technology provides a complete immersion for viewers in a highly detailed and replicated experience, resulting in unmatched levels of engagement. Mixed reality (XR) is an emerging medium that integrates augmented reality (AR) and virtual reality (VR) to produce a unified digital-physical encounter. This novel technique enables consumers to actively engage with news material, leading to a more tailored and fascinating experience. The utilisation of MR technology has fundamentally transformed the manner in which individuals consume news content. AR enhances information by adding context within real-world scenarios, VR immerses viewers in virtual environments, and MR combines digital overlays with the physical environment. The potential of these technologies in journalism is extensive, but their impact on journalism will be influenced by aspects such as accessibility, content quality, and ethics. The potential for enhanced accessibility in virtual worlds to attract new audiences and revive interest is limited by ethical concerns, issues related to inclusiveness, and the proliferation of disinformation. The incorporation of augmented reality (AR), virtual reality (VR), and mixed reality (XR) into the process of news production will significantly influence the capabilities of these technologies to revitalise journalism by improving narrative techniques, maintaining journalistic principles, and engaging and enlightening the public.

Augmented reality presents distinct difficulties for news providers in terms of both accessibility and usability. Smartphone augmented reality (AR) applications are more common, however older devices and restricted internet networks still provide difficulties. The effectiveness of augmented reality (AR) depends on the smooth incorporation of digital overlays into actual physical surroundings. Journalists and designers encounter difficulties in

striking a balance between offering context and handling an excessive volume of information. Augmented reality (AR) journalism raises ethical considerations, specifically about the veracity of its content and the protection of consumers' privacy. The fluidity of augmented reality (AR) material raises problems about how it adapts to changes in real-world environments. Augmented reality (AR) offers news publishers effective techniques to enrich storytelling and engage their audience. Augmented reality (AR) improves the level of involvement with complex news stories by offering instant contextual information. Incorporating historical or contemporary data into news scenarios could offer further context. The interactive nature of augmented reality enables clients to actively participate in and interact with news information, hence boosting their level of engagement and knowledge. The media sector can generate additional cash with interactive adverts and sponsored augmented reality (AR) content.

The field of journalism encounters challenges regarding accessibility and comfort when it comes to virtual reality (VR). Virtual reality (VR) headsets have become more accessible in terms of cost, yet there are specific demographic groups who are unable to buy them. The presence of discomfort or motion sickness has the potential to limit VR news experiences. News organisations must consider these attributes while creating virtual reality content in order to reduce audience alienation. Virtual reality (VR) allows news organisations to transform storytelling and improve audience involvement. It allows journalists to fully engage listeners in a narrative, promoting empathy and understanding. Virtual reality (VR) technology enables the covering of events that provide logistical difficulties or potential dangers for journalists and audiences. This allows for extensive global coverage and expands the global impact of media. Moreover, VR facilitates in-depth analyses of difficult topics, allowing news sources to develop virtual reality documentaries or experiences that aid people in comprehending complex concerns.

Although news outlets encounter difficulties, the capacity of virtual reality (VR) to transform storytelling and forge a powerful bond with audiences positions it as a formidable instrument for the future of journalism. Mixed Reality (XR) is an innovative technology that integrates digital and physical elements in journalism, improving usability and facilitating more immersive and interactive experiences for viewers. Journalists can enhance their content by overlaying data, photographs, or historical background onto live broadcasts, resulting in a distinctive and instructive news consumption experience. Moreover, MR facilitates active engagement and cooperation, empowering viewers to personalise news information based on their individual interests. Journalists can utilise MR technology to allow viewers to inspect virtual objects or interact with holographic displays in their environment, so strengthening the connection between the audience and news narratives. The New York Times has been in the forefront of integrating augmented reality (AR) into journalism, providing captivating and immersive experiences. The "Overlooked" series revitalises neglected obituaries by including augmented reality (AR) material, which can be conveniently accessed on smartphones to enrich publications. The Guardian has employed augmented reality (AR) technology to provide a seamless link between its tangible print editions and its digital versions, enabling users to scan articles and gain access to multimedia information. This novel approach amplifies the liveliness and engagement of traditional print media, revitalising it.

BBC News produced a virtual reality documentary titled "Damming the Nile," which examines the geopolitical and environmental obstacles linked to the Grand Ethiopian Renaissance Dam. This immersive narrative style exceeds conventional reporting by offering individuals a deeper comprehension of intricate subjects. Virtual reality has the capacity to revolutionise journalism by offering immersive narrative experiences like to the BBC's virtual reality documentary. The Associated Press use virtual reality (VR) technology to

augment news coverage in circumstances when gaining physical entry is difficult, such as capturing the aftermath of natural disasters and investigating historical locations. CNN utilises holographic projections to integrate specialists and reporters into the studio during election coverage, showcasing the potential of MR technology to enhance news broadcasts by seamlessly incorporating holograms into the studio setting. The Washington Post has performed experiments with augmented reality and mixed reality in the field of investigative journalism, utilising the "Fatal Force" project to visually represent and examine instances of police shootings in the United States. This novel investigative reporting technique showcases how the utilisation of MR (Mixed Reality) may amplify storytelling and profoundly captivate individuals in challenging situations. AR has fundamentally transformed the manner in which news is consumed in journalism by overlaying pertinent information onto the physical environment, hence erasing the distinctions between content creators and recipients. Nevertheless, in order to fully realise the ground-breaking capabilities of AR in journalism, it is imperative to address challenges pertaining to accessibility, usability, and ethical implications. Virtual reality (VR) has transformed the manner in which news is consumed, enabling news sources to reframe their function as immersive storytellers and offering consumers a deeper and more intense connection to current events. The journalism industry is poised for a substantial shift as a result of the growing availability of virtual reality (VR) technology and the influence of immersive experiences on news consumption.

The amalgamation of Mixed Reality (XR) with journalism leads to the merging of the physical and virtual domains, producing immersive news experiences. Mixed reality (XR) facilitates the seamless integration of digital overlays with the real world, allowing for a dynamic and interactive news consumption experience. Mixed Reality offers news outlets a flexible array of tools to generate compelling and intriguing content by merging Augmented Reality (AR) and Virtual Reality (VR). Participatory mixed reality enables audiences to examine virtual objects or engage with holographic projections in their surroundings, so improving their involvement with news content. Nevertheless, it is crucial to tackle issues related to usability, the incorporation of mixed reality technology, and ethical considerations like as the veracity of information and the protection of user privacy. The advent of Augmented Reality (AR) has fundamentally revolutionised the manner in which news is received and encountered. AR's ability to overlay digital information onto the physical environment improves the accessibility and engagement of news material. Augmented reality allows individuals to directly and dynamically interact with content, effectively eliminating the distinctions between creators and users. Integrating augmented reality (AR) into journalism has difficulties with accessibility, usability, and ethics, requiring careful management.

Nevertheless, these challenges hold significant significance, while also offering journalism new opportunities for storytelling, producing income, and connecting with audiences. Potential research in AR journalism might examine the audience's reaction to news pieces enhanced using augmented reality technology. Obtaining a deeper understanding of how users navigate and understand AR overlays, and how these overlays affect their ability to remember and understand information, would improve the effectiveness of AR storytelling. Analysing the ethical dimensions of AR journalism, including safeguarding data privacy, ensuring information accuracy, and preventing the possible abuse of dynamic overlays, is of utmost importance. An analysis of the economic viability and long-term sustainability of incorporating augmented reality into news sources, along with the establishment of clear standards for AR journalism, could enable the responsible integration of this technology into the field of journalism. To summarise, the incorporation of mixed reality (XR) in media combines physical and virtual realities to generate an unmatched and dynamic news experience. Future research should prioritise the examination of the cognitive and emotional

impacts of interactive physical-virtual experiences on audience participation, and should specifically address the problems associated with usability, technology integration, and ethical considerations.

BIBLIOGRAPHY

1. Bailenson, J. (2018, January 30). *Experience on Demand: What Virtual Reality Is, How It Works, and What It Can Do*.
2. Biocca, F., & Levy, M. R. (Eds.). (2013, February 1). *Communication in the Age of Virtual Reality*. Routledge. <https://doi.org/10.1604/9781410603128>
3. Cline, E. (2012, June 1). *Ready Player One*. Arrow.
4. Couldry, N., & Hepp, A. (2016, December 12). *The Mediated Construction of Reality*.
5. *Digital transformation will be dramatic and painful*. (2017, October 26). Digital Transformation Will Be Dramatic and Painful. <https://www.ft.com/content/c5c46a8c-8826-11e7-afd2-74b8ecd34d3b>
6. Dörner, R., Göbel, S., Kickmeier-Rust, M., Masuch, M., & Zweig, K. (Eds.). (2016). Entertainment Computing and Serious Games. *Lecture Notes in Computer Science*. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-46152-6>
7. Hardee, G. M. (2016). Immersive Journalism in VR: Four Theoretical Domains for Researching a Narrative Design Framework. *Lecture Notes in Computer Science*, 679–690. https://doi.org/10.1007/978-3-319-39907-2_65
8. Horst, H., & Miller, D. (2012, November). Normativity and Materiality: A View from Digital Anthropology. *Media International Australia*, 145(1), 103–111. <https://doi.org/10.1177/1329878x1214500112>
9. Hutson, J., & Olsen, T. (2021, July 20). Digital Humanities and Virtual Reality: A Review of Theories and Best Practices for Art History. *International Journal of Technology in Education*, 4(3), 491–500. <https://doi.org/10.46328/ijte.150>
10. *Immersive journalism in a post-truth world*. (2017, July 5). Frontiers Science News. <https://www.frontiersin.org/news/2017/07/05/immersive-journalism-in-a-post-truth-world>
11. Lanier, J. (2018, November 6). *Dawn of the New Everything: Encounters with Reality and Virtual Reality*.
12. Lewis, S. C., & Westlund, O. (2014, November 27). Big Data and Journalism. *Digital Journalism*, 3(3), 447–466. <https://doi.org/10.1080/21670811.2014.976418>
13. Meijer, I. C., & Kormelink, T. G. (2020, November 9). *Changing News Use*. <https://doi.org/10.4324/9781003041719>
14. Pennycook, G., & Rand, D. G. (2021, May). The Psychology of Fake News. *Trends in Cognitive Sciences*, 25(5), 388–402. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2021.02.007>
15. Rampolla, J., & Kipper, G. (2012). *Augmented reality: An emerging technologies guide to AR*. Elsevier.
16. Rushkoff, D. (2019, January 22). *Team Human*.
17. *Scenario 5: The Evolution of Augmented Reality and Virtual Reality*. (2008, December 14). Pew Research Center: Internet, Science & Tech. <https://www.pewresearch.org/internet/2008/12/14/scenario-5-the-evolution-of-augmented-reality-and-virtual-reality/>

18. Schillemans, T. (2014, December). THE HYBRID MEDIA SYSTEM: POLITICS AND POWER. *Public Administration*, 92(4), 1110–1112. <https://doi.org/10.1111/padm.12108>
19. Shirky, C. (2009, February 24). *Here Comes Everybody: The Power of Organizing Without Organizations*. Penguin Books. <https://doi.org/10.1604/9780143114949>
20. Tandoc, E. C., Lim, Z. W., & Ling, R. (2017, August 30). Defining “Fake News.” *Digital Journalism*, 6(2), 137–153. <https://doi.org/10.1080/21670811.2017.1360143>
21. Turkle, S. (2017, November 30). *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*.
22. Vääätäjä, H. K., Ahvenainen, M. J., Jaakola, M. S., & Olsson, T. D. (2013, April 27). Exploring augmented reality for user-generated hyperlocal news content. *CHI '13 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems*. <https://doi.org/10.1145/2468356.2468529>
23. Vosoughi, S., Roy, D., & Aral, S. (2018, March 9). The spread of true and false news online. *Science*, 359(6380), 1146–1151. <https://doi.org/10.1126/science.aap9559>
24. Weber, M. S., & Napoli, P. M. (2018, September 25). Journalism History, Web Archives, and New Methods for Understanding the Evolution of Digital Journalism. *Digital Journalism*, 6(9), 1186–1205. <https://doi.org/10.1080/21670811.2018.1510293>

MULTICULTURALISM IN HIGHER EDUCATION ARIA

Iulia Alecu Buza
PhD, „Titu Maiorescu” University

Abstract: In a society of wide commercial but also psychological consumption with visible aspects of economic, political and safety decline of the population in the states of Asia, the Middle East but also about the EU, Ukraine, due to mass migrations, multiculturalism is an obvious aspect of current, postmodern societies. One way to integrate multiculturalism is Higher Education. Migration to studies in various fields, but mainly to the health field: Medicine and Dental Medicine.

Keywords: multiculturalism, diversity, higher education, inclusion, uniqueness

Introduction

The current study aims to analyze several situations in which citizens from various countries migrated to study in Romania, in Bucharest. The analysis is not exhaustive and does not imply the elucidation of all aspects related to the transformations and assimilations derived from migration but highlights some aspects on a sample of students from the health department.

To be able to establish the context of the analysis, we must recall some definitions related to the culture of contemporary migration from the pan-European states to the EU states, but especially to Romania, namely to Bucharest.

Migration is known as the phenomenon of moving and displacement of various categories of people with the aim of an earthly rooting or transition of relocations.

According to previous studies, migration takes place for various reasons: political, economic, social, demographic, climate changes, but all of them end up in transformations and assimilation of cultures.

It is understood that by assimilating the culture, I do not mean only assimilating the customs of the land, but also to give, to impress the beliefs and customs of the migrants on the people of that zonal area.

As a result of multicultural exchanges, what is called diversity is born, but also cultural identity, forming micro communities in the assimilating social macro.

All these aspects are contemporary and constantly changing depending on the transitory or definitive movement of the social-political events of the moment on the globe.

Therefore, we will observe how mobility and intellectual migration bring transformations at the sociological and economic level. Aspects of uniqueness are preserved and imprinted in the society that transforms into an assimilating society, of the transmission of aspects from the culture of origin in the "host" society, but we will also see the reverse phenomenon of transmission of cultural elements from the assimilating society to the migrants.

General aspects of migration

Migration is known as the phenomenon of moving and displacement, it is considered by sociologists as one of the keys to the success of the development of human beings on all levels.

Human being, the social being, as he was called by sociologists, regardless of the cultural and social context of his birth, has always lived with the desire to overcome himself, to seek a better life, to bring it to his family or the micro group of which he is a part better

perspective on life and death. Life and death being closely linked, according to the latest research and discoveries of quantum physics. Man dies as he lives. Therefore, the rush for a better life led man to mobility, migration, struggle. The ideologies of conquering a better life coexist with the individual depending on the caste and culture from which he came. People with bloody ideologies, with deserts of desire for destruction, on the one hand and people who migrated precisely because of them, shedding light on what is happening today in the world of South West Asia where we can hear, metaphorically speaking, the roar of war and of dead children and women under the slaughter of pride and sequestration of the earth which, in fact, belongs only to God, regardless of its name, Islamic, Jewish, Christian or Hindu.

Culture is the cradle of man represented by the totality of spirituality of a social group, ethnic group or people. The matrix of this spirituality is given by the beliefs, values and non-values transmitted both through living speech, for example, but also through religious methods and media channels of communication. The content of the message has the defining role of educating or forming a person, a group, a people. Thus, all these characterized by ideologies and desires, man develops himself, in a positive sense and beneficial to his life, on the contrary destructive of man and life. Man cannot exist outside his desire for better, breaking away from genesis as it sounds in the biblical myth through remorseful sin. From here the mythology of Cain and Abel, the struggle between good and evil present in universal culture are possibly cured by the flood, by destruction or transformation.

This sociological phenomenon led to the contemporary composition of the planet in states, peoples, ethnographic groups. The races are the great work of God like the continents and all the relief. In this icon of the divine work, the spiritual order dictated the ideologies of races, people and saints.

One of the reasons for migration in history is demographic and economic. People have always looked for places with wide openings for trade, over polluted fortresses for an easy way to manage economically and do trade. Ever since prehistoric times, man has lived by barter or a type of trade that in modern times has developed and gained momentum. Nowadays, migration is correlated not only with the insecurity of the peoples of Southwest Asia or Ukraine, but also with the precariousness of life, the lack of industries and jobs, the lack of economic agents, a serious issue that has led to this current decline of the planet, the corruption in planetary level. The infatuation of man beyond his spending power and recklessness. All this made whole masses of people want to go to areas and states that offer them more. The basic factors are stability and fluency in what they do: salaries that allow them a decent living, civilization, diverse jobs, attractive salaries and adequate or better education offers.

We have the most migrants in countries with high incomes where there are more than two-thirds of workers, according to the UN's International Labor Organization. These are the so-called Labor Euro-travelers.

The relief and the environment

The phenomenon of fleeing due to natural and environmental disasters is another component of migration. People leave areas with floods or with disastrous, extreme weather changes, areas with tectonic plates that lead to frequent earthquakes, hurricanes and areas prone to droughts and fires. This category of migrants is permanent or temporary and move within the same region, country or abroad, according to the International Organization for Migration.

Inclusion and diversity

The current environment cannot develop without social inclusion. The major and rapid changes of this century, technical, technological and informational, lead to a forcing of the transition and to the adoption of a disposition of assimilation and inclusion of new ideologies and concepts about the world and life and at the same time also of migrants.

Inclusion has as a paradox the phenomenon of diversity and uniqueness. One of the objectives of globalism is not, as is considered, the loss of national identities and their global assimilation, but the preservation of uniqueness in the common capital market. Through globalism and globalization, the preservation of cultural identities through diversity and the unification of a common patch of capital for a stronger and synergistic Europe on the world map is pursued. Narrowing down the ideology to a human micro-society, inclusion and diversity are a motto, or should be a motto of behavior and integrated into the experience offered to newcomers, through cooperation, the offer of support and help. Of course, any phenomenon bears both negative and positive consequences. We will see in the section with recommendations some plans of measures that could be taken so that these activities of assimilation and diversity do not become a chaotic phenomenon but with a work strategy in which it targets ethnicities and social groups.

Inclusion in the present study refers to a plan of measures taken by the institution organizing university studies in the field of health, which allows cultural diversity to abound in school and social relations that converge to help these categories of students. Diversity can also cause inter-ethnic conflicts. For this, the student regulations apply and appeal to the Ethics Commission in special cases. They are instructed at the beginning of each academic year that, being far from their countries of origin, they have the obligation to respect the legislation, regulations and internal order of the university and the state on whose territory they are studying.

Cultural differences are to be encouraged because they can have advantages for both the organization and the host state. Performances can be developed, and experiences and perspectives increase.

The case studies.

In the current analysis, a questionnaire was made, and the behavioral changes were observed on a sample of around 1200 international students studying health, in English at a Bucharest university.

The analysis and observation were done for a period of six years, the observer teaching these students the Romanian language for foreigners.

They were selected based on an admissions competition and assigned to groups of students without regard to ethnicity, gender, race or nationality. Regardless of the social climate and the armed conflicts in the different parts of the world, previously mentioned, the students merged and helped each other, offering mutual help and support to each other, helped by the host organization.

They are mainly students from Israel, Palestine, Syria, Iran, Iraq, Algeria, Lebanon, Yemen, Morocco, Turkey, but also European countries such as: most from Italy, France, Belgium, Cyprus, UK, the Nordic countries: Norway, Finland, Sweden. Another category of students are the Romanians everywhere who speak and do not write or who do not even speak. I don't even write Romanian. They return to their country of origin for the same reasons as the other categories of citizens.

A very important aspect is that although they are citizens of the member states of the European Union, they are of Muslim ethnicity, apart from the Italians who are studying in large numbers in other countries due to the obstacle of passing an entrance exam to health faculties in Italy.

The conclusion of the observation is that most migrant citizens, in this migration category, are of Arab ethnicity, various ethnic subcultures. Although their families are displaced in European countries: France, Belgium, Germany, they send their children to study in Romania for two reasons that have only one basis. Namely:

1. The total lack of adaptation in the education system where they relocated, their age and the difficulty of the education system. Above all, the language barrier is a serious

obstacle when it comes to education, even if they attended international schools. The challenges of the resettlement world are hostile to them.

2. The standards of the education system in a similar state are high in the field of health and the places offered in the competition are small.

Thus, these families choose to send their children to study in Romania for two reasons:

1. Although the rigor is quite high, the language of instruction not being one that exceeds the level of the European classification framework B1, it is easier for them to pass a grid test in anatomy and chemistry/physics previously studied at high school. Sorting becomes easier in a state where the language of instruction is not the official language of the state.

2. The cost of studies compared to the same studies in other countries is much lower, payable in installments, and the cost of living in Bucharest, although high, bears other costs than in the countries of origin.

Under the moral aspect, this category of students goes through several phases of adaptation or non-adaptation.

In the first phase, those admitted experience what is called the joy of success. In a short time, up to 90 days, two transient phenomena appear: the bureaucratic and technical effect of obtaining the necessary documents and acceptance by the authorities to obtain the long-term visa for the purpose of studies. For most of these non-EU students it is a traumatic experience. The phobia of failure and the obligation to return to the states of their countries of origin make them anxious, slightly aggressive and subversive at the same time. At the same time, anxiety sets in against the backdrop of a culture shock that lasts around 3-4 weeks and is defining and eliminative for each one depending on the culture and psychological character of the person. For European citizens, the cultural shock, even if they are of Arab ethnicity, is smaller and easier to overcome. The social-democratic freedoms in Bucharest are surprising for most of them, considering their inexperienced age. Following these experiences, interspersed or not, self-elimination or acceptance and integration are effects of this transition. In addition to these effects, following the administrative and cultural activities, a third limit and climate of the past appears. School education environment. Although they come motivated to become doctors, from families of doctors and trained and prepared to overcome these barriers, some give up in a few months or after a year of studies. In the second year, this natural selection takes place, and by the third year, only a considerable part, about a third, manage to integrate and promote. The parent organization has methods of inclusion through joint activities, moral, psychological and logistical support. It offers accommodation and counseling throughout the studies in Bucharest. However, some find it difficult to adapt. What differentiates them is their human nature, their predilections for adaptability and making friends both with colleagues of other ethnicities and with teaching staff. Within the groups of international students, although they are randomly distributed in groups, they are grouped by ethnicity, but they do not refuse to communicate and cooperate with colleagues from other ethnic categories. The conclusion of six years of analysis is that lifelong friendships and even marriages from different ethnicities are made.

When you ask what they want to do in the future, most of the students from Europe answered that they want to go back and specialize in the migrant countries where they come from. The others, non-EU citizens, want to specialize in Romania or Europe or even go to Canada or the USA. The prospect of returning to the countries of origin is bleak and undesirable.

For more eloquence, I have attached to this writing a sample questionnaire chosen for the UE convincing exposition from different categories, non-UE, and UE.

Conclusions

Globalization does not represent a destruction of the national but a transformation and a readjustment to new aspects that can be beneficial for both parties involved.

At the national level, the GDP level increases, and locally, the incomes and receipts of the organizing institution increase.

From an ethnographic point of view, cultural diversity is one of the keys to personal and national development and to increasing language skills, improving relationships from a psychological, social and moral point of view, as well as short- and medium-term life prospects and long.

For the unfortunate situations of conflict between ethnic groups at the national level, the legislative and legal apparatus is imposed, and in addition, each micro-ethnic group must respect the local rules and regulations of the host organization.

As recommendations, we can launch the call to promote community mobility programs as much as possible, such as the Erasmus Program or other types of inclusion and mobility. Also, the cultural activities of knowledge are possibilities of fusion and of increasing social rejection. Multicultural evenings can be held where each ethnic group presents its own popular culture, culinary culture. It is known that mass gathers people and can transform them. A culinary cultural evening with the organization of various contests or Secret Santa moment in the winter, activities such as themed movie nights, trips to museums and other representative cities are activities for the inclusion and assimilation of citizens from various categories and states.

Through national inclusion policies and a civic responsibility plan, adaptability and assimilation are easier.

Annex

ACADEMIC MOBILITY QUESTIONNAIRE

1. FACULTY AND YEAR OF STUDY: Dental Medicine, 2-year
2. GENDER: M
3. COUNTRY OF ORIGIN: Syrien-Armenien
4. CITIZENSHIP: In Sweden (Swedish)
5. SINCE YOU HAVE BEEN IN ROMANIA? Since 24/09/2022

➤ WHY DID YOU CHOOSE TO STUDY IN ROMANIA?

I chose to study in Romania for several compelling reasons. Firstly, I was drawn to the warmth and kindness of the people here. Romanians are known for their hospitality and the genuine love and care with which they interact with others. This sense of community and warmth made me feel welcome and at home in Romania, along with the more favorable climate compared to Sweden even though I come from there. Additionally, the lower cost of living in Romania allows for a high quality of life, making it a practical choice for my studies.

➤ WHY DID YOU LEAVE YOUR COUNTRY OF ORIGIN?

I left my country of origin because of the war. The conflict created an unsafe and unstable environment, prompting me to seek safety and refuge in a more secure location.

➤ HOW LONG DID YOU ACCOMMODATE TO A NEW CULTURE?

Adapting to the new culture was relatively easy for me because I come from a multicultural background and have always been open to learning about different traditions and histories. I found it natural to embrace the new culture and quickly felt at

home.

➤ HOW DO YOU FEEL IN ANOTHER SOCIO-CULTURAL SPACE?

In another socio-cultural space, I experience a mix of curiosity and excitement, along with occasional moments of initial discomfort. It's a journey of learning and adaptation that broadens my horizons and fosters meaningful connections.

➤ WHAT DIFFICULTIES DID YOU ENCOUNTER DURING THE ACCOMMODATION PERIOD?

I faced language barriers, adapting to new cultural norms, and initially feeling out of place as my main difficulties during the accommodation period. Over time, I overcame these challenges through language courses that I take in my university by one of the best teachers, seeking guidance, and active community engagement.

➤ WOULD YOU LIKE TO LEARN THE ROMANIAN LANGUAGE?

Absolutely, learning the Romanian language is essential. It's the key to fully engaging with the culture, academics, and daily life during my four-year stay here. Moreover, as a dental student, it's crucial for effective communication with patients.

➤ WHAT WILL YOU DO AFTER GRADUATING FACULTY?

My primary goal after graduating is to complete my studies and obtain my diploma. In the long term, I plan to work in Sweden, but before that, I'm keen on specializing in my field here. I believe this will enhance my expertise and open new opportunities for my career.

➤ WHERE DO YOU SEE YOURSELF IN 7 YEARS?

In seven years, if we're still alive (and hopefully we will be). I see myself as an accomplished dental professional with a strong foundation in my career, potentially working in a specialized area of dentistry. I also hope to have a family and a stable home. My goal is to continue making a positive impact in the field of dentistry while balancing a fulfilling family life and working towards owning a house where I can create lasting memories.

BIBLIOGRAPHY

1. Alexandrescu Sorin, The Romanian Paradox, Romanian paradox, Universe Publishing, 1998
2. Alecu Iulia, Mocanu Horia, Călin Ioan Emanoil, Intellectual mobilization in Medical Higher
3. Education system, Revista de Medicină Militară [RJMM], index Copernicus, 2017
4. Ashkanasy, N.M., Wilderom, C.P.M. and Peterson, M.F., (2011). The Handbook of Organizational Culture and Climate. Sage Publications.
5. Brewerton P., Millward L. (1999), Social Psychology of Organization & Institution: Organizational Culture, Edit. PMB/LJM.
6. Cameron K.S., Quinn R.E., (2011), Diagnosing and Changing Organizational Culture:
Based on the Competing Values Framework, San Francisco: Jossey-Bass, pp. 81-92.
7. Chelcea S., (2001), Methodology of sociological research. Quantitative and qualitative methods,
Economic Ed., Bucharest, p. 150
8. Clare, D.A. and Sanford D.G., (1979). Mapping Personal Value Space Human Relation. Oxford University Press, pp. 74.
9. Clement, S.D. and Elliott, J., (1991). Executive Leadership: A Practical Guide to Managing Complexity. Arlington: Cason Hall @ Co. Publishers, pp. 12.

10. Castaldi, Basil, Educational facilities: planning, modernization and management, Boston; Allyn and Bacon ed., 1987
11. Călin Ioan Emanoil, Alecu Iulia, Competitiveness the International Scientific Conference Globalization, Intercultural Dialogue and National Identity 4th Edition 18 -19 May 2017 Tîrgu Mureş Romania – ISI publication in extenso, indexed ISI proceedings in Web of Science, at Thomson Reuters.
12. European Commission, Erasmus-facts, figures and trends, 2013-2014
13. European Journal of Higher Education - Florin D. Salajan a & Sorina Chiper B., Value and benefits of European student mobility for Romanian students: experiences and perspectives of participants in the ERASMUS Programme, Publisher: Routledge
14. Guillermo de la Dehesa, Winners and losers in globalization
15. Herseni Traian, Theory of sociological monograph, Bucharest, 1934, p.125
16. Higher Education Policy series, no. 11, Practical guide regarding the internationalization of Romanian higher education
17. Higher Education Policy series, no. 12, The strategic framework for the internationalization of Higher Education in Romania, Analysis and recommendations
18. Hofstede, G., on Hofstede's Model. Dimensions of national culture. [online] Available at: < <https://geert-hofstede.com/national-culture.html> >
19. Hofstede, G., Hofstede, G.J. and Minkov, M., (2010). Cultures and Organizations: Software of the Mind. 3rd edition. DOOR.
20. Homburg, C. and Pflesser, C., (2000). A Multiple Layer Model of Market-Oriented Organizational Culture: Measurement Issues and Performance Outcomes, Journal of Marketing Research, Vol. 37, pp. 449-462, 405.
21. Huţu C. A., (2003), Culture. Change. Competition, Economic Ed., Bucharest, p. 118
22. Theodorescu Răzvan, The Two Europe, Encyclopedic Publishing House, Bucharest, 2013
23. Theodorescu, Răzvan, This gate of Christianity, Revista Muzeelor, This gate of Christendom, Museums Journal, p. 5-12 (editorial)
24. Toca, Ioan, Educational Management, Bucharest, Didactic and Pedagogical Publishing House, 2002.
25. Tomşa, Raluca, Psychological implications of parents' economic migration on preadolescents, Focsani; Earth, 2011.

Internet

links:

<https://www.europarl.europa.eu/news/ro/headlines/world/20200624STO81906/cauzel-e-migratiei-de-ce-migreaza-oamenii>

Exploring the Impact of Study Room Environment on Students' Academic Performance

Iulia Adelina Ghiță

Petroleum - Gas University of Ploiesti, Bd. Bucharest, Ploiesti, Romania

Abstract: *Learning involves various factors, including aptitude, competence, and motivation, with one crucial dimension being the study room. Upon simple observation, it is evident that students spend a significant period in their classrooms and study rooms. However, many associate their study space with stress and anxiety, often opting to engage in other responsibilities rather than completing homework or preparing for the next day. The article aims to investigate the primary causes influencing this negative perception among a sample of 69 students. The study seeks to identify strategies for redesigned learning environments to enhance the quality of learning. Organizing the workspace effectively and designating a specific room for study are crucial aspects under consideration. The pandemic period has unveiled that a majority of students do not have a dedicated study room and often share it with a family member. To address these challenges, simple changes in daily routines, such as maintaining order on the desk, introducing plants, using aromatic candles, adjusting lighting conditions, or relocating the desk to an area with natural light, could significantly impact how individuals perceive and engage with their study environment. When one associates their activities with a stimulating environment, the productivity of their work exponentially increases.*

Keywords: study room, environment, academic performance

1. Introduction

In the quest to identify factors influencing academic performance, educational research has predominantly focused on learning methods, learning styles, and optimal learning times, often overlooking the characteristics of the study room. This article explores how the physical environment of the study room is crucial, especially in the context of the pandemic, where families face challenges in accommodating online learning for multiple members. During this period, an important observation revealed that families with more than three members encountered difficulties participating in online courses due to a lack of sufficient space or a room for each family member. The majority reconsidered the study room to become an environment conducive to learning.

Education in some countries represents an essential domain for the economics of the state, signifying an investment in human resources. Despite various psychological and pedagogical perspectives, humans are often viewed as economic entities, as Adam Smith mentioned. In certain

countries, such as China, students can rent self-study rooms, reflecting a recognition of the link between education, technology, and economic development. China is one of the countries that understands the necessity to invest in technology and education, as evidenced by the rapid increase in students paying for self-study rooms since 2019.

The physical environment, including organization, comfort, noise levels, lighting and ventilation, can significantly influence the well-being and academic performance of students who spend a substantial amount of time in their study rooms. Researchers in the field have shown that the physical environment can influence how students perform and feel (Asiyai, 2014; Cheryan, Ziegler, Plaut & Meltzoff, 2014; Van den Bogerd et al., 2021). The results revealed that students register lower academic performance (Arsenio & Loria, 2014; Bruffaerts et al., 2018; Van den Bogerd et al., 2021) associated with distress.

According to the stress recovery theory proposed by Van den Bogerd in 2021, spending time in nature can help reduce stress and improve overall well-being. The theory posits that spending time in the natural environment can have positive effects on an individual's physical and psychological state.

His research suggests that connecting with nature not only eliminates negative thoughts but also reduces the intensity of stress, increasing the ability to maintain focus on tasks. It seems that the biophilia hypothesis explains how "people innately feel attracted, have affection for, and respond positively to plants and other living things" (Kellert & Wilson, 1995). The biophilia perspective presents the human tendency to respond more positively to natural landscapes, such as a walk in the forest, or mountains, going on a picnic, and encouraging outdoor nature. In 2008, Park et al. presented results indicating significantly lower stress levels in a classroom with potted plants compared to other classrooms without no plants. Notably, a room designed with plants offers more than just aesthetic benefits. For instance, a study by Lohr et al. (1996) found that children in classrooms with potted plants reported feeling more focused and attentive. Moreover, those surrounded by potted plants exhibited quicker reactions on productivity tasks compared to those without such green plants. Additionally, as demonstrated by Shibata & Suzuki (2004) in their study, the presence of potted plants in an office environment led to improvements in measures of mood.

2. Luminosity

The lighting quality in a study room significantly affects student engagement, concentration, and well-being.

Researchers have identified optimal conditions that significantly impact student performance, emphasizing the effects of extreme temperature, lack of ventilation, poor visibility, inadequate furniture, and insufficient lighting (natural or artificial light). There are contrasting opinions regarding the influence of natural and artificial light on students' performance. According to Earthman G. I. (2004), natural light has positive biological and psychological effects on students, improving their concentration and behavior. On the other hand, Maki, Y. & Shukuya M (2012), suggest that inadequate lighting conditions can cause issues such as headaches, eyestrain, and fatigue.

Zheng et al. found that environmental factors such as excessive brightness, glare, and unfavorable color schemes have a negative impact on students, disrupting their focus. His work reveals that these elements have a discernible negative impact on students, disrupting their focus. These findings emphasize the importance of carefully managing lighting conditions in educational spaces to create an environment that not only avoids discomfort but also promotes optimal concentration and cognitive engagement among students.

For instance, the strategic placement of the lectern at the short side of the room has been shown to enhance visibility (Al-Haboubi M. & Ishteeaque E., 2000), emphasizing the need for a clear line of sight for every seat (Guardino C. & Fullerton E., 2010).

3. Insights and Attitudes toward the Study Room

In the existing literature, studies often focus on factors such as student motivation, abilities, and the capacity to maintain focus. However, there is a noticeable gap in research regarding whether students have the opportunity to possess their dedicated study rooms. While the majority of students have private rooms, providing intimacy and privacy, recent observations during the pandemic reveal a shift. Many students now share their study spaces with family members, often resorting to non-ideal locations such as kitchens or living rooms. These areas, not designed for prolonged study sessions, lack appropriate furniture and comfort standards, contributing to discomfort and tension. From this perspective, it is normal for students to become a source of stress, especially for those accustomed to having a dedicated study space at home. Sharing a study room, even with a well-liked roommate, poses challenges. According to Carla Monnier (2023), the constant presence of someone else in a space where students typically work, relax, sleep, and bathe alone can be a significant source of stress, disrupting students' ability to relax, study, and sleep effectively.

The lack of order in the study room and on the desk emerges as a significant source of stress. We imagine a scenario where a teacher informs a student of an upcoming team project that is due in a few days. When he arrives home, he finds books on the couch and desk, a juice bottle near the desk, and pencils and crayons strewn everywhere. In this situation, the immediate inclination is to avoid the task, as the chaotic environment induces stress and tension, diminishing the appeal of the task at hand. Associating the study room with an environment that fosters productivity rather than serving as a source of stress is important. Maintaining efficiency and effectiveness in academic tasks can be challenging in a tense atmosphere. Therefore, integrating an ambient element can positively impact productivity. A space with fresh air and open windows creates a conducive atmosphere for improved focus and well-being.

4. Methodology

4.1. Objective

In the presented study, we aimed to investigate the primary study space, distinct from the bedroom, utilized by students, and explore how this space influences their perception of the study environment. Ultimately, we sought to understand the potential impact of this perception on their overall academic performance.

The organization of the work environment significantly influences subjects' perception of the workplace, directly impacting their comfort, focus, and efficiency in learning activities.

4.2. Participants

The sample study included 69 students, aged 18-44 years, consisting of 64 women and 5 men. All participants were first-grade students at the Faculty of Letters and Sciences. Out of the total sample, 38 participants were from urban areas, and 31 were from rural areas.

4.3. Instrument

We utilized a questionnaire with the following requirements: participants were asked to select their primary study room from a provided list, outline strategies for enhancing the quality of learning by reorganizing their environment, identify elements that disrupt their study environment,

estimate the duration of their daily stay in the study room, specify the presence of digital devices in their room, and detail how they utilize these devices to enhance their learning experience.

4.4. Procedure

The study was conducted in October 2023 on a sample of 69 participants from the Petroleum-Gas University of Ploiesti. The questionnaire was implemented with a focus on preserving the anonymity of the respondents.

4.5. Data analysis

Table 1. Study room

Study room	Bedroom	Living room	Kitchen	Dormitory room	Desk room
	49	12	1	6	1

The data reveals that out of the total respondents, 19 individuals lack adequate room for studying, which could potentially impact the quality of their learning experience. It is essential to explore the circumstances surrounding these 19 participants to better understand the challenges they may be facing. The data indicates that only one subject possesses a room exclusively designed for studying, devoid of other activities such as storing clothes and sleeping. This unique response underscores the potential limitations in establishing a dedicated study room for some respondents, impacting their ability to create a conducive learning environment.

Table 2. Perception of study room

Perception of study room	Disorganized	Crowded	Organized	Well-it/Tranquil	Airy/Spacious
	7	14	20	20	8

The obtained results revealed that 29% of subjects associate their study room with a predominant state of being well-it and tranquil. However, this implies that if their house is located near a tram or bus station, it could contribute to increased auditory discomfort and the emergence of stressors. An important observation arising from the data analysis shows that 20% of respondents associate their study room with a crowded space, and 10% express the need to organize their room. A disorganized space where papers are scattered throughout the room creates visual discomfort, leading subjects to postpone tasks to a later time, perhaps tomorrow or even the following week.

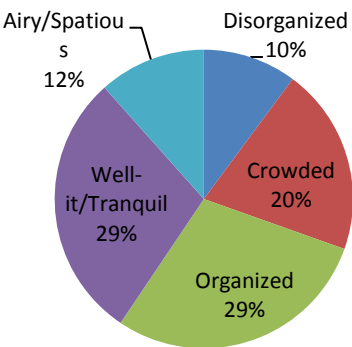


Figure 1. Perception of study room

As observed from the data, 17% identified noise as the primary disturbing element, with 10% attributing disturbances to neighbors (Fig.2). Noise proves to be a significant issue for those individuals residing in flats, where neighbors may be renovating, engaging in louder conversations, or, in specific instances, hosting parties. Notably, a majority of study participants, accounting for 55%, reside in urban areas, while 45% are from rural environments.

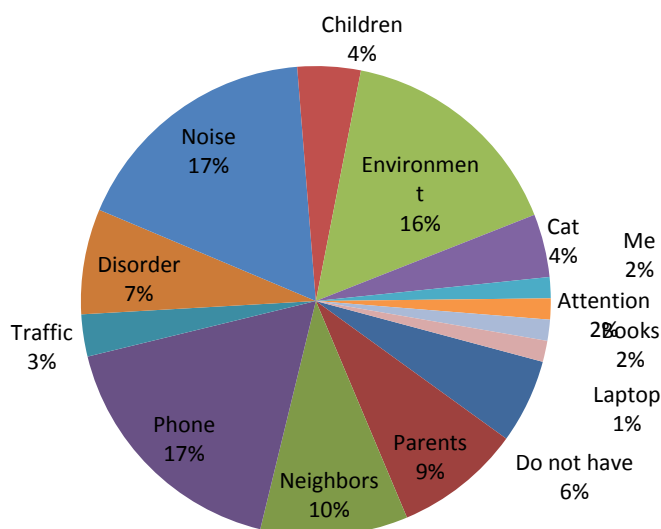


Figure 2. Stressors / Disturbing elements

Those who considered the environment a decisive factor in ensuring concentration during their study sessions mentioned the need to rearrange furniture near the windows to maximize luminosity, especially natural light. Additionally, they emphasized the importance of having a comfortable chair, as some currently use kitchen chairs (3%) that are not conducive to extended study periods. A notable 12% expressed the need for a new desk, highlighting situations where students lack a designed study area and resort to doing homework in bed. Furthermore, 23% of the sample mentioned insufficient luminosity in the room, noting that artificial lights contribute to visual sensitivity.

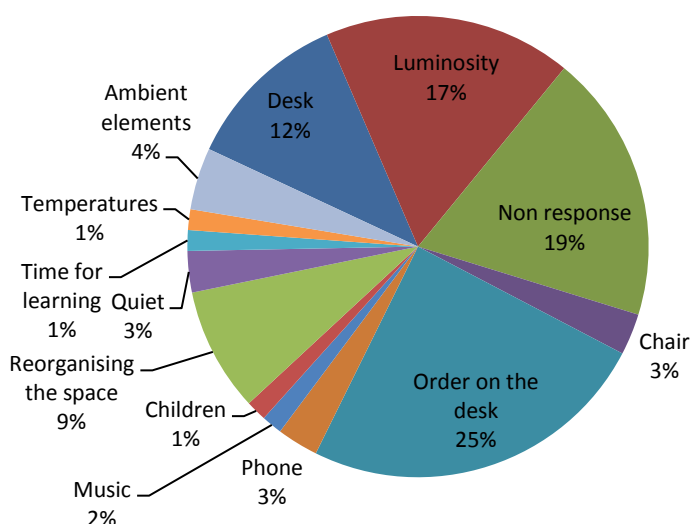


Figure 3. Strategies for organization of the work environment

There is a correlation between the organization of the work environment and respondents' perception of the atmosphere created by the study room. According to diagrams 1 and 3, 10% perceive the work environment as disorganized, while 20% believe the desk is in a small and crowded room. A comparative analysis of the obtained data indicates that 12% of respondents feel the need to change their desk to a comfortable one, and 25% suggest reorganizing the area to create order on the desk. Additionally, 9% mention the necessity of rearranging the space, 3% suggest acquiring a new chair suitable for desk work, and 4% believe that introducing ambient elements could contribute to improving academic performance, inspiration, and concentration.

5. Results

The impact of the study room environment on students is influenced by various factors such as the perception of the study room, the use of suitable furniture, the presence of natural or artificial light, and the incorporation of ambient elements to create a conducive climate for studying. Subjects identified several strategies to enhance the study environment, including introducing air fresheners or a scented candle, enjoying a teacup or coffee, organizing the desk for the next day, setting the phone on vibration mode, and playing nature sounds in the background.

By carefully arranging elements in the study environment, such as furniture, lighting, and spatial accessibility, conducive conditions can be created for positive perception and contribute to improving performance in learning activities.

The data results reveal that more than 17% of respondents engage in their academic tasks in the living room, while 2% use the kitchen as the unique study room, and 9% work in their dormitory rooms. This pattern underscores the presence of various stressors that may exert an impact on their academic performance. For those lacking a dedicated study space, the need to share their environment with family members, or children poses a significant challenge. In such instances, concentration becomes compromised, particularly when family members supervise participants. From this perspective, some respondents mentioned that parents constitute one of the primary sources of disturbance, as they tend to interact when the participants are concentrating on a task (9%), occasionally creating noise. An intriguing observation emerged, revealing that 16% of subjects perceive their environment as a stressor, impacting their attention. Furthermore, 4% explained that children have a tendency to seek attention even when unnecessary, and 3% reside in neighborhoods near tram or bus stations where traffic disrupts concentration. Another relevant percentage identified the phone as a prominent disruptive element, as it poses a temptation to check messages or engage in social media activities during study sessions.

A notable correlation exists between the subjects' perception of their study room and the main strategies they employ to organize their work environment. A significant portion of the subjects appears to associate their room with total disorganization (10%), while 20 % perceive it as a crowded space. Conversely, an equal percentage of 29% view their room as both organized and well-it/tranquil. Interestingly, only 20% actively attempt to maintain order in their room, recognizing the potential benefits of a structured routine in achieving performance in their domains. James Clear mentioned in *Atomic Habits* that the importance of routine is emphasized with the introduction of a simple element like organizing the desk catalyzing for addressing more than three daily tasks. The same author highlights the importance of setting specific objectives and implementing clues, such as placing a book on the pillow before bedtime, to avoid procrastination and foster positive habits.

Contrary to these results, participants identified the main disrupting elements, including noise generated by family members (17%), the presence of the phone in the same room (17%), the need to rearrange the environment (16%), noises produced by neighbors (10%), and disorders (7%). It is

evident that reorganizing the space and selectively eliminating elements that are no longer important or necessary for studying are crucial.

6. Discussions

According to the approaches mentioned, associating the study room with a positive state is essential for several reasons. The mere thought of returning home to address an academic task can evoke a range of emotions, and the ambiance of the study room plays a pivotal role in shaping this experience. When the study room is associated with disorganization and crowding, it can significantly impact the quality of the academic task and the time spent resolving it. A cluttered environment may lead to distraction or stressors factors, affecting concentration, and impeding overall productivity. A chaotic room can act as a deterrent, leading subjects to engage in alternative activities to avoid the urgent task at hand. Procrastination becomes a common phenomenon when the study environment is not conducive to focused tasks.

References

1. Al-Haboubi, M. & Ishteeaque, E. (2000). Designing new classroom buildings, *J Archit Eng*, 6 (4), pp. 129-132.
2. Arsenio, W. F. & Loria, S. (2014). Coping with negative emotions: Connections with adolescents' academic performance and stress. *The Journal of Genetic Psychology*, 175 (1), pp.76-90.
3. Asiyai, R. (2014). Students' perception of the condition of their classroom physical learning environment and its impact on their learning and motivation. *College Student Journal*, 48(4), 714-723.
4. Bruffaerts, R., Mortier, P., Kiekens, G., Auerbach, R.P. et al. (2018). Mental health problems in college freshmen: Prevalence and academic functioning. *Journal of Affective Disorders*, 225, pp.97-103.
5. Cheryan, S. et al. (2014). Designing classrooms to maximize student achievement. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 1(1), pp.4-12.
6. Eartman, G. I. (2004). Prioritization of 31 criteria for school building adequacy. American Civil Liberties Union Foundation of Maryland, Baltimore.
7. Guardino, C & E. Fullerton, E. (2010). Changing behaviors by changing the classroom environment. *Teaching Exceptional Child*, 42 (6), pp. 8-13
8. Kellert, S. R., & Wilson, E. O. (1995). *The biophilia hypothesis*. Island Press.
9. Lohr, V. I., Pearson-Mims C. H. & Goodwin G. K. (1996). Interior Plants May Improve Worker Productivity and Reduce Stress in a Windowless Environment. *Journal of Environmental Horticulture*, 14 (2): 97-100.
10. Maki, Y. & Shukuya, M. (2012). visual and thermal comfort and its relations to energy consumption in a classroom with daylighting. *Int Exergy*, 11 (4), pp.481-492.
11. Monnier, C. (2023). Rethinking the Study- Bedroom: How to Better the Quality of Life in Student Housing and its Environment focusing on Mental Health. University of Hawai at Manoa Proquest Dissertations Publishing. <https://www.proquest.com/Student housing>
12. Park, S. Y. et al. (2008). Effects of interior plantscapes on indoor environments and stress level of high school students. *journal of the Japanese Society for Horticultural Science*, 77 (4), <https://doi.org/10.2503/jjshs1.77.447>
13. Shibata, S. & Suzuki, N. (2004). Effects of an indoor plant on creative task performance and mood. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45 (5), pp.373-381.

14. Van den Bogerd, N., Dijkstra S. C., Koole S. L., Seidell, J. C. & Maas J. (2021). Greening the room: A quasi-experimental study on the presence of potted plants in study rooms on mood, cognitive performance, and perceived environmental quality among university students. In *Journal of Environmental Psychology*, 73, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2021.101557>

Zheng Yang, Burcin Becerik Gerber, Laura Mino. (2013). A study on student perceptions of higher education classrooms: Impact of classroom attributes on student satisfaction and performance. *Building and Environment*, 70, pp.171-188.

COMPETENCE AND NEURO-LEARNING IN THE SPACE OF UNIVERSITY PEDAGOGY

Adrian Ghicov

Assoc. Prof., PhD, „Ion Creangă” State Pedagogical University of Chişinău, Moldova

Abstract. *Certain trends in the approach to competencies, to which are added similar ones in various other areas of education sciences, aim to highlight what is called school learning, especially the aspects that follow its concerted evolution in the pedagogical area, including the present-day university one.*

As far as we are concerned, in this article we have tried to try to identify, in the general framework of competency, that is, the science of competencies, those aspects that characterize and determine effective learning in the field of epistemic interest belonging to university pedagogy. In order to achieve this, we considered it necessary to have a discussion about learning in consensus with brain science. In an attempt to highlight an essence of the phenomenon of neuro-learning, several ideas in the field of modern education were approached. In this analytical context, neuro-learning proves to be the big issue of learning, which has led us to consider some fundamental aspects that induce the particularity of this phenomenon. And, to be even more explicit, we must point out that neuro-learning is, up to a certain point in the analysis, co-substantial with the process of "climbing" upwards. Therefore, in addition to conceptualization, it is likely to contain a certain part of the implementation aspects.

Keywords: *competence, competenceology, neurolearning, EduAction, performance*

Distincția proiectului educației este, în principal, cognitivă și culturală, afirmă L. Vlăsceanu. Chiar dacă în alcătuirea sa are mai multe componente și ținte, proeminența îi este conferită doar de două axe constitutive: cunoașterea științifică, tehnică și umanistă și cultura artistică, antropologică și sportivă, reprezentativă în epocă și activabilă academic. *Canonul academic* este concretizat prin acele informații și demonstrații, practici teoretice și aplicații practice, credințe, artefacte care sunt asamblate în virtutea reprezentativității și importanței lor pentru contribuția adusă la dezvoltarea socială, la educația generațiilor [Apud 15, p. 154]. În prezent, trăim vremea construcției și afirmării unui *nou canon* al instruirii comune, acesta fiind *canonul competenței*. Canonul competenței se constituie ca un mediu de consacrare a ceea ce generația vremii consideră compendiul celor mai importante produse cognitive și culturale care merită să fie propuse viitoarelor conștiințe și formării lor academice și sociale [Ibidem, p. 156].

Vorbim astăzi, în opinia lui A. Marga, „despre o globalizare galopantă, ce a lărgit orizonturile, dar a destrămat răspunderea la diverse niveluri. Destrămarea răspunderilor, subminarea specificului activităților, slăbirea interesului pentru investigarea realității și dezbateră rațională sunt caracteristici ale lumii de azi și se află la originea dezorientării din societatea actuală [6, p. 32]. Este evident că învățământul nu este un ornament al societății, ci, dacă este bine înțeles și conceput, ceva mult mai mult:

o efectivă forță a modernității și a producerii competitive [Ibidem, p. 43]. Este important „să înțelegem că educația poate face multe, dar numai dacă societatea se așază pe direcții convergente cu cele pe care le vrea propovăduite în școli și viața publică” [Ibidem, p. 128].

Experiența personală, dobândită de-a lungul carierei profesionale, îl îndreptățește pe cercetător să afirme că educația a fost înlocuită cu formarea de „capacități și competențe” în condițiile „suspendării acelei individualități care fusese odinioară adresant și actor al educației” [6, p.228].

Trebuie să menționăm că, prin reflecțiile lui A. Marga asupra cercetărilor recente asupra creierului, s-a „descoperit” noțiunea de *EduAction*, adică aceea a acțiunii ca factor și produs superior al educației. Aceste cercetări atestă că „entuziasmul este premisa fundamentală a învățării durabile și a creativității. Or, în instituțiile de astăzi, tocmai entuziasmul este în suferință. Iar pentru a acționa eficient, orice om are nevoie de înțelegerea a ceea ce face și de viziune [Ibidem, p. 197]. Este nevoie de a *reorienta* formarea tinerilor pe următoarele direcții: a învăța să acționezi, a învăța cum să dobândești cunoștințe, a învăța cum să trăiești relaționând cu alții. „A învăța să acționezi, afirmă A. Marga, constă în prelungirea continuă a însușirii de cunoștințe cu acțiunea pe baza lor, în fiecare disciplină. Este vorba despre a crea competențe, dar nu atât competențe prefigurate de programe, cât *competențe solicitate de viața din jur*, nu atât impuse, cât dobândite de formabilii înșiși. Este vorba despre renunțarea la schema contrafactuală a pedagogiei universitare uzuale în favoarea „sarcinilor *cu caracter natural ale vieții*”. „*Învățarea prin angajament*” devine conceptul director și unificator al activităților de instruire, iar instituția educațională se deschide spre angajamentul civil și social și ancorează răspunderea în curriculum” [6, p.198-199].

În *EduAction*, importante sunt alternativele, încapsulate în construcția ei metodologică. Instituția educațională trece, în opinia lui A. Marga, „de la motivarea studentului la entuziasmarea lui; de la dacă-atunci în sala de clasă, la învățarea experienței de viață; de la a afla răspunsuri la întrebări străine, la a căuta răspunsuri la propriile întrebări; de la răspunsuri corecte și false, la multe răspunsuri posibile; de la uniformitate centrată pe plan, la multiplicitate centrată pe învățare; de la punerea în valoare a capului, la cap, inimă și mână; de la cunoștințe la sens; de la preluarea unei perspective la capacitatea de schimbare a perspectivei. Aceste treceri, ca și altele, compun tabloul unei schimbări, încât mediul de învățare să poată întâmpina lumea care se prefigurează – o lume în care prima întâlnire este cea cu nesiguranța [Ibidem, p.201].

Argumentul funcțional al învățării, expus de I. Vlașin, este o ilustrare a acestor alternative. Acesta susține următoarele: „Din fericire toți oamenii „funcționează” foarte bine, deși ei nu cunosc cum funcționează mintea și corpul uman. Observând însă ce putere de învățare și de modelare are creierul și corpul uman, putem să ne folosim de aceasta, putem atinge diverse performanțe pe care nici pe departe nu le are tehnica modernă, deși este uimitoare. Iluzia academică ne spune că performanța minții noastre este măsurabilă, că oamenii pot fi organizați, clasificați, după criterii liniare, că un IQ spune multe despre om. În realitate, nimeni nu poate prezice cum va acționa un om în condiții complexe. Experiența și felul său unic de a fi determină răspunsuri unice. Încercarea de a *obliga tinerii să dezvolte abilitățile academice* este ca și cum ai obliga toate mașinile să aibă aceleași performanțe, indiferent pentru ce sunt

construite. Toate ar trebui să se miște cât mai bine pe orice direcție și să poată duce multă marfă străină. Nu contează capacitățile colaterale [13, p.333].

După cum bine știm, competența și capacitatea sunt două noțiuni care se referă la capabilitatea umană. Or, capabilitatea este noțiunea care descrie *calitatea capacității*. Este condiția care permite unui individ să dobândească puterea și abilitatea de a învăța și de a face ceva în limitele capacității. Capacitatea este, de asemenea, cunoscută ca o abilitate implicită sau abilități care nu sunt încă dezvoltate. Un formabil cu o capacitate are potențialul de a dobândi o abilitate sau o abilitate specifică care va fi utilă într-o sarcină. Capacitatea sau capacitatea învățată se adaugă la banca sau la competențele unui tânăr. Capacitățile îmbunătățesc, de asemenea, funcțiile unui student, ceea ce poate duce la o eficiență mai mare. Noile abilități îl fac pe acesta mai capabil să îndeplinească o anumită sarcină [Apud 3] În această viziune, lucrurile devin mai clare, deoarece apare posibilitatea de a identifica în domeniul competențelor universitare anumite repere epistemologice care se completează cu o anumită conformitate. Insistăm asupra acestor aspecte pentru a para o eventuală obiecție privind caracterul uniformizant al competenței. Desigur, nu este vorba de a susține că în științele educației toată lumea acceptă competența la fel. Și totuși, trebuie să acceptăm, sub diversitatea conceptualizării individuale, unele trăsături generale care denotă apartenența acestora la o mentalitate generală. Evident, cu timpul și practica, capacitățile se pot dezvolta în competență. Capacitățile servesc drept punct de plecare pentru a putea efectua ceva și ca, treptat, student să devină mai abil în îndeplinirea sarcinii.

Capabilitatea derivă din cuvântul francez "capabilité", în sensul unei *suficiente vieți în ușurință* și din cuvântul latin "capābili", ceea ce înseamnă *înțelegere* sau *simetrie*. Cuvântul a fost folosit pentru prima dată încă în 1587; totuși, semnificația sa în utilizarea de astăzi – suficientă pentru a face față unei situații sau unei sarcini, ca *abilități facultate* a evoluat și a fost folosită mai târziu. Pe de altă parte, competență este starea sau calitatea învățării unui tânăr. Un student și învățarea sa pot fi evaluate ca fiind competente dacă performanța este considerată „satisfăcătoare”, dar nu „remarcabilă”. Competența poate duce, de asemenea, la o calitate sporită a performanței. Competența începe ca unele capabilități ale personalității. Într-un sens, competența este capacitățile dovedite și capacitățile îmbunătățite. Așadar, competența poate include o combinație de cunoștințe, cerințe de bază (capabilități), abilități, comportament și atitudine [3].

Dacă avem în vedere raportul stabilit între componentele competenței, putem observa, la o analiză din perspectiva pe care ne-am propus-o, că trăsăturile fundamentale suferă anumite modificări. Noțiunea de capabilitate intră în joc în măsura în care este concepută ca una ordonatoare. Ea are propria diacronie și aparține unui pattern cu viață mai lungă sau mai scurtă și poate fi considerată ca o „normă” a momentului. Aceasta este condiția de a avea capacitatea de a face ceva. În această condiție există un potențial de îmbunătățire a competențelor. Pe de altă parte, *competența* este versiunea îmbunătățită a *capacității* și înseamnă gradul de calificare în performanța sarcinii. Capabilitățile conduc la competență. Un individ cu anumite capacități poate dobândi un nou set de competențe sau cunoștințe prin învățare și practicare. Competența servește ca rezultat al aplicării capabilităților. Capabilitățile sunt generice, în timp ce competența este mai mult în domeniul specializării.

Aprofundând această viziune, putem afirma că aceste două ipostaze, competența și performanța, păstrează în fiecare din ele câte două patternuri, funcția și formantul, făcând să depindă de aceasta raportul dintre ele. Competența și performanța sunt două cuvinte utilizate frecvent în multe domenii, cum ar fi educația, dar și resursele umane, dezvoltarea abilităților, formarea continuă etc. Cu toate acestea, datorită apropierii celor două cuvinte și a similitudinii contextelor în care sunt utilizate, competența și performanța sunt deseori utilizate interschimbabil, indiferent de mai multe diferențe. În cele mai multe cazuri, competența se consideră ca fiind o combinație între cunoștințele practice și teoretice, abilitățile cognitive, comportamentul și valorile folosite pentru îmbunătățirea performanței. Cu toate acestea, competența este cunoscută a fi vacilată în natură, deoarece modul în care o persoană poate acționa în anumite situații poate depinde de contextul situației [Apud 3]. Performanța, la rândul său, poate fi definită ca realizarea unei anumite sarcini măsurată în funcție de standardele cunoscute de exhaustivitate care au fost presetate, acuratețea și viteza acestei realizări.

Să ne mai adresăm unui autor, care vine cu o scriere consacrată unei teme majore, și anume competența, ca o participare de calitate la îndemâna oricui. Competența se dobândește, fiind, ca scop, ceea ce ne mișcă, ne îndreaptă către ceva, ne instituie ca ființă melioristă, ne măsoară individual și social. Ca virtute și putere a omului, competența se capătă cu dăruire și efort, afirmă Gh. Vlăduțescu [Apud 13, p.15]. Identificată la început doar cu un set de abilități interconectate de care cineva are nevoie ca să se descurce într-o situație dată, competența este recunoscută astăzi a fi și o *nevoie importantă*, un motivator intrinsec foarte puternic, motorul tuturor demersurilor omului de a performa. Ea se arată astfel ca un punct de întâlnire al interesului personal cu cel de grup. Partea se întâlnește cu întregul din care face parte, descoperindu-și astfel și posibilitățile sale. Importanța ei este deosebită, deoarece potențialul real al persoanei nu poate fi dezvăluit, pus în valoare și dezvoltat decât în relații cu ceilalți, iar grupul nu poate avea succes dacă nu are grijă ca membrii lui să fie competenți [13, p.17].

Pentru și mai multă precizie, trebuie să ne adresăm afirmațiilor lui Vlașin, care susține că „În literatura engleză se face distincție între „competence” care poate fi asimilată criteriilor de performanță și „competency” ca și comportamente ce conduc la atingerea criteriilor de performanță. Criteriile de performanță sunt exigențele din partea sistemului, iar grija, asumarea responsabilității, atitudinea, înțelegerea culturii sistemului, a mediului etc. lucruri ce determină atingerea performanței în realizarea rostului, a menirii funcționale a competenței” [13, p. 29]. Deosebirea este că în versiunea utilizată de autor competența și performanța sunt două fețe ale aceluiași lucru, însă privit din perspective diferite. Variabilele care trebuie avute în vedere pentru a obține performanță (sistemul) determină alegerea indicatorilor de evaluare din partea sistemului, altfel avem doar o descriere de comportament dezirabil, nu o competență (participantă la sistem).

Un real determinant care își reclamă dreptul în pedagogia universitară este neuroștiința educației, care pătrunde, dincolo de aparențe, spre adâncul învățării. Aceasta este animată de dorința de a rupe simetria superficială a învățării, de a o traversa pentru a găsi dincolo de aparențe un real fenomen, autentic, în care superficialitatea este contrazisă. Această tendință face ca învățarea, în raportul său cu subiectul, să capete noi dimensiuni. În ultimele decenii, aplicarea neuroștiințelor în educație a profilat o

nouă viziune despre educație și despre om. Educația, spun neuroștiințele, se orientează către formarea de competențe, mai degrabă decât către cunoștințe și către dezvoltarea unei „inteligențe emoționale” mai degrabă decât către dezvoltarea uneia rațională [9]. Neuroînvățarea este o dimensiune a fascinantei lumi a creierului care învață și reflectă legăturile dintre acest proces incredibil de complex și modul în care el formează ceea ce numim „minte conștientă”.

Neuroștiința educației este un domeniu de cercetare de actualitate care încearcă să pună împreună cunoaștere din neurobiologie, științele cognitive și științele ale educației, pentru a investiga mai bine bazele reale ale învățării în context educațional. Orientarea sa este atât una de ordin explicativ cât și una aplicativă, căutându-se prin aceasta modalități prin care profesorii să poată folosi cunoașterea științifică pentru a-și modela practicile educaționale și pentru a îmbunătăți învățarea facilitată în context formativ [12]. Grație unor tehnici care permit vizualizarea creierului în situații de învățare reale, specialiștii în neuroștiințe îi pot ajuta pe profesori să înțeleagă mai bine procesele de învățare, să înțeleagă mai bine mecanismele memoriei, iar aceste cunoștințe pot să-i ajute pe profesori să-și modifice sau să-și adapteze predarea astfel încât cel ce învață să asimileze informațiile mai bine. Prin urmare, este foarte important ca specialiștii în neuroștiințe să colaboreze cu profesorii pe marginea acestor cunoștințe noi, astfel încât, împreună, să poată transpune rezultatele în competențe de învățare. Acest domeniu nou de cercetare comună, denumit „neuroștiințele educației”, este esențial pentru viitorul școlilor din întreaga lume. Cu alte cuvinte, știm că creierul este maleabil, că producem neuroni noi și că învățăm pe tot parcursul vieții [10].

Ar trebuie să menționăm aici că în zilele noastre neuroștiința este peste tot: neuromarketingul, neuroștiința fericirii, neuroștiința creativității, neuroștiința educațională. Ea face parte dintr-o căutare de cunoștințe mai profunde despre noi înșine și de a învăța mai multe despre modul în care gândim, simțim, învățăm și luăm decizii [11]. Aprofundându-ne mai mult în fibrele creierului nostru și în procesele care îl fac să funcționeze, învățăm tot felul de lucruri, inclusiv faptul că nu toți oamenii învață cu aceeași viteză. Unii formabili dezvoltă anumite structuri mai târziu, ceea ce duce la probleme legate de sistem. Lumea științifică face câteva descoperiri uimitoare despre învățare și memorie care încă nu și-au făcut drum în programe. De exemplu, există o deconectare clară între ceea ce spune neuroștiința despre dezvoltarea copilului și adolescentului și ceea ce vedem în sălile de clasă. Ne concentrăm în continuare pe ideea că toți formabilii trebuie să aibă aceleași niveluri de calificare la toate materiile. Nu depășim metodele noastre tradiționale: indicarea greșelilor și alegerea copiilor care rămân în urmă, se pierd, au probleme cu matematica, au probleme cu citirea, deoarece literele se mișcă în fața ochilor etc. Toate abilitățile noastre ca oameni, inclusiv capacitatea noastră de a învăța, nu sunt înnăscute. Atitudinea nu are nimic de-a face cu ea. Creierul nostru le face posibile. Prin urmare, dacă am înțelege cum funcționează creierul, am fi în măsură să structurăm mai bine clasele, incluzând atât planurile zilnice de lecție, cât și obiectivele generale de predare. Lumea educațională are nevoie de o bază științifică mai puternică și de o înțelegere a dezvoltării cognitive. Scopul neuroștiințelor educaționale este doar acela de a încorpora știința în învățare. Profesorii trebuie să poată intui ce cale de învățare este cea mai bună pentru fiecare individ. De asemenea, trebuie să știe cum se descurcă personalitatea în ceea ce privește atenția, păstrarea informațiilor, rezolvarea problemelor, motivația și creativitatea [11].

Cercetările genetice au demonstrat, mai recent, că nu există anumite gene sau variante ale lor care s-ar afla la baza inteligenței sau a anumitor abilități intelectuale, ci că mai multe gene ar colabora și ar fi responsabile de unele performanțe intelectuale sub influența hotărâtoare a învățării. Eforturile investite în învățare sunt mai individuale și pot varia în mod semnificativ ca urmare a propriilor alegeri de a învăța sau a nu, de a beneficia sau nu de existența oportunităților de învățare oferite. Dar instituția educației are doar un control minim, prin motivarea învățării, asupra voinței de a învăța [14, p.106].

De îndată ce tensiunea cercetărilor își schimbă direcția, discursul educațional trebuie să-și schimbe ritmul, renunțând la structurarea sa clasică, în perfectă concordanță cu rezultatele acestor cercetări, desăvârșind punerea în libertate a celui care învață. Acesta își recuperează astfel un potențial de învățare diminuat anterior. Or, cum cunoaștere fără învățare nu poate exista, suntem obligați să recunoaștem că studentul modern, pentru că acceptă o cunoaștere euristică, devine un student activ, profesorul realizând o educație mai logică, mai incluzivă și mai eficientă.

Conform neuroștiințelor educaționale, trebuie să schimbăm orele de învățare. Unele studii au arătat că cel mai bine ar fi ca formabilii să meargă la școală pe tot parcursul anului, cu vacanțe de vară mai scurte, dar pauze mai frecvente (de exemplu, o vacanță de o săptămână la fiecare trei săptămâni). Neuroștiința educațională afirmă, de asemenea, că trebuie să schimbăm orele de liceu și în învățământul mediu, astfel încât lecțiile să înceapă la aproximativ 10:30 sau 11:00. Acest lucru se datorează faptului că creierul adolescenților are nevoie de mai multe ore de somn, iar creierul lor nu este la fel de activ dimineață [11].

De asemenea, este nevoie de aprofundarea învățării personalizate, care încurajează învățarea direcționată, când conținutul, materialul este prezentat tinerilor în funcție de scopurile, obiectivele, dorințele și nivelurile de competență individuale. Drept urmare, aceștia vor dobândi noi abilități și vor dobândi cunoștințe proaspete într-un ritm care le convine, rezultând un nivel de dezvoltare personală care să îl beneficieze. Un alt beneficiu clar al personalizării în educație este nu numai flexibilitatea în ceea ce privește orele și locația de învățare, ci și mediul. Personalizarea oferă acces la o varietate de modele de învățare, conținut și materiale care pot produce cel mai pozitiv rezultat. Natura personalizată a educației poate contribui la creșterea nivelurilor de implicare, ceea ce alimentează motivația și ajută la dezvoltarea sau dobândirea de competențe. Acestea fiind spuse, noile instrumente și abordări de ultimă oră pentru proiectarea experiențelor educaționale vor aprofunda capacitatea de învățare personalizată. O concentrare centrată pe date asupra preferințelor și interacțiunilor, împreună cu testele de colaborare, va crea noi fluxuri de informații bazate pe experiențe și performanță [Apud 1].

Educația personalizată dezvoltă oportunitatea de a introduce în ecuația formării elemente precum interesele formabililor și punctele lor forte, făcând astfel învățarea să devină semnificativă pentru cel care învață și o garanție a reușitei sale sociale. Impactul său e evident în privința implicării studentului în propria formare. Educația poate să ajungă să crească performanțele în învățare și mai ales să conteze pe libertatea descoperirii și acumulării individuale de cunoștințe numai dacă se distanțează de formele pedagogice impersonale și creează condițiile de afirmare a unei pedagogii universitare a personalizării

educației. Aceasta constă în deschiderea oportunităților de individualizare a ritmurilor de învățare și de grupare a celor formați după niveluri de competențe. În locul claselor eterogene care se supun unor presupuse ritmuri omogene de înaintare într-o învățare uniformă la toate disciplinele eterogene, formabililor li se pot crea condiții de realizare a unor ritmuri diferențiate de învățare individuală și de grup în funcție de discipline [15, p. 144].

Plus la aceasta, trebuie să vorbim despre *autonomia individuală* a studentului, ca un ideal cognitiv și cultural al educației de azi și de mâine. Tot ceea ce s-ar putea întâmpla în educație, trebuie să concure cu realitatea, în care au fost formate persoane dependente de alții sau de ceva exterior lor, și să formeze social autonomia individuală a fiecărui student. Rațiunea pentru acest lucru rezonează cu și derivă din tot ceea ce este reprezentativ pentru societate și, respectiv, cu individualizarea și personizarea, ca mecanism structural al genezei societății contemporane, creșterea așteptărilor față de creativitatea individuală și socială, asociată cu centrarea pe libertatea individuală [15, p. 156]. O educație centrată pe personizare se raportează, astfel, la studentul care învață de la tot și care știe cum să acționeze prin acest tot. Supunerea față de regulile personizării este o instanță a competenței, provocând reflexivitatea. În felul acesta, tranziția către personizare este realizată în cadrul unei învățări riguroase, „centrată pe stimularea alegerilor individuale pentru una sau alta dintre traiectoriile achipotente ale învățării” [Ibidem, p. 163]. Așadar, premisa contradicțiilor în învățare este oferită de următorul fapt: nereușita de a pune în armonie potențialitățile studentului, efectele instruirii asupra factorilor sociali sau tehnologici și realizările formative generale.

Prin intermediul tehnicilor noi de investigare a zonelor cerebrale au fost descoperite mecanisme biologice care stau la baza învățării, cum este de exemplu *plasticitatea cerebrală*, ca o caracteristică a creierului, prezentă de-a lungul întregii vieți, care stă la baza *achiziției de competențe*, dar și a pierderii acestora în cazul în care nu sunt utilizate, pornind de la principiul ”ce nu se folosește se pierde” [Apud 4]. Prin înțelegerea dezvoltării neurocognitive, pe care se bazează achiziția principalelor competențe formate (de exemplu, alfabetizarea, achiziția conceptului de număr și a abilităților de calcul matematic) s-au găsit soluții de remediere a dificultăților prezente în situații complexe și moderne de învățare. Alături de neuropsihologie, neurodidactica integrează informații din psihologia cognitivă cu strategii și metode utilizate în educație, în vederea optimizării proceselor de învățare, contribuind toate la dezvoltarea neuroștiințelor educației. Pe de altă parte, eșecul educațional, în special în dezvoltarea unor competențe de bază, are drept consecințe un risc crescut de marginalizare socială și pauperitate [4]. Creierul este incredibil de plastic: în anumite circumstanțe, un număr redus de celule nervoase pot să-i permită unei persoane să ducă o viață normală. De-a lungul dezvoltării, creierul se poate adapta pentru a funcționa doar cu o mică proporție din numărul obișnuit de celule nervoase. Acesta este un exemplu de plasticitate. Plasticitatea creierului este capacitatea acestuia de a se schimba și de a se modifica de-a lungul vieții. Potrivit cercetărilor în acest sens, obiectivul principal al neuroplasticității este optimizarea rețelelor neuronale existente în creier. Acest proces este deosebit de important în perioade precum învățarea și dobândirea de noi competențe. *Neuroplasticitatea* vizează metamorfoza continuă a creierului care se petrece pe parcursul învățării, o capacitate remarcabilă a materiei cerebrale de a codifica noi și noi competențe și comportamente, cogniții și emoții, la orice vârstă, prin amprente specifice, dacă formabilul se „încumetă” să facă suficient de des și de atent efortul necesar pentru fixarea deprinderii. Ea indică, așadar, putința ființei de a se schimba, întrevăzută în planul biologic, o schimbare prin

angajament: dăruire, pasiune și perseverență, un fel de capacitate de a fi imprimat de ceea ce face. În ultimii douăzeci de ani multe cercetări au arătat că creierul nu se oprește niciodată din schimbare și adaptare.

Noutatea și importanța studiilor respective constă în descoperirea că la baza procesului educațional stau mecanisme foarte complexe de construire a *circuitelor neuronale*. Altfel spus, în procesul atât de „simplu” la prima vedere al educației se construiesc anumite circuite neuronale [Apud 2]. Învățarea schimbă creierul și, prin urmare, neuroștiințele au un rol fundamental în înțelegerea procesului predării și al învățării [16]. Domeniul neuroștiințelor educaționale e în plină dezvoltare, captând interesul neurologilor și al profesorilor, în egală măsură. Totuși, nu există o relație directă între neuroștiințe și strategiile educaționale. Filosoful american John Bruer a susținut că distanța dintre descoperirile din neuroștiințe și practicile educaționale este încă mult prea mare și că studiile din psihologie care examinează comportamentul de învățare sunt mai accesibile și mai relevante pentru școală. Bruer susține că studiile din neuroștiințe sunt realizate pe un număr mic de participanți, în laboratoare, în care există un control deplin asupra condițiilor și stimulilor, și sunt foarte diferite de actul predării și învățării în clase aglomerate [16].

Dacă intenționăm să punem în valoare neuroînvățarea, atunci trebuie să cunoaștem și faptul că există patru tipuri principale de *circuite neuronale* care sunt responsabile pentru o gamă largă de funcții. Aceste circuite sunt un *circuit divergent*, un *circuit convergent*, un *circuit reverberant* și un *circuit paralel (de după descărcare)*. De aici și gândirea divergentă, când un neuron stimulează până la mii de celule, astfel numeroase aspecte cognitive pot fi stimulate la un singur neuron-concept motor. Într-un circuit convergent (sau gândire convergentă), intrările din mai multe surse (informative) sunt convergente într-o singură ieșire, afectând doar un neuron sau un grup de neuroni. Un circuit (o gândire) reverberant produce o ieșire repetitivă. Într-o procedură de semnalizare de la un neuron la altul într-o secvență liniară, unul dintre neuroni (noțiune, informație) poate trimite un semnal înapoi neuronului inițiator. De fiecare dată când primul neuron se declanșează, celălalt neuron mai jos în secvență se declanșează din nou trimițându-l înapoi la sursă. Acest lucru restimulează primul neuron și, de asemenea, permite ca calea de transmitere să continue până la ieșirea sa. Într-un circuit paralel (gândire paralelă) un neuron intră în mai multe lanțuri de neuroni. Fiecare lanț este alcătuit dintr-un număr diferit de neuroni, dar semnalele lor converg către un neuron de ieșire.

Eludat în mod conștient în educație, reclamat ca o entitate concretă, considerat ca o realitate psihologică, creierul rămâne să genereze, totodată, anumite mituri, la fel de numeroase precum descoperirile științifice cu adevărat relevante pentru domeniul educației. Un exemplu este ideea persistentă că oamenii au o emisferă cerebrală dominantă – fie cea stângă, fie cea dreaptă. Se sugerează uneori că sistemul educațional actual favorizează un mod de gândire care are la bază emisfera stângă, adică, logic, analitic și riguros, în timp ce se neglijează un mod de a gândi care utilizează emisfera dreaptă, cu alte cuvinte, creativ, intuitiv și emoțional. Ideea că cele două părți ale creierului sunt implicate în „moduri de gândire” diferite și că o emisferă o domină pe cealaltă este în ziua de azi extrem de răspândită, în special în școli. Aceste idei nu au la bază cunoștințe științifice despre cum funcționează creierul. Este adevărat, creierul este alcătuit din două emisfere, iar una dintre ele se activează deseori mai repede decât cealaltă când acționăm, vorbim sau percepem ceva, dar ambele părți ale creierului

conlucrează în aproape fiecare sarcină sau proces. Cele două emisfere comunică în permanență una cu alta și, cu câteva rare excepții, nu este posibil ca una dintre emisfere să funcționeze fără ca cealaltă să intre în joc. Așadar, nimeni nu are o emisferă dominantă. Cu toții ne folosim ambele părți ale creierului tot timpul, și le folosim împreună [16]. De asemenea, în formare se folosesc metode didactice care pretind că îmbunătățesc concentrarea și atenția celor care învață în timpul lecțiilor, punându-i să facă simple exerciții fizice înainte de începerea orei. Unele dintre aceste metode susțin că îmbunătățesc conexiunile dintre cele două emisfere cerebrale prin intermediul exercițiilor de coordonare – de exemplu, să atingă cu cotul genunchiul opus. Despre un alt exercițiu se susține că îmbunătățește fluxul de oxigen la creier prin apăsarea unor „puncte cerebrale” care se găsesc la nivelul gâtului și sub coaste. Genul acesta de afirmații sunt lipsite de sens din punct de vedere fiziologic. Mișcarea brațelor spre genunchiul opus ar putea să implice cele două emisfere, dar încă nu se știe dacă și cum afectează acest procedeu atenția sau orice alt proces cognitiv asociat cu învățarea [16].

Neuroînvățarea este, așadar, o punte de disciplină între neuroștiințe și știința învățării, este un proiect de dezvoltare științifică în care se combină cunoștințele despre creierul uman și ceea ce se cunoaște despre învățare în procesul educațional. Fundamentul neuroînvățării este conceptul numit plasticitate cerebrală, adică capacitatea creierului de a se schimba fizic pentru a se adapta la activitățile formabilului. La fiecare acțiune de învățare, aceasta lasă amprente în modul în care se conectează neuronii din creier. În felul acesta, procesul de învățare este analizat în aspect comportamental. Prin descoperirile în neuroștiințe s-a constatat, de exemplu, că în sistemul nervos învățarea și emoțiile merg mână în mână și s-a fundamentat științific învățarea eficientă, care generează o abordare emoțională și preocupările personiste în procesul de învățare. Creierul se schimbă în urma dobândirii de noi competențe. Cu toate acestea, este important să reținem faptul că schimbările din creier se inversează atunci când oamenii nu au posibilitatea de a folosi competențele pe care le-au dezvoltat. Fiecare individ are preferințe de învățare diferite. Printre diferitele moduri de învățare, unii preferă să învețe auzind, unii văzând, alții făcând, unii citind și alții punând întrebări. Însă un lucru pe care toți formabilii îl au în comun este că toți învață cel mai bine atunci când pot încorpora competențele în activitățile lor. Atunci când activitățile de învățare sunt legate în mod repetat de experiențe plăcute, creierul omului învață să caute aceste activități. Nu poți să te gândești când ești stresat, nu poți învăța când ești anxios și asta e unul din principiile primare ale neuroînvățării. Nu există nici o îndoială că creierul este un subiect important și există un sentiment tot mai mare de necesitate cu privire la implicațiile neuroștiinței asupra învățării. Navigarea prin lume este o sarcină dificilă care necesită deplasarea și folosirea unei mari forțe cerebrale, ceea ce presupune un mare consum de energie. Or, neuroînvățarea face formabilii mai eficienți în acțiuni.

În dezvoltarea lui, creierul ființei umane ajunge la un compromis între explorare și exploatare, care, la rândul lor, stabilesc un echilibru între flexibilitatea și rigiditatea învățării. Grație arhitecturii neurale a personalității, aceasta poate remodela, prin învățare, tot ce se află în jurul lui. Una din marile posibilități ale creierului este simularea posibilităților viitorului. Este clar că în procesul de învățare nu putem testa orice acțiune imaginabilă și doar unele din ele vor prinde viața, însă pregătind studentul pentru alternative, aceștia pot formula răspunsuri mai flexibile. Anume acest lucru marchează schimbarea

care permite studenților să devină mai dezvoltați din punct de vedere al competențelor. De fiecare dată, neuroînvățarea presupune reconstrucția amintirilor și senzațiilor pe care le-a absorbit anterior.

Într-o virgulă finală a acestui demers, acesta prezintă o concepție, însoțită de unele considerații personale, într-o dimensiune analitică, conturând clar nevoia lui de a da sens existenței.

În viitor, pare imposibil să ne imaginăm învățarea fără contribuția neuroștiințelor. Însă trebuie să evităm să cădem în capcanele care se manifestă deja în privința utilizării simplificate a cunoștințelor neuroștiințifice sau a soluțiilor facile, care oferă instrumente inadecvate pentru acest domeniu. Pentru a implica instituțiile educaționale într-un demers de înțelegere a proceselor de învățare, este nevoie de o atenție reciprocă la practicile cotidiene, pentru a putea clarifica paradigmele fiecărei părți și a evalua rezultatele proiectelor desfășurate. Profesorii și cercetătorii trebuie să colaboreze la programe de cercetare, fiecare parte contribuind cu bagajul său metodologic. Acestea sunt provocările școlii viitorului, care trebuie fundamentate de asemenea pe o gândire antropologică și etică [10].

În concluzie, determinăm faptul că anumite tendințe în abordarea competențelor, la care se adaugă alte asemănătoare în diverse planuri ale științelor educației, urmăresc să pună în evidență ceea ce se numește învățare, în special aspectele ce urmăresc evoluția concertată a acestora pe dimensiunea pedagogiei, inclusiv cea universitară actuală.

Demersul nostru de identificare, în cadrul general al competențologiei, adică a științei despre competențe, a acelor aspecte ce caracterizează și influențează o învățare eficientă a studenților în aria de interes epistemic a pedagogiei universitare ne-a condus la ideea ancoră că, pentru a putea realiza acest studiu, e nevoie să purtăm o discuție în jurul științei învățării în consens cu știința creierului. În tentativa de a evidenția esența fenomenului de neuroînvățare, am abordat mai multe idei din domeniul educației moderne. În acest context analitic, ajungem la sinteza ideatică precum că neuroînvățarea se dovedește a fi marea chestiune a învățării, fapt care ne-a determinat să avem în vedere câteva aspecte fundamentale care circumscriu particularitatea acestui fenomen. Ca să fim și mai expliciti, precizăm că neuroînvățarea este, până la un anumit punct al analizei, cosubstanțială procesului de „urcare” în sus. Din această perspectivă, în afară de conceptualizare, ea este susceptibilă de a conține și o anumită parte a aspectelor de realizare.

Bibliografie

1. Cum va arăta educația personalizată în 2020 ? <https://www.affde.com/ro/what-will-personalized-education-look-like-in-2020-education.html>
2. Cum creăm circuite neuronale folosind recompensa în educația timpurie a copiilor. <https://snpcar.ro/cum-cream-circuite-neuronale-folosind-recompensa-in-educatia-timpurie-a-copiilor/>
3. Diferența dintre capacitate și competență. <https://ro.weblogographic.com/difference-between-capability-and-competency-143100>
4. Educația și neuroștiințele. http://www.ccd-bucuresti.org/images/PDF/Proiecte_europene/CORTTEX/Analiza%20de%20nevoi_Romania_ro.pdf

5. Fabule și fapte în neuroștiințele educaționale. <https://ro.groinstrong.com/fables-and-facts-in-educational-neuroscience-5100>
6. Marga A. Educația responsabilă. O viziune asupra învățământului românesc. București: Niculescu, 2019. 389 p.
7. Neacșu I. Neurodidactica învățării și psihologia cognitivă. Ipoteze. Conexiuni. Mecanisme. Iași: Polirom, 2019.
8. Neuroeducația: învățarea bazată pe neuroștiințe. <https://ro.yestherapyhelps.com/neuroeducation-neuroscience-based-learning-11444>
9. Neuroștiințele în educație și memorie. <https://redesignngo.com/neurostiintele-in-educatie-si-in-memorie/>
10. Neuroștiințele și învățarea: provocarea colaborării dintre universități și școli. <https://www.schooleducationgateway.eu/ro/pub/viewpoints/experts/the-neurosciences-and-learning.htm>
11. Neuroștiințe educaționale. <https://ro.laraformm.com/discover-educational-neuroscience-4034>
12. Valențele neuroștiințelor pentru îmbunătățirea practicii educaționale. Raport de proiect. București : Institutul de Științe ale Educației, 2019. 14 pagini
13. Vlașin I. Competența. Participarea de calitate la îndemâna oricui. Alba-Iulia, Unirea, 2013. 295 p.
14. Vlăsceanu L. Educație și putere. Sau despre educația pe care încă nu o avem. Vol.I, Iași: Polirom, 2019.
15. Vlăsceanu L. Educație și putere. Sau despre educația pe care am putea s-o avem. Vol.II, Iași: Polirom, 2019.
16. Viața secretă din creierul adolescenților. <https://www.scoala9.ro/viata-secreta-din-creierul-adolescentilor-fragment-/336/>