

**Iulian Boldea, Dumitru-Mircea Buda**  
(Editors)

**CONVERGENT DISCOURSES.  
EXPLORING THE CONTEXTS OF  
COMMUNICATION**



*Psychology and Education Sciences*

Arhipelag XXI Press



***CONVERGENT DISCOURSES. Exploring the Contexts of Communication***  
**ISBN: 978-606-8624-17-4**

**Section: Psychology and Education Sciences**

---

*Edited by:*

The Alpha Institute for Multicultural Studies  
Moldovei Street, 8  
540522, Tîrgu Mureş, România  
Tel./fax: +40-744-511546  
Email: [iulian.boldea@gmail.com](mailto:iulian.boldea@gmail.com)

*Published by:*

”Arhipelag XXI” Press, Tîrgu Mureş, 2016  
Tîrgu Mureş, România  
Email: [tehnoredactare.cci@gmail.com](mailto:tehnoredactare.cci@gmail.com)

## Contents

WAYS TO PREVENT AND REMOVING A SCHOOL FAILURE	
Teodor Pătrăuță, Prof., PhD, "Vasile Goldiș" West University of Arad .....	6
STAGES OF DESIGN IN ADULT EDUCATION	
Alexandra Silvaş, Assoc. Prof., PhD, "Petru Maior" University of Tîrgu Mureş.....	17
FEW IDEAS ABOUT SCHOOL AND EDUCATION FROM JOHN DEWEY'S PEDAGOGICAL POINT OF VIEW	
Mihaela Suditu, Prof., PhD, Petroleum-Gas University of Ploieşti .....	23
STAFF MOTIVATION IN ORGANIZATIONS	
Mihaela Stoica, Assoc. Prof., PhD, „Dimitrie Cantemir” University of Tîrgu Mureş.....	31
WAYS OF IMPROVING COMMUNICATION STRATEGIES WITHIN ROMANIAN LANGUAGE CLASSES IN PRIMARY EDUCATION	
Mihaela Badea, Assoc. Prof., PhD, Petroleum-Gas University of Ploieşti.....	40
THE INFLUENCE OF PARENTING STYLE ON CHILD DEVELOPMENT	
Marilena Ticusan, Assoc. Prof., PhD, „Spiru Haret” University .....	50
DIMENSIONS OF ORGANIZATIONAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS	
Alexandra Silvaş, Assoc. Prof., PhD, „Petru Maior” University of Tîrgu Mureş.....	56
THE IMPLICATION OF ELEMENTS OF OCCUPATIONAL THERAPY IN THE IMPROVEMENT OF DEPRESSIVE CONDITIONS	
Maria Dorina Paşca, Assoc. Prof., PhD and Marieta Gaboş Grecu, Prof., PhD, University of Medicine and Pharmacy, Tîrgu Mureş .....	62
MANAGEMENT OF INITIAL TRAINING OF AGRONOMY STUDENTS FOR THE TEACHING PROFESSION THROUGH CROSS-CURRICULAR EDUCATIONAL PROJECTS	
Carmen Olguța Brezuleanu, Assoc. Prof., PhD; Roxana Mihalache, Assist. Prof.; Mihai Stanciu, Prof., PhD; Carmen Luiza Costuleanu, Assoc. Prof., PhD, University of Agricultural Sciences and Veterinary Medicine, Iaşi.....	69
THE REAL STATUS VERSUS PERCEIVED STATUS	
Ioana Lepădatu, Assoc. Prof., PhD, „Spiru Haret” University .....	79
ISSUES AND RIGORS OF THE EXTENDED E-DIDACTICAL COMMUNICATION	
Larisa Ileana Casangiu, Assoc. Prof., PhD, „Ovidius” University of Constanța .....	84
SOCIAL ADAPTATION – ESSENTIAL PREREQUISITE IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL INTEGRATION	
Ecaterina Țarnă, Assoc. Prof., PhD, „Ion Creangă” University, Chişinău, Moldova .....	94

## THE CONFLICT TRANSFORMATION PROCESS

Ioana Lepădatu, Assoc. Prof., PhD, „Spiru Haret” University ..... 108

## A STUDY OF DEVELOPMENT PARTICULARITIES OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF ADOLESCENTS

Corina Zagaievschi, Assoc. Prof., PhD, „Ion Creangă” University of Chişinău, Moldova 114

## ADAPTATION OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT BY STIMULATING CREATIVITY

Cristiana Bălan, Lecturer, PhD, „Spiru Haret” University ..... 125

## PSYCHO- SOCIAL ASPECTS OF THE LIFE OF OLDER PEOPLE LIVING ALONE IN URBAN SETTINGS

Adriana Florentina Calauz, Lecturer, PhD, Technical University of Cluj-Napoca- Baia Mare Northern University Centre ..... 136

## DOMESTIC VIOLENCE- A NEGATIVE DIMENSION OF SOCIAL REALITY

Cristiana Bălan, Lecturer, PhD, „Spiru Haret” University ..... 146

## IMPROVING DEPRESSIVE STATES IN ALCOHOLICS USING SUGGESTIVE THERAPIES

Diana Chisalita, Assist. Prof., PhD, „Vasile Goldiş” West University of Arad ..... 156

## DETERMINING FACTORS OF EDUCATIONAL EFFICIENCY AND SUCCESS

Angela Bogluţ, Lecturer, PhD, „Vasile Goldiş” West University of Arad ..... 164

## ATTITUDES OF STUDENTS IN RELATION TO THE INTEGRATION OF CHILDREN WITH DISSABILITIES IN THE PUBLIC SCHOOLS

Adriana Florentina Calauz, Lecturer, PhD, Technical University of Cluj-Napoca – Baia Mare Northern University Centre ..... 175

## A THEORETICAL PERSPECTIVE ON THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE CENTERS FOR DOCUMENTATION AND INFORMATION IN SCHOOLS

Claudia Florina Pop, Senior Lecturer, PhD, University of Oradea ..... 186

## INFLUENCES EMOTION ON COGNITIVE PROCESSES IN EDUCATION ENVIRONMENT

Lucia Coşa, Lecturer, PhD, „Petru Maior” University of Tîrgu Mureş ..... 197

## PEDAGOGICAL IMPLICATIONS OF LEARNING AND ASSESSMENT METHODS IN THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY

Elena Hurjui, Lecturer, PhD, „Spiru Haret” University ..... 203

## HOW IMPORTANT IS FAMILY IN CONTEMPORARY SOCIETY? CHANGES IN FAMILY FUNCTIONS

Felicia Morândău, Lecturer, PhD, „Lucian Blaga” University of Sibiu ..... 213

## STUDENTS’ PERCEPTIONS REGARDING PERSONALIZED LEARNING AND EDUCATIONAL COMMUNICATION

Lia Codrina Coţiu, Assist. Prof., „Petru Maior” University of Tîrgu Mureş ..... 223

ATTACHMENT QUALITY AND ADAPTATION IN SCHOOL ENVIRONMENT	
Lucia Coşa, Lecturer, PhD, „Petru Maior” University of Tîrgu Mureş .....	232
INTEGRATING 21 <sup>ST</sup> CENTURY SKILLS INTO TEACHING ESP	
Ana Munteanu, Lecturer, PhD, „Spiru Haret” University .....	241
PSYCHO-PEDAGOGICAL PROFILE OF ACADEMICS	
Oliviana Epurescu, Assist. Prof., PhD, Politehnica University of Bucharest .....	249
THE REPRESENTATION OF THE SERIAL KILLER IN CONTEMPORARY LITERARY SELECTIONS	
Daniela-Irina Darie, PhD Student, „Al. Ioan Cuza” University of Iaşi .....	258
EXPLOITATION OF LEARNING STYLES IN TEACHING	
Elena Hurjui, Lecturer, PhD, „Spiru Haret” University .....	274
SATISFACTION AS COMMUNICATION ELEMENT IN DOCTOR-PATIENT RELATIONSHIP	
Adina Paula Găburoi, Resident Doctor, Mureş County Hospital; Alexandru Incze, Prof., PhD, University of Medicine and Pharmacy, Tîrgu Mureş; Alina Negoescu, Assist., PhD, „Nicolae Bălcescu” Ground Forces Academy, Sibiu .....	285
TEENAGERS AND DYNAMICS OF THE BEHAVIORAL DEVIANCE	
Marilena Ticusan, Assoc. Prof., PhD, University of „Spiru Haret” University .....	295
GOD AND HUMAN CONSCIOUSNESS	
Gabriela Pohoată, Prof., PhD and Mihaela Mocanu, Lecturer, PhD, “Dimitrie Cantemir” Christian University .....	301
THE ROLE OF WORKING MEMORY CAPACITY AND EATING SELF-REGULATION: AN INTEGRATIVE APPROACH	
Andreea-Mirela Mandia PhD Student, “Al. Ioan Cuza” University of Iaşi .....	312
COUPLE RELATIONSHIP - COMMUNICATION AND EROTICISM	
Florin Vancea Assist. Prof., PhD, “Spiru Haret” University of Bucharest .....	323
THE PROFESSIONAL INTEGRATION OF YOUNG PEOPLE WHO LEAVE THE SPECIAL PROTECTION PROGRAMME	
Aurora Lupaş Assist. Prof., PhD, “Vasile Goldiş” Western University of Arad .....	334

## WAYS TO PREVENT AND REMOVING A SCHOOL FAILURE

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

*Abstract: Earlier detection of the causes of school failure can be considered one of the causes of school failure to adapt combat. Therefore it is desirable both for the school and for teachers as school failure detection to take place before its manifestation evident in infancy, if not in so-called " phase zero" .*

*Prevention is easier than treatment, it is recommended to prevent school failure, at least two complementary plans. The first is outside the school, specifically targeting its threshold and preschool medical examination and psychological immaturity suspected of latent school, school age who might unfold. Prophylactic second plan is the school environment , which must -and minimize the degree of rigidity, becoming a school environment " selective " in one " adaptive ", that is rich in methods, in various ways to work features not only age appropriate , but also of individual learners. If weak and very weak students in school activities, age and individual peculiarities plays a decisive role in adapting, developing and practicing working methods.*

*Most often organized educational process for all students in the same class teaching is the realization of corrective and compensatory actions. Teachers are required to create adequate working conditions so weak and very weak learners in order to assimilate influences instructive -education, family characteristics that follows, while seeking correction, compensating shortcomings and filling gaps in knowledge these educators.*

*The teacher performs educational activity "general" and one "special", the latter aim specifically to correct deficiencies identified mental educators. The two aspects of teaching is conducted in an indissoluble unity as improving adaptability school learners assimilation process is done just in general education content.*

*Keywords: school failure, school adaptation, improvement, failure prevention, correction,, maladjustment .*

Insuccesul școlar este una dintre cele mai des întâlnite probleme cu care se confruntă școala românească și pentru care, cadre didactice sau cercetători, au încercat să găsească cele mai eficiente modalități de combatere a acestei probleme și de prevenirea ei.

S-a observat că insuccesul școlar este o cauză a abandonului școlar, excluderea din viața socială și profesională sau analfabetism. De multe ori, abandonul duce la delincvența juvenilă, recurgerea la droguri, la o viață de familie dezorganizată.

Pentru eliminarea efectelor negative ale eșecului școlar este necesară cunoașterea cauzelor care le-a produs. De aceea se fac teste, se urmărește evoluția copilului, se vorbește cu familia (pentru a vedea din ce fel de familie provine, gradul de implicare a familiei în activitatea școlară), se analizează modul de predare al cadrelor didactice, metodele didactice utilizate în desfășurarea activităților didactice.

Fiecare traiectorie școlară are o istorie unică ce poate fi povestită în moduri diferite, în funcție de punctul de vedere adoptat: al elevului, al părintelui, al profesorului. Povestea conține, inevitabil, referiri la performanțele elevului, la succesele și insuccesele care marchează această traiectorie, interesul tuturor pentru performanțele elevilor nu este întâmplător. Notele școlare, statutul de "elev bun" sau "elev slab", succesul sau insuccesul la examene influențează nemijlocit poziția elevului în familie și în grupul de prieteni, dar și prestigiul familiei, percepția socială a acesteia, calitatea educației în familie. Școala însăși este evaluată de comunitatea socială în funcție de rezultatele obținute de elevii săi. În acest context, succesul școlar a devenit, prin extindere, un fel de etalon al calității tuturor celor implicați în acest proces (elevi, profesori, părinți, instituții școlare și comunități sociale), în timp ce insuccesul sau eșecul școlar antrenează deprecierea individului, a școlii și a familiei și, de multe ori, el devine sinonim cu eșecul în viață. Insuccesul nu mai este doar o problemă pedagogică, ci una socială.

Studiile consacrate insuccesului școlar au pus în evidență un fenomen complex, cu multiple fațete și dimensiuni, care nu poate fi ușor surprins într-o definiție. De cele mai multe ori, insuccesul școlar a fost definit prin raportare la ceea ce reprezintă reversul său, adică succesul școlar. Se consideră că între succesul școlar și insuccesul școlar există o relație dinamică, dialectică și complexă. Așa cum nu poate exista un succes total și continuu, tot așa nu poate exista un insucces definitiv și global. Cel mai frecvent ne întâlnim cu succese sau insuccese parțiale. Sintagma insucces școlar este utilizată alternativ cu cea de eșec școlar, fiind considerate până la un anumit punct sinonime. În ceea ce ne privește, am optat pentru cea de insucces școlar, întrucât, pe de o parte, este mai neutră, cu o încărcătură afectivă mai mică și cu un impact psihologic negativ mai redus, iar pe de altă parte, oferă o perspectivă mai optimistă asupra posibilităților de redresare.

Noțiunile de succes și insucces școlar nu sunt atemporale, ci sunt impuse de istoria socială.

Din analiza unor indicatori putem sesiza ușor faptul că îndeplinirea sarcinilor de învățare reprezintă doar o dimensiune a adaptării școlare, care trebuie completată cu analiza indicatorilor relaționali. Pot exista elevi care răspund bine dimensiunii pedagogice, în sensul că pot să-și însușească cunoștințele la nivelul cerut de programele școlare, dar au probleme în ceea ce privește relaționarea cu colegii și profesorii sau respectarea regulilor colectivității școlare.

Studiile consacrate inadapării școlare se referă îndeosebi la debutul școlarității (intrarea copilului în clasa I), pe motivul că au o frecvență mai ridicată, o mare diversitate și pot să aibă consecințe nefaste pentru întreaga traiectorie școlară. În ceea ce privește raporturile dintre cele două noțiuni-insuccesul școlar și inadaptarea școlară - opiniile sunt împărțite. Unii autori consideră că inadaptarea este o formă a insuccesului școlar, având o sferă de cuprindere mai restrânsă (Popescu 1991, după Sălăvăstru, 2004), în timp ce alții consideră că sferile celor două noțiuni se intersectează, existând atât elemente comune, cât și elemente specifice fiecăreia (Coașam Vasilescu, 1988, după Sălăvăstru, 2004). Putem concluzia că starea de insucces școlar nu poate fi tratată la modul general și absolut, deoarece este un fenomen cu multiple fațete. Identificarea formei concrete de manifestare a insuccesului școlar este primul pas, după care se pot formula ipoteze referitoare la cauzele lui și se pot contura strategii de intervenție.

Impactul psihologic al insuccesului școlar este cu atât mai puternic și mai greu de atenuat cu cât apare mai de timpuriu. În perioada școlarității mici și mijlocii, elevul este mai puțin pregătit să facă față dificultăților și are nevoie de sprijinul adulților pentru a le depăși.

Tot acum, aprecierile profesorilor sau părinților sunt mult mai ușor interiorizate și transformate în autoapreciere. Practic, se pune problema capacității fiecărui copil de a rezista, de a face față efectelor psihologice puternice ale evaluărilor negative și de a-și proteja imaginea de sine. O modalitate de menținere a unei imagini de sine coerente și pozitive o reprezintă sistemul autoatribuirilor, respectiv atribuirii externe (invocarea unor cauze exterioare în raport cu sinele-dificultatea sarcinii) sau atribuirii interne (trăsături ale propriei persoane, dar mai puțin importante și, eventual, trecătoare-oboseala, neatenția, insuficiența efortului care să asigure protejarea trăsăturilor de personalitate înalt valorizate și stabile. Aceste atribuirii îi permit elevului să creadă în posibilitățile sale de a depăși dificultățile, de a achiziționa noi competențe și de a progresa în viitor. (Sălăvăstru, 2004).

Reușita sau nereușita elevului la învățătură nu pot fi judecate în sine, fără raportare la exigențele normelor școlare. Performanțele elevilor, măsurate și evaluate cu ajutorul diferitelor instrumente docimologice, didacticometrice, sunt raportate la un anumit nivel de cerințe, stabilite în funcție de vârstă, dar și de exigențele specifice ale unui sistem educațional. Aceasta face să avem o diversitate de interpretări ale noțiunilor de succes și insucces, în funcție de tradițiile culturale și educative ale diferitelor țări, exprimate în sistemele de evaluare, filierele școlare, modalitățile de trecere de la un nivel de școlaritate la altul, normele și gradul de exigență în ceea ce privește calitatea instruirii. De exemplu, unele țări au desființat repetenția, cel puțin la nivelul învățământului de bază, întrucât se consideră că provoacă traume psihoafective, în timp ce alte țări consideră repetenția drept mijloc pedagogic pozitiv, care-l poate ajuta pe elev să atingă standardele minime de cunoștințe pentru a trece în clasa următoare.

În afara acestor norme obiective stabilite de sistemele educative ale fiecărei țări, cu ajutorul cărora se judecă reușita sau eșecul, există și norme subiective, traduse prin modul particular în care elevul și chiar și părinții percep și evaluează rezultatele școlare. Succesul și insuccesul trebuie studiate în mai multe registre. Imposibilitatea de a găsi definiții satisfăcătoare ne obligă să încercăm a fixa înțelesul insuccesului școlar prin raportare la formele de manifestare și criteriile de apreciere. În practica școlară, insuccesul elevilor îmbracă o gamă variată de manifestări, de la formele cele mai simple, de rămânere în urmă la învățătură, până la formele persistente și grave, repetenția și abandonul, fiecare fiind trăită individual la niveluri specifice de intensitate, profunzime și persistență.

O primă distincție pe care o regăsim în literatura pedagogică este aceea între insuccesul generalizat (situație în care elevul întâmpină dificultăți de adaptare la viața școlară în ansamblu și nu face față baremelor minime la majoritatea obiectelor de învățământ) și insuccesul limitat, de amplitudine redusă (situație în care elevul întâmpină dificultăți doar la unele materii de învățământ sau chiar la una singură). O a doua distincție este aceea între insuccesul școlar de tip cognitiv, ce are în vedere nerealizarea de către elev a obiectivelor pedagogice și se exprimă în rezultate slabe la examene, corigente, repetenție, și un eșec de tip necognitiv, care se referă la inadaptarea elevului la exigențele ambianței școlare. Insuccesul școlar poate avea un caracter episodic, de scurtă durată, limitat la circumstanțele unor dificultăți în rezolvarea sarcinilor de învățare, sau poate avea aspectul unui fenomen de durată, exprimat în acumularea de lacune pe perioade mai mari de timp, un semestru sau un an școlar.

Aceste dimensiuni ale insuccesului școlar care privesc amploarea și persistența cu care el se manifestă pot fi surprinse și în descrierea fazelor pe care le parcurge fenomenul în discuție (Konopnický, 1978; Popescu 1991, după Sălăvăstru, 2004):



-faza premergătoare, caracterizată prin apariția primelor probleme în realizarea sarcinilor școlare, a primelor goluri în cunoștințele elevului, încetinirea ritmului în raport cu ceilalți elevi; în plan psihologic, impactul acestor dificultăți se exprimă în apariția primelor simptome ale nemulțumirii elevului în legătură cu școala, în lipsa interesului și a dorinței de a învăța; acesta e un insucces episodic, de scurtă durată, care poate fi ușor recuperat dacă e sesizat la timp; din nefericire, această stare de lucruri poate să rămână necunoscută atât profesorilor și părinților, cât și elevului însuși, care nu înțelege ce se întâmplă și cum a ajuns să nu mai facă față sarcinilor școlare;

-faza de retrapaj propriu-zis, caracterizată prin acumularea de goluri mari în cunoștințele elevului și evitarea oricărei încercări de îndeplinire independentă a sarcinilor; pe plan psihocomportamental, apar aversiunea față de învățatură, de profesori și de autoritatea școlară în general, perturbarea orelor, chiulul de la ore și alte forme de negare a activității școlare; notele proaste și atitudinea elevului față de școală sunt simptome ușor de sesizat, și acum intervin primele încercări oficiale de rezolvare a problemei; dacă aceste încercări nu sunt cele adecvate, eșecul adâncește;

-faza eșecului școlar formal, care se exprimă în repetenție sau abandon școlar, cu consecințe negative atât în ceea ce privește dezvoltarea personalității, cât și integrarea socială și profesională.

Delimitarea formelor de insucces școlar se poate face și recurgând la ceea ce Rivière (1991, după Sălăvăstru, 2004) a numit indicatori ai existenței unor forme stabilizate de eșec:

- indicatori proprii instituției de învățământ: rezultate slabe la examene și concursuri școlare, repetenția;
- indicatori exteriori instituției școlare: tipuri de orientare după terminarea școlarității obligatorii (întreruperea studiilor apare ca o formă de eșec), rata ridicată de șomaj printre tinerii sub 25 de ani, rata de analfabetism;
- indicatori referitori la efectele eșecului în plan individual: rata de abandon școlar și absenteism, trăirea subiectivă a eșecului.

Se observă o lărgire a sferei de cuprindere a insuccesului școlar prin includerea a ceea ce se întâmplă după terminarea școlarității obligatorii, respectiv continuarea sau întreruperea studiilor, gradul de integrare profesională și socială. Reușita sau nereușita școlară nu pot fi apreciate exclusiv după performanțele strict școlare, exprimate în note. Învățarea trebuie să își dovedească eficiența prin competențele reale ale tinerilor, probate în situația competiției pe piața muncii, și nu în mod formal, printr-o diplomă de studii. Prin această extindere a insuccesului școlar la fenomenele postșcolare se repune de fapt în discuție ideea că avem de-a face nu doar eu o problemă pedagogică, ci și cu una socioeconomică.

Atunci când se vorbește de insuccesul școlar, apare în mod frecvent și conceptul de inadaptare școlară. Inadaptarea școlară se referă atât la dificultățile de a îndeplini sarcinile școlare, cât și la eșecul de integrare în mediul școlar din care elevul face parte. Se admite, în general, că un elev este adaptat atunci când reușește să aibă relații cu ceilalți elevi și un mod adecvat de a răspunde exigențelor școlare. Evaluarea adaptării școlare presupune luarea în considerație a acordului care se realizează între elev și mediul școlar în diferite momente, ținând cont de o serie de indicatori, și anume (Jigău, 1998):

- aptitudinea elevului de a-și însuși informațiile transmise și posibilitățile de operare cu acestea;
- capacitatea de relaționare cu grupul școlar;
- interiorizarea unor norme școlare și valori sociale acceptate.

Aprecierea succesului/insuccesului școlar prin raportare la norme, la standardele de performanță stabilite de sistemul educațional face să se piardă din vedere dimensiunea umană a acestor fenomene. Profesorul este cel care constata, printr-o varietate de tehnici de evaluare, care sunt cunoștințele și competențele achiziționate de elev și emite o apreciere (note sau calificative) prin care decide, în ultimă instanță, destinul școlar al copilului. Foarte rar contează în această ecuație ceea ce simte elevul. Modul în care elevul se percepe pe sine și își evaluează rezultatele poate fi foarte diferit de cel al profesorului. D. Gayet (1997, după Sălăvăstru, 2004) arată, de pildă, că, în școala elementară, copiii suferă mai mult din cauza

dificultăților de integrare în grupul școlar decât din cauza dificultăților de învățare cu care se confruntă în clasă. Normele grupului se dovedesc mai puternice decât normele școlare.

Dimensiunea subiectivă a insuccesului școlar poate fi relevată și atunci când același rezultat școlar capătă semnificații diferite pentru profesor, pentru elev și, respectiv, pentru părinții săi, în timp ce profesorul va aprecia, de exemplu, o notă de 8 drept un succes, elevul o poate considera un eșec. Ceea ce contează în acest caz este nivelul de aspirație ce exprimă rezultatul pe care se așteaptă să-l obțină un elev într-o anumită sarcină școlară. În fixarea nivelului de aspirație, un rol important îl au atât autoaprecierea elevului (determinată de performanțele anterioare), cât și familia. În unele familii (de obicei cele cu un statut sociocultural ridicat) se fixează standarde foarte înalte privitoare la reușita școlară a copilului. Astfel, pot fi apreciate ca reușite numai notele de 9 și 10 (sau chiar numai de 10), și tot ceea ce se află sub acest nivel este considerat un insucces. În acest caz, insuccesul se măsoară prin distanța dintre rezultatele așteptate și cele obținute. Avem de-a face, în fapt, cu un insucces psihologic sau cu ceea ce unii autori numesc un fals insucces, și nu cu un insucces real. Insuccesul psihologic nu depinde de nivelul absolut al performanței, întrucât el rezultă din raportarea eului la propria performanță, relație trăită emoțional ca sentiment al insuccesului. Acești elevi trăiesc situația de insucces cu atât mai dramatic cu cât nivelul de aspirație este mai înalt.

Putem avea și situația inversă, în care există o nereușită obiectivă, reală, exprimată printr-o notă proastă, dar care să nu fie resimțită de elev ca un insucces. Educabilul neinteresat de obținerea de note mari, a cărui țintă este doar promovarea la limită a clasei va trăi un sentiment de succes ori de câte ori își îndeplinește acest obiectiv. O cercetare realizată de M. Jigău (1998) a arătat o proporție foarte mare (65%) de elevi situați în zona performanțelor minime, dar care se autoapreciază ca având rezultate bune sau medii. Ei își exprimă, în același timp, încrederea în succesul școlar (reușita la examen), dar mai ales în cel profesional (peste 35 %). Rezultatele le apar acestor elevi conforme cu traiectoria pe care și-au trasat-o în imaginație. Și în acest caz, un rol important îl are interesul acordat de către familie instruirii școlare a copiilor.

Rolul familiei se face simțit și în fixarea sau reglarea nivelului de aspirație al elevului. De multe ori, se întâmplă ca nivelul de aspirație stabilit de părinți să nu corespundă posibilităților reale ale elevului. Părinții își proiectează în copii propriile lor ambiții, visele și dorințele lor nerealizate, fără a ține seama de ceea ce doresc ei și pot cu adevărat să facă. Expectanțele înalte ale părinților cu privire la rezultatele școlare ale copilului sunt resimțite de acesta ca o presiune permanentă, motiv pentru care poate dezvolta o teamă accentuată de eșec. Această teamă de eșec și, mai ales, anticiparea eșecului subiectiv (obținerea unei aprecieri inferioare celei dorite, cu toate consecințele care pot decurge de aici (privarea de recompense ori de afecțiune, certuri și țipete în familie etc.), pot face să crească vulnerabilitatea copilului la eșec. Ne situăm, de fapt, într-un cerc vicios: nevoia accentuată de succes generează teama de eșec, care, la rândul ei, poate determina blocajul forțelor psihice, al mecanismelor prin care se realizează performanțele școlare, și, în final, insuccesul.

Interpretarea diferită a aceluiași rezultat școlar de către elev și, respectiv, de către părinți poate proveni și din „proiectele” sau obiectivele diferite ale acestora. Proiectul elevului este, cel puțin la nivelul școlii elementare, unul pe termen scurt: să obțină note bune, să-și mulțumească părinții și profesorii, să evite notele proaste. Ca atare, eforturile lui se vor îndrepta în această direcție și el va judeca un rezultat școlar din această perspectivă: o notă bună înseamnă atingerea obiectivelor, o notă proastă trebuie corectată. Proiectul părinților este, în schimb, unul pe termen lung, și anume să le asigure copiilor un viitor fericit pe plan

profesional și pe planul dezvoltării personale. Astfel, pentru părinți, o notă proastă va însemna destrămarea iluziilor în privința viitorului „planificat” pentru copilul lor, eventual o revizuire a proiectului prin diminuarea ambițiilor. În schimb, notele bune ale copilului le pot întreține părinților iluzia că proiectele pe care le-au făcut în ceea ce-l privește sînt pe cale de a fi realizate.

Dacă avem în vedere puternicele implicații afective pe care le au rezultatele școlare atât asupra elevilor, cât și asupra părinților, s-ar părea că singura judecată obiectivă este cea a profesorului. El trebuie să aprecieze când un elev reușește și când se află în situație de eșec. De aici și responsabilitatea enormă a profesorului de a asigura o apreciere obiectivă a elevului, apreciere ce poate avea caracter de „verdict pedagogic”.

Fenomenul insuccesului școlar trebuie tratat cu toată responsabilitatea de factorii educaționali, pentru că efectele sale negative se fac simțite pe multiple planuri: școlar, familial, social și individual. Insuccesele școlare ale elevilor reprezintă și insuccese ale instituției școlare, iar în cazul în care, cu ocazia examenelor naționale, se înregistrează procente scăzute de promovabilitate, se poate pune problema eficacității sistemului educațional în ansamblul său. Unii autori consideră că insuccesul școlar marchează, în primul rând, „inadaptarea școlii” la elev, deci ar trebui reconsiderate obiectivele și finalitățile învățămîntului. Pentru părinți, insuccesul școlar este, dintr-un anumit punct de vedere, mai dramatic, pentru că poate semnala un posibil insucces profesional, o situație economică modestă și un statut social inferior pentru copil, atunci când va crește. El mai semnifică eșecul proiectului parental cu privire la viitorul copilului.

Ceea ce interesează cel mai mult este impactul psihologic al insucceselor școlare asupra elevului. Elevul este cel mai vulnerabil în această situație. Aprecierea profesorului reprezintă pentru elev un mesaj pe care îl recepționează și prin care conștientizează sistemul exigențelor la care este supus. Această apreciere este asimilată și interiorizată de elev, devenind o componentă importantă a imaginii de sine. Astfel, notele proaste, persistența evaluărilor negative vor determina o alterare a imaginii de sine, pierderea încrederii în propriile posibilități de a rezolva sarcini școlare, dezvoltarea unui sentiment de ineficiență personală.

Degradarea progresivă a imaginii de sine, subaprecierea propriilor capacități de a face față sarcinilor cu un anumit grad de dificultate se corelează adesea cu o supraapreciere a problemelor întâlnite. Elevul aflat în situație de insucces școlar trăiește, în plan subiectiv, sarcinile școlare ca pe niște situații foarte dificile și anticipează numai eșecuri în acțiunile sale. Insuccesele școlare îl fac să creadă că nu posedă nici o competență și, în consecință, nu se va mobiliza pentru depășirea dificultăților. Un mare număr de elevi aflați în situație de eșec școlar lucrează sub posibilitățile lor reale din cauza acestei supraestimări a dificultăților. Ei dezvoltă astfel o atitudine fatalistă în raport cu insuccesele școlare, pe care o vor reproduce și în alte situații.

Evaluările negative se răsfrîng și în sfera relațiilor interpersonale, în opiniile grupului școlar, care preia aprecierile profesorului și dezvoltă atitudini de marginalizare și chiar de respingere a elevilor aflați în situație de eșec. Eșecul școlar generează treptat sentimente de culpabilitate, inferioritate și excludere. Școala ajunge să devină o adevărată povară pentru acești elevi, care se simt neînțeleși de profesori, părinți și colegi. De aici și până la dezvoltarea unor conduite deviate - chiul de la școală, fugă de acasă, abandon.

Depistarea cauzelor insucceselor școlare poate fi considerată una din premisele combaterii inadapțărilor școlare. Este de dorit, atât pentru școală, cât și pentru elev, ca depistarea eșecului școlar, să aibă loc înaintea manifestării sale evidente, adică în faza sa incipientă, dacă nu chiar în „faza zero”. Formularea diagnosticului este urmată neîntârziat de

punerea în aplicare a recomandărilor psihopedagogice prevăzute, întrucât cunoașterea psihologică vizează completarea lacunelor, ameliorarea dezvoltării elevului neadaptat, prin intermediul unor activități pedagogice corective. În acest sens, învățătorii și profesorii caută atât lichidarea neajunsurilor, cât și folosirea la maximum a potențialităților și a calităților elevului cu rezultate școlare nesatisfăcătoare. Succesul intervențiilor psihopedagogice depinde nu numai de caracterul timpuriu al acestora, de pregătirea psihologică și de măiestria pedagogică a învățătorului, a profesorului, de caracterul continuu și sistematic al intervențiilor psihopedagogice adaptative, ci și de colaborarea dintre cadrele didactice, pe de o parte, iar pe de altă parte de colaborarea dintre școală și familia elevului în cauză. Readaptarea școlară a elevilor inadaptați nu este posibilă fără implicarea unanimă și intensă a factorilor amintiți.

**Profilaxia fiind mai ușoară decât terapia**, se recomandă prevenirea insucceselor școlare, cel puțin pe două planuri complementare. **Primul** se situează în afara școlii, mai exact în pragul ei, și vizează examinarea medicală și psihologică a preșcolarilor suspecti de imaturitate școlară latentă, care la vârsta școlară ar putea deveni manifestă. Multe studii au arătat că peste jumătate dintre diferențele de randament școlar își au originea în diferențele prezentate de copii la debutul școlarității, cu privire la limbaj, sociabilitate, capacitatea de a se adapta rigorilor unui program organizat, cunoștințe și deprinderi minime necesare însușirii cititului și scrisului. Practic, politica egalizării șanselor la educație trebuie să înceapă de aici, de la programele de pregătire preșcolară, care sunt foarte importante, îndeosebi pentru copiii proveniți din medii defavorizate. Jocurile obiectuale și senzoriale, activitățile obligatorii și logopedice etc. sunt utile în dezvoltarea și „normalizarea” diverselor funcții psihice, responsabile pentru gradul de maturitate școlară al viitorului elev. Astfel, familiei și grădiniței le revine sarcina de a „pregăti” copilul, încă de la vârsta preșcolară, pentru realizarea succesului școlar. **Al doilea** plan profilactic este cel al mediului școlar, care trebuie să-și reducă la minimum gradul de rigiditate, transformându-se dintr-un mediu școlar „selectiv”, într-unui „adaptativ”, adică bogat în metode, în moduri variate de a lucra, adecvate nu numai particularităților de vârstă, dar și celor individuale ale elevilor. Firește, alegerea și practicarea uneia sau alteia dintre formele și metodele instructiv-educative se realizează mai ales în funcție de particularitățile de vârstă ale școlarilor. Dar în cazul elevilor slabi și foarte slabi în activitatea școlară, particularitățile lor individuale joacă rolul decisiv în adoptarea, elaborarea și practicarea metodelor de lucru.

Cercetările întreprinse de J. B. Carroll și continuate de B.S.Bloom relevă că elevii mediocri și slabi în activitatea școlară frontală și cronometrată obțin, în condiții de individualizare a ritmului de predare-învățare, rezultate școlare bune și chiar foarte bune. După acești autori, aproape toți elevii sunt capabili să-și însușească cunoștințele, deprinderile și competențele fixate drept obiective esențiale ale planului de învățământ. Studiile experimentale arată însă că, spre deosebire de elevii buni la învățătură, cei slabi au nevoie de o cantitate de timp de 5 ori mai mare pentru a stăpâni aceeași deprindere, materia școlară etc. În această perspectivă „aptitudinea școlară” este mai mult sau mai puțin dezvoltată, în funcție de cantitatea de timp necesară elevului pentru o abordare a unei teme, unități, materii școlare de așa manieră încât în momentul trecerii la o altă temă, unitate, cea precedentă să fie deja stăpânită.

Acordarea timpului și a ajutorului de care au nevoie elevii, stimulându-i totodată să dedice activității școlare timpul necesar, ar determina ca aproape toți elevii să obțină rezultate școlare bune și foarte bune. Aceasta presupune o asemenea elaborare a sarcinilor și a obiectivelor instructiv-educative care să-i permită profesorului să constate exact momentul în care elevul și-a realizat sarcina la un nivel satisfăcător. În condițiile activității școlare axate pe

stăpânirea cunoștințelor, deprinderilor etc, valoarea prognostică a testelor de inteligență scade în favoarea validității predictive a probelor formative. Rezultatul Ia un test formativ, arată B. S. Bloom, este cel mai bun predictor al cantității necesare de timp în vederea însușirii diverselor sarcini școlare. Cu alte cuvinte, rezultatele școlare ale elevului se îmbunătățesc pe măsura parcurgerii celor prevăzute de programă, ceea ce determină reducerea corespunzătoare a ajutorului special ce i se acordă ca să stăpânească unitățile procesului de învățare. Deci, se produce treptat o egalizare relativă, la un nivel superior, a eficienței activității școlare. Desigur, nu de ștergerea diferențelor individuale este vorba, ci, dimpotrivă, de valorificarea acestora din punctul de vedere al activității desfășurate în clasă, pe grupe mici sau chiar individual.

Combaterea eșecului școlar, scopul major al acțiunilor pedagogice corective, se realizează prin ajutoare „minime”, individualizate, acordate tuturor elevilor slabi și inadaptați, fără de care adaptarea și progresul lor școlar nu ar fi posibile. În fixarea acestui ajutor pedagogic minim se au în vedere particularitățile obiectelor de învățământ și tipurile de învățare implicate. De exemplu, dacă este vorba de tabla înmulțirii, de operațiile de calcul aritmetic, de acordurile gramaticale sau de regulile ortografice, atunci ajutorul minimal se confundă cu cel care asigură reușita școlară absolută (A. Bonboir, după Kulcsár, 1978).

De cele mai multe ori procesul instructiv-educativ organizat pentru toți elevii de aceeași clasă constituie cadrul realizării acțiunilor pedagogice corective și compensatoare. Cadrele didactice sunt chemate să creeze condiții de muncă adecvate, și elevilor slabi și foarte slabi, în vederea asimilării influențelor instructiv-educative, caracteristice clasei pe care o urmează, urmărind în același timp corectarea, compensarea neajunsurilor și completarea lacunelor existente în cunoștințele acestor elevi. Astfel, învățătorul și profesorul asigură de fapt atât realizarea de către elev a succesului școlar, adică posibilitatea trecerii lui, în urma acțiunilor pedagogice corective, în clasa imediat următoare, cât și ameliorarea capacității elevului de a urma mersul normal al activității școlare.

În aparență, educatorul desfășoară o activitate instructiv-educativă „generală” și una „specială”; cea din urmă vizează cu precădere corectarea deficiențelor psihice constatate la elevi. În realitate însă cele două aspecte ale activității pedagogice se desfășoară într-o unitate indisolubilă, întrucât ameliorarea capacității de adaptare școlară a elevului se realizează tocmai în procesul asimilării conținutului învățământului general.

Pregătirea de specialitate a profesorului trebuie dublată de o bună pregătire psihopedagogică. Atât în cadrul formării inițiale, cât și în cadrul programelor de perfecționare, trebuie prevăzute module de pregătire care să vizeze lucrul cu clasele dificile și problemele de devianță școlară, însușirea unei metodologii de depistare a eventualelor probleme de învățare încă de la debutul școlarității, modalitățile de atenuare a handicapului sociocultural al elevilor proveniți din medii defavorizate (așa-numitele programe de educație compensatorie). (Sălăvăstru, 2004)

Dificultățile școlare întâmpinate de unii elevi nu pot fi „depășite” doar prin înmulțirea exercițiilor, prin multiplicarea „repetițiilor” tradiționale. În cazul acestor elevi se impune elaborarea unui plan al dezvoltării, realizat prin aplicarea de măsuri psihopedagogice mai diferențiate și mai speciale, în funcție de cunoașterea copilului și a cauzelor inadapării acestuia. Prin intermediul unor sarcini, activități și materiale mai simple, planul prevede dezvoltarea acelor funcții psihice, operații mintale, deprinderi intelectuale care sunt necesare realizării cu succes a sarcinilor școlare mai complexe.

Elaborarea unor strategii de tratare diferențiată și individualizată a elevilor aflați în situație de insucces școlar. Evident că aceste strategii sunt concepute pe baza unei bune

cunoașteri a elevilor. Diferențierea se poate face atât prin curriculum, prin extinderea și profunzimea cunoștințelor propuse spre învățare, cât și prin formele de organizare a activității și a metodelor didactice utilizate. Elevii aflați în diferite faze ale insuccesului școlar pot fi cuprinși în activități frontale, dar tratați individual, cu sarcini de lucru care să țină seama de dificultățile lor. De asemenea, ei pot fi organizați pe grupe de nivel, iar sarcinile de învățare trebuie elaborate astfel încât să le creeze elevilor oportunități de succes, pentru că succesul le dezvoltă încrederea în propriile posibilități și îi motivează în inițiativele ulterioare. Și temele pentru acasă pot fi date cu conținut diferențiat sau chiar individualizat. Susținerea individuală poate fi realizată de profesor în cadrul programului școlar sau în afara acestuia, ca activitate voluntară. Eficiența relației de ajutor crește atunci când profesorul își echilibrează demersul didactic cu cel relațional, adoptând strategii de motivare și valorizare a elevului. Capitalul afectiv investit de profesor și exprimat printr-o relație caldă, informală este cel care motivează elevul să-și depășească dificultățile.

Accentuarea rolului formativ al acțiunilor pedagogice corective în dezvoltarea aptitudinilor, chiar și la elevii slabi și foarte slabi, nu înseamnă absolutizarea factorilor pedagogici și neglijarea diferențelor individuale în privința potențialităților. Se știe că potențialitățile condiționează căile și procedeele de formare, nivelul și viteza de dezvoltare a aptitudinilor (V. A. Krutețki, după Kulcsar, 1978).

Dezvoltarea aptitudinilor la elevii slabi și foarte slabi la unul sau la mai multe obiecte școlare este posibilă prin organizarea în mod special a unor activități instructive și formative, care trebuie să aibă un caracter creator, să fie orientate nu asupra elementelor constituite ale aptitudinilor, ci asupra celor aflate în curs de formare și să aibă o puternică motivație pozitivă, oferind satisfacția succeselor realizate.

În procesul dezvoltării funcțiilor psihice deficitare, profesorul trasează elevului în cauză sarcini cu un asemenea grad de dificultate, încât să mobilizeze din plin posibilitățile sale actuale. De regulă, cele mai „mobilizatoare” sarcini sunt acelea care implică din plin „zona dezvoltării proxime” a elevului, adică sarcinile care pot fi rezolvate de elev, dar numai cu condiția unei activități intense, depusă sub îndrumarea dascălului, și a unui ajutor extern minim, primit de la colegi sau cadrul didactic. Sarcinile școlare de acest fel sunt cele mai potrivite pentru activizarea potențialităților și ameliorarea treptată a capacităților de adaptare ale elevului slab. Ceea ce „azi” elevul rezolvă, mai mult sau mai puțin corect, cu condiția acordării unui ajutor extern minim, „mâine” va rezolva în mod independent, și poate chiar prin concursul propriilor idei și inițiative (L. S. Vîgotskî, după Kulcsâr, 1978, p.188). Sarcinile mai simple și mai ușoare sunt urmate apoi de altele, mai complexe și mai dificile, care presupun o colaborare a elevului cu colegii săi, sub îndrumarea profesorului. Astfel, odată cu realizarea posibilităților de dezvoltare, cu reducerea sau chiar lichidarea tulburărilor psihice se formează capacitatea de cooperare, de autoreglare, perseverența, atitudinea pozitivă față de școală, încrederea în sine, pe fondul cultivării trăsăturilor psihice pozitive ale elevului.

În condițiile în care instruirea a devenit factorul determinant al integrării socioeconomice și cultural-politice, o problemă care se pune este aceea a realizării educației în zonele defavorizate. Atenuarea discrepanțelor dintre anumite regiuni ale țării și, mai ales, dintre mediul urban și mediul rural în privința condițiilor de educație nu se poate face decât prin elaborarea unor politici educaționale coerente, ce implică identificarea categoriilor de probleme cu care se confruntă aceste zone și dezvoltarea unor programe de educație prioritară.

Este necesară stabilirea unor relații strânse de parteneriat între școală și familie, deoarece pentru mai mulți elevi factorii eșecului școlar se situează în familie, și nu în cadrul contextului școlar. Pentru buna funcționare a relației „școală - familie” este necesar ca părinții să acorde importanță școlii, să manifeste interes pentru studiile copiilor lor, să se arate preocupați de formarea profesională a copiilor, de perspectivele lor sociale. Nu mai puțin important este asigurarea în familie a unui cadru cultural adecvat, deoarece s-a constatat că precaritatea culturală a familiei poate provoca un retard al dezvoltării intelectuale generale a copilului. De asemenea, este important să se stabilească relații de parteneriat și cu alți factori, din afara școlii, respectiv comunitatea locală, specialiștii în intervenții socioeducative, personalul instituțiilor medicale etc.(Cosmovici, Iacob, 1998)

Evaluarea trebuie să se centreze pe progresele elevilor, și nu pe comparații și ierarhii. Aceasta înseamnă și stabilirea unor expectanțe academice realiste, fundamentate pe cunoașterea posibilităților elevului. Profesorul trebuie să pună un accent mai mare pe recompense, pe abordarea pozitivă a comportamentelor elevului. În felul acesta îi întărește încrederea în sine și îi oferă un suport afectiv important.

La final facem câteva propuneri care să conducă, la rezultate educaționale pozitive, precum: ameliorarea practicilor educaționale din clasă, evitarea discriminărilor, a favorizării sau etichetării elevilor; evitarea reacțiilor impulsive neadecvate, a amenințării și intimidării elevilor, utilizarea unui limbaj academic, și nu a unui împănăt cu cuvinte din argoul elevilor ori a unui limbaj vulgar, care îi umilește și îi desconsideră; exprimarea încrederii în posibilitățile fiecărui elev de a reuși.

Orientarea școlară și profesională trebuie mai bine adecvată, să țină seama de interesele și aptitudinile elevilor, dar și de cererea de pe piața muncii.

## BIBLIOGRAPHY:

1. Aniței, Mihai (2010), *Fundamentele psihologiei*, Editura Universitară, București.
2. Bonchiș, E., (2002), *Învățarea școlară*, Editura Universității Emanuel, Oradea.
3. Bontaș, L, (2001), *Pedagogie*, Editura Bic All, București.
4. Cosmovici, A., (2005), *Psihologie generală*, Editura Polirom, Iași.
5. Cosmovici, A. Jacob L., (1998), *Psihologie școlară*, Editura Polirom, Iași.
6. Cucuș, C, (2012), *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași.
7. Davitz, R. J., Ball, S., (1978), *Psihologia procesului educațional*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
8. Gilly, M., (1976), *Elev bun, elev slab*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
9. Kulcsâr, T., (1978), *Factorii psihologici ai reușitei școlare*, Editura Didactică și pedagogică, București.
10. Ionescu, M. (2007), *Instrucție și educație*, Editura „Vasile Goldiș” University Press, Arad.
11. Jigău, M., (1998), *Factorii reușitei școlare*, Editura Grafoart, București.
12. Jurcău, N., (2001), *Psihologie educațională*, Editura U.T .Press, Cluj- Napoca.
13. Neacșu, I., (1999), *Instruire și învățare*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
14. Negovan, V., (2006), *Introducere în psihologia educației*, Editura Universitară, București  
Nicola, I., (2003), *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Aramis, București.

15. Pătrăuță, T. (2012), *Didacticometrie, esență, necesitate, proceduri*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
16. Radu, I., Ionescu, M. (1978), *Experiență didactică și creativitate*, Editura Dacia, Cluj-Napoca.
17. Sălăvăstru, D., (2004), *Psihologia educației*, Editura Polirom, Iași.
18. Simionescu, T., (1976), *Randamentul școlar-Metode și tehnici de obiectivizare a notării*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
19. Vrăbie, D., (1975), *Atitudinea elevului față de aprecierea școlară*, Editura Didactică și Pedagogică, București.



## STAGES OF DESIGN IN ADULT EDUCATION

*Alexandra Silvaș, Assoc. Prof., PhD, "Petru Maior" University of Tîrgu Mureș*

*Abstract: Designing educational, promoted to modern didactics, is centered on the objectives / activities competences in training and education, aiming, as a priority, the optimization of the relationship between the components of pedagogical correlation (goals / skills -contents-resource-availability-evaluation- methodology) between the actions of the teaching-learning-assessment, subordinated to finalities engaged by the program.*

*Keywords: learning, adult, process, training, design, features, learning situation*

Dans la littérature de spécialité sont analysées aussi des modèles de projection linéaire que des modèles interactives, dynamiques. Les modèles linéaires comprennent une succession d'étapes et sont utiles et recommandées aux débutants dans le domaine, et les modèles interactives véhiculent un set d'éléments qui interagissent et sont recommandés aux professionnels qui déroulent des activités d'éducation avec les adultes.

La projection des activités au niveau micro éducationnel, dans l'éducation des adultes suppose, la projection des cours, des séminaires et leurs articulation avec les autres éléments d'un programme ou d'une institution, mais aussi avec les nécessités concrètes des sujets, c'est à dire se rapporter aux éléments sur ordonnées. Tietgens (1992) et Siebert (1997) proposent un modèle d'analyse qui comprends les éléments suivantes:

**Les conditions du cadre sociale** – comprennent des lois concernant l'éducation des adultes, les vacances d'études pour promouvoir l'amélioration et la formation professionnelle avec des implications didactiques : l'aide financière, les conditions d'agrément pour les institutions de formation continue, de certification des qualifications, des examens, des diplômes, des certificats.

**La didactique institutionnelle** – vise l'institution avec son spécifique, qui influenceront la façon dont le programme éducationnelle se déroulera, ou comment sera réalisé la projection didactique. Quelles que soit le spécifique de l'institution, la planification devrait inclure des normes et des aspects organisationnels. Les aspects normatives tiennent compte des objectives de l'institution, des préférences pour un certain group visé, des éléments du contenu, et les aspects organisationnels comprennent des ressources matérielles et du personnel, les formes d'organiser le temps didactique, les préférences pour le type d'activités et des concepts didactiques-matériaux.

**La didactique du domaine de spécialité** – la différenciation dans la didactique de spécialité qui est présente dans la pédagogie scolaire, ne figure pas dans l'éducation des adultes. Il est plus approprié ici, la différenciation dans les domaines de spécialité : l'éducation professionnelle permanente spécifique au différents métiers, formation à la gestion, des cours pour le développement personnel ou des groupes visés - l'éducation des adultes, des jeunes, des personnes âgées, ou catégories de tâches - l'éducation des adultes pour les illettrés demi.. (Siebert, 1997).

A partir du groupe visé, les personnes adultes qui travaillent et ont une série d'obligations, la planification peut comprendre (Sava et Ungureanu, 2005) : l'agrégation ou la modularisation des séminaires ; la négociation avec les collaboratrices, les lecteurs, des professionnels qui tiennent des courses, l'achat de matériel de travail; le degré de différenciation d'une offre; les types d'activités; les moyens de publicité.

**La planification des séminaires** – suppose la préparation des activités, elle implique la préparation d'activités, à savoir la mise en place des lieux du déroulement, le temps consacré à la formation de chaque séquence, la sélection des stratégies et des matériaux de travail en fonction des objectifs précédents, établissant une évaluation détaillée.

**La situation de l'enseignement - apprentissage** ou la planification de celle-ci, dans la littérature de spécialité, est connue comme la *projection de l'activité*. Représente, en détail, la planification réalisé au niveau micro éducationnelle et comprend les aspects suivantes: des méthodes d'identification des connaissances antérieures des participants, des méthodes d'identification des intérêts d'apprentissage, la projection des situations introductives, l'acquisition du matériel pédagogique déjà existant ou de créer d'autres nouveaux, l'alternance des activités du groupe avec les activités frontales ou individuelles,

la planification rigoureuse du temps, l'utilisation de l'équipement, l'évaluation du progrès de l'apprentissage (Siebert, 1997).

Dans la littérature de spécialité il y a des nombreuses variantes de projection, mais le planificateur sera celui qui va décider quelle variante sera utilisée, qui est l'approche qui convient, mais quelle que soit la version à choisir il doit inclure en détail les questions énumérées ci-dessus.

**L'analyse des nécessités d'apprentissage** – les aspects suivantes sont concentrées et détaillées : on détermine les experts les buts des participantes, on identifie les nécessités des participants, on élabore les instruments de recherche et les questionnaires, on étudié la structure du communauté, on catégorise les programmes déjà existantes, on établie les priorités.( Dean, Murk et Del Prete, 2000).

**L'établissement d'objectifs** - les objectifs sont des catégories des finalités au caractère différent de généralité, des résultats anticipés qui se désirent être obtenues par les coursant apres les activités de formation. Les objectifs visent indirectement l'efficacité et le rendement de l'activité, par rapport au resultats réelles, effectives, obtenues à la fin d'un programme de formation, au resultats désirés, anticipées, en remplissent le rôle de réglage de l'activité par la diagnose et la prévision qu'ils réalisent. En fonction du degré de généralité, nous pouvons travailler avec les catégories suivantes d'objectifs: générales, spécifiques et opérationnels les objectifs opérationnels sont également connus aussi comme objectifs concrètes qui par l'opérationnels les concrétisent dans des comportements observables et mesurables ici et maintenant les généraux et les spécifiques. Les objectifs visent deux composantes : la compétence et la performance. Parmi ces composantes, seul la compétence peut être opérationnalisé, la performance ne peut pas être mesurable et observable immédiatement. Les objectifs doivent être clairs, concis et simples, mais de répondre à plusieurs critères à formuler :

- Les objectifs seront formulés ainsi qu'on reflète ce que les coursant vont apprendre après les activités d'apprentissage;
- Un objectif peut comprendre seulement des aspects mesurables ou seulement des aspects moins mesurables;
- Les objectifs visent l'action adoptée par l'étudiant et non pas le niveau intellectuel ;

- Les objectifs comprennent le niveau de performance auquel on assimile les connaissances par les participants;
- Les objectifs spécifient la situation où l'apprentissage a lieu.

Les objectifs représentent le centre de gravité des tous les activités, car elles sont des éléments qui sont en corrélation avec le choix de la méthodologie, des contenues et des méthodes qui seront utilisées.

**La sélection et l'organisation des contenues** envisage les contenues avec lesquels on travaille aux activités de formation, c'est à dire toutes les informations, les connaissances les capacités, compétences, aptitudes, des comportements spécifiques où l'étudiant se forme. Dans l'éducation des adultes, les contenues peuvent être proposées par les étudiants ou par les formateurs, ils ne sont pas des contenues obligatoires, étant d'avant établies dans un curriculum formel, même si certains normes professionnelles et profiles de compétence tracent indirectement certains jalons.

Les contenus impliquent à choisir ce qui doit être appris au cours des activités, en fonction du niveau de la performance désirée et en fonction du niveau des connaissances des élèves. Les contenus seront choisis en fonction des objectifs établies et détermineront le choix des stratégies d'enseignement, de la technologie d'enseignement.

Dans une catégorie de formation on utilise plusieurs catégories des contenues :

- Le contenu planifié pour l'activité;
- Des contenues antérieurs, vagues;
- Des contenues connexes au contenues planifiés;
- Le contenu qui vise la fonction du groupe, du point de vue social et organisationnel.

**La stratégie didactique** s'impose comme un moyen d'aborder une situation de formation, comme un moyen d'action qui a en vue de solutionner concrètement cette situation. La stratégie didactique comprend l'harmonisation de la méthodologie didactique avec le contenu, les finalisées, la technologie didactique et les méthodes d'évaluation utilisées dans une activité didactique.

Le choix de la stratégie optimale, pour une situation éducationnelle, doit tenir compte d'une série des facteurs (Caffarella, 2002):

*Les objectifs d'apprentissage* – quel est le résultat attendu par ces objectifs: l'acquisition de nouvelles connaissances; l'amélioration des habiletés actionnelles; le

renforcement des capacités pour résoudre les problèmes et trouver des solutions; le développement des aptitudes psychomotrices; changer les attitudes, les croyances, les valeurs et les capacités?

*Le contenu* – Est-il le contenu abstract ou concret? Quel est le niveau de complexité du matériel? Est-il facile de comprendre? Est-une information dense?

*Les apprenants* – Combien d'apprenants sont-ils impliqués? Quels sont leurs caractéristiques? Quel est leur niveau d'éducation? Quelles attentes ont-ils? Sont-ils capables à apprendre à l'aide des méthodes choisies, de manipuler les équipements proposés?

*Le transfère de l'apprentissage* – la méthode choisie promeut le transfère de l'apprentissage dans des autres situations également?

*Les caractéristiques de la méthode* – Qu'est ce qu'on peut obtenir de manière réaliste avec cette méthode? Les techniques nécessaires de travail sont-elles difficiles ? Comment ? Toutes les règles méthodologiques dans l'application de la méthode sont-elles respectées et sont-elles clairement exposées ?

*La variété procédurale* – On a planifié l'utilisation des certaines techniques de travail variées, qui tiennent compte des divers expériences et connaissances des apprenants, près des façons différentes de traitement des informations? Les étapes sont-elles suivies correctement?

*Le contexte* – Comment influence l'environnement où a lieu l'apprentissage l'utilité et l'efficacité de la méthode choisie ? Comment peut le lieu choisi pour le déroulement de l'activité d'enseignement mettre en valeur la méthode choisie ?

*Les contraintes logistiques* – Y-a-t-il des coûts liés aux méthodes choisies ? Sont-ils disponibles les matériaux, l'espace et les équipements nécessaires?

*Le temps* – Le temps est-il suffisant pour appliquer les méthodes? Se relèvent-elles dans le temps alloué à la séquence d'apprentissage?

*Le professeur* – A-t-il les compétences nécessaires pour utiliser certaine méthode ? Il se sent à l'aise de l'utiliser?

Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise stratégie mais des stratégies adéquates ou inadéquates pour le déroulement d'une activité didactique. L'élaboration d'une stratégie est influencée par les connaissances et les compétences pédagogiques du formateur, comment il parvient à esquisser l'architecture du processus de formation. En utilisant constamment des

certaines stratégies et en les incubant on peut couturer en ce qui est connu comme style didactique ou style éducatif, respectivement style d'enseignement.

**Les choix des moyens d'évaluation** – conduit à obtenir les informations par le formateur sur le niveau de sa prestation, le niveau des connaissances acquises par les étudiants mais aussi sur la qualité des activités déroulées. En ce cas le formateur doit savoir clairement ce qu'il évalue, pourquoi il évalue, combien il évalue, comment il évalue et quels sont les méthodes par lesquelles il évalue.

#### **BIBLIOGRAPHY :**

1. Caffarella, R., Planning Programs for Adults Learners. A practical guide for Educators, Trainers and Staff Developers, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 2002
2. Dean, G., Murk, P., Del Prete, T., Enhancing Organizational Effectiveness in Adult and, 2000
3. Paloș, R., Sava, S., Ungureanu, D., Educația adulților, Ed. Polirom, Iași, 2007
4. Sava, S., Ungureanu, D., Introducere în educația adulților, Ed. Mirton, București, 2005
5. Schaub, H., Zenke, K., Dicționar de pedagogie, Editura Polirom, Iași, 2001
6. Siebert, H., Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung, Neuwied- Kriftel, Berlin, 1997
7. Silvaș, A., Pedagogie, Editura Eikon, 2013
8. Stork, T., Planning Educational Programe, în Handbook of Adult and Continuing Education, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 2000
9. Șoitu, L., (coord), Instituții de educație a adulților: atribuții și competențe, Ed. Spiru Haret, Iași, 2003

## **FEW IDEAS ABOUT SCHOOL AND EDUCATION FROM JOHN DEWEY'S PEDAGOGICAL POINT OF VIEW**

*Mihaela Suditu, Prof., PhD, Petroleum-Gas University of Ploiești*

*Abstract: John Dewey, considered the greatest philosopher of education, influences, without any doubt, the pedagogical thinking of the 20th century through his work. His ideas leave a strong mark on the educational system, firstly in the American society, but also in others with educational tradition. His theory and revolutionary ideas promote an active school, focused on the pupil and their needs, a school in which thinking, creativity and imagination simulation are of interest for both teachers and pupils, a school in which learning means access to experience, action, thinking, a school which, as the American philosopher states, "finally understands that education is a process of life and not a preparation for life". We present in our study a number of ideas that belong to this theory, that generated the reconsideration and reformation of school, ideas that we can consider history and actuality alike: school serving the social life, education as a construction and reconstruction of experiences, learning as active involvement of pupils in the teaching process (learning by doing), promoting the continuous learning, as an answer to the accelerated development of society.*

*Rereading John Dewey's works puts his ideas in actuality. His pedagogical credo drives us to possible reflexions: it is not enough to go to school, but to understand school as a priority, growing and integrating education in philosophical thinking systems.*

*Keywords: education, learning by doing, continuous learning, active school, experience*

### **1. Experience, action, knowledge – fundamental concepts for the philosophy of education at the beginning of the 20th century**

At the beginning of the 20<sup>th</sup> century, the pedagogical thinking of the philosopher John Dewey puts its mark upon education and school and influences the emergence of new reforms in education, not only in the American school system but in other more traditional countries as well. Educational reforms bear the name of the great philosopher and educator. We must specify the fact that in order to understand correctly his pedagogical concept means knowing

the specific of the American life and reality during that particular time, on the one hand, and the social and economical realities of the time and their impact upon life changes, on the other: industrial revolution, rise in living standards, and the democratisation of society. In order to get the complete picture, we must know that Americans currently teach and educate their children, since a very young age, to be able to withstand hardships in life; they train them for independent living, relying on themselves, on their own strength and confidence, on their know how capacity, expecting very little help from others, even their own parents. Americans educate their children in the spirit of dignity, responsibility and freedom. This is a generalized attitude: within family, school, throughout society as a whole: „From an early age – says N. Crețu (1940) in his study *John Dewey, the educator. His life and works*. – ...children are accustomed to the idea that life has harsh necessities that must be overcome and since there is no victory without a fight, the Americans teach their children to fight life, at a younger age (...). Work, responsibility, freedom and dignity gets shouted at you from everywhere till it pervades your core” (p.25). This is the social, economic and cultural context; this is the atmosphere at the end of the 19<sup>th</sup> century and the beginning of the 20<sup>th</sup> in American society, with all the issues raised by the evolutionist democracy. (see also M. Suditu, 2003, 2001).

It was obvious that such a context in which knowledge finds its source in life itself, in an actual re-adaptation to pragmatic life, to efficient action, to concrete thinking, would make its mark redefining schools as institutions.

We point below, in a synthetic manner, to the ideas that define the American’s philosopher’s thinking about school and education.

*Education - reorganization or permanent reconstruction of experience.* The education J. Dewey pleads for invites to development, continuous growth, change in behaviour as a consequence of knowledge, far from fixations and abstractions. The educational process, states the educator, has no purpose outside itself, but it is alive and hence involves transformation, reconstruction, adaptation and reorganization. As a consequence, it is considered that the real value of school education shall be given by the extent to which school shall instil in every pupil the internal desire/ motivation for continual growth. “Education is one with growth”, says J. Dewey (1972, p.87); to be more exact, growth refers – in his perspective – to cultivating the capacity to learn, to be prepared to face new, more intense and



profound experiences, to the ability to form habits, being able to (re)adapt to new requirements. Moreover, J. Dewey - in his work “*Three writings on education (Experience and education; The school and Society; The child and the curriculum)*” – makes additional specifications in analysing the concept of *education – continual growth*, explaining what is his vision on *growth*. Thus: “growth is not enough; we must also specify its direction, its target (...) the issue with growth is whether it hinders or blocks development altogether” (p.36). It clearly results that development equals education only when it leads towards evolution.

*Social pedagogy. School in the service of social life.* This is another strong idea that the American educator supports and explains. If the social dimension is innate, then it would be only normal that school – by education – to be interested in and contribute to shaping children’s interest in “learning from all contacts offered by life” (see J. Dewey, 1972). Education, argues Dewey, must contribute concretely to social life. Knowing community norms as a child, its customs, acceptances, life norms, ways of thinking, feeling, etc., the young would be able, in the future, to use their thinking, creativity, intelligence and knowledge to change these institutions for the better, to improve and enrich their experiences. (see also M. Suditu, 2003, 2001). In support of this idea, in his book *Schools of Tomorrow*, John Dewey, together with Evelyn Dewey, criticizes harshly the traditional school which forms the youth “*in abstracto*”, without concern for their readiness for life’s necessities, or social integration: „school gives to much importance to abstract, so that its work becomes academic and unsocial” (p.130). Thus, they criticize schools which prove uninterested in training the young to participate in the life of the community; schools disinterested in the existence of the ideal of a democratic society; schools disinterested in/ about shaping in children and youths valuable acquirements and habits with great social benefit; schools maladapted to the essence and experiences of children’s lives, whichever those may be. “School, appreciates J. Dewey is first and foremost a social institution; it must use its own powers to social purposes; education is after all a process of life and not a preparation for life” (J. Dewey, E. Dewey, 1937 p.146 apud M. Suditu, 2003, p.36).

In his work, *My Pedagogic Creed*, the great philosopher and educator stresses firmly the idea of school in harmony with the requirements of society life by connection and participation to social consciousness, as education is life itself: “I believe the whole education is accomplished by individual’s participation to the social consciousness of humankind (...) I

believe education is the regulation of the process of participating to social consciousness (...) I believe respect for education is the supreme duty of community (...) I believe education (...) is a life process and not a preparation for life” (apud Stanciu, Gh., Nicolescu V., Sacaliș, N., *Antologia pedagogiei americane Contemporane*, 1971, p.86).

*New school: curriculum, the role of the teacher, teaching-learning methods, learning by doing.* New school, in J. Dewey’s opinion, is a school that makes children understand how important their individual role is, in promoting the human spirit, promoting culture and civilization. In this new vision proposed by the author at the beginning of the 20<sup>th</sup> century, a pragmatic perspective in which knowledge streams from life’s necessities and in which the axis of thought is oriented towards re-adaptation to life and action (see G. Simeon, 1937) – school and society must follow the same path. That path is marked by initiative, thinking, independence, cooperation, coherence, action, flexibility and understanding, activation of senses, originality and dynamism.

School curriculum also changes in becoming a natural extension of societal change. The traditional educational plan, rigid and abstract, must be changed radically with a more viable one that respects the child, its psychological characteristics, psychological dimensions and areas of interest and knowledge. What does this mean concretely to J. Dewey? It means a substantial change in disciplines, contents, knowledge objectives and methods of approaching them (practically, that is). The new school is an institution that grants respect not only to disciplines that foster intellectual development but also to those aiming development of physical skills. We note from the *School of Tomorrow*, the author’s plea for the approach method and didactic understanding of physical education, for example. There is, argues the author, an indestructible connection between educating the mind, thinking, and educating the spirit through body. The development of a young person, sane in his mind and body, implies a healthy, thriving society. Here is why the educator requests increased focus from the part of school regarding these issues. In the same vein we speak about the importance of practical abilities, a discipline that the educator considers a significant means of education. Practical abilities means getting to know more about the day to day activities like woodwork and needlecraft, etc.; as well as physical education, practical abilities must fulfil a double role: educational and motor, individual and social.

This new system of rethinking the school institution influences and changes – obviously – the way we understand school education. Adapted to the new philosophical thinking program, school education must be achieved by discovery, by resorting to multiple means of learning the truth, by “raising interest” (stimulating interest, developing intellectual curiosity) by inspiring children to become observant, to develop their citizenship attitude, the will to follow through independently the projects they start. All these shall replace traditional memorization, learning by the book and accumulating arid and abstract knowledge. (see M. Suditu, 2003, 2001).

*Learning by doing* remains the motto for the new education and hints precisely at the direct and total implication in the process of teaching, knowledge, learning that takes place in contexts facilitating the ability to understand and apply knowledge. The active method – explains J. Dewey in *Schools of Tomorrow* (1937) – means resorting to the natural stimulation of all senses, to children’s experiences, to the inquisitive nature of pupils, to cooperation and collaboration, etc.; in the end it speaks about learning to love work *per se*. The principle of liking theory and practice is/ becomes the key to didactic activity and success in education. All school subjects must rely on these healthy principles and the author offers countless concrete examples and curricular models implemented by the School of Chicago.

## **2. John Dewey: model for the pedagogical thinking of our times**

Certainly, American school owes a lot to the model of thinking proposed by the great educator and philosopher. And not only American school, for that matter. Freedom and harmonization of school with the ideal of a democratic and scientific society; respecting the nature of children and focusing on stimulating their active, aware, motivated, interested and creative participation to the learning process; tailoring the educational plan to the child’s assimilation ability and to its interests; changing learning methods and introducing the active method, which involves the total involvement of the child – are as many elements that have become a fundamental theoretical basis for American education, helping to explain and build success.

We are not afraid to emphasize that reading and re-reading the works of J. Dewey (see M. Suditu, 2001, 2003) gives us, we believe, important sources of inspiration and solutions for “*the school I dream of*”, as C. Noica declared in his *Philosophic Journal*.

## **3. School and education – analytical perspectives of students, future teachers**

The illustrious educator's ideas marked and influenced the American school, and not only, at the start of the 20<sup>th</sup> century. These ideas represent nowadays lessons in education for young people concerned about and interested in the issues covered by education sciences. Hence, inspired by his philosophy regarding school and education, we were interested to know how some of the young students, future primary school teachers (sample N=50), express, during several focus-group-type meetings, some of their perceptions as graduate pupils, on school and the education they received: activities in school, relationships with teachers, motivation strategies, efficiency in learning, school discipline, etc. Everything was expressed in qualitative data. We believe that their experiences as pupils, in conjunction with their cognitive experiences acquired during academic study, shall constitute important milestones in their future educational activity.

Specifically, we guided our discussions in the focus group towards the following areas of interest:

- Teacher's role in teaching activity
- Learning content
- Learning strategies

The exchange of experiences revealed part of the answers below:

About the way teachers are perceived by pupils, views are disputed between: „*Teacher is a guide for pupils, contributing to the development of their skills and to a pleasant atmosphere that facilitates learning. (...) Teachers are supportive with our personal issues as well*” and some others, not fewer, from which we learn that: „*Teachers rarely wish to inspire pupils and be their role models (...) Teachers came into the classroom to teach and enforce discipline (...) teachers are very little interested in their pupils (...) Some teachers are dedicated, some are frustrated, others are indifferent (...) Teachers are interested in that the discipline they teach is respected by pupils*”.

Regarding the content of learning, opinions are unanimous, signalling the schedule that is too overloaded to allow for extracurricular activities, passions and hobbies, etc. Therefore, we quote from the answers we received: „*too much information, content is too dense, (...), too little contact between what we learn in school and the world/ society we live in (...), too few applications to theoretical elements taught, (...), too many compulsory subjects (...),*

*discrepancies resulted from the fact that only some disciplines are taught with an emphasis on their practical use”.*

Regarding the way teachers find the most appropriate ways to stimulate intellectual curiosity, desire for knowledge, the students in our sample recount their teachers’ endeavour to come up with various teaching strategies that facilitate understanding, retention, and applicability: *“text analysis, charts, readings, auditions, maps, images, layouts, team/ group learning”.*

We notice immediately, all the while paying attention to the emotions that arise during our discussions, the dissatisfaction of young people towards the frequent tensions, even anguish, helplessness mixed with feelings of fatigue. What would they change if they had the power? We gleaned from their responses, taking care to cover the entire range of suggestions: *"I would change the schedule so that pupils to be more relaxed, to have spare time for friends and family, (...), I would introduce culture courses, literature courses (...) I would provide more time for the breaks between learning activities (...) I would make learning more fun and more relaxed (...) I would introduce lessons outside the classroom space to exemplify practical theoretical knowledge, I would give students opportunities to choose their subjects according to ability and interests (...) etc."*

### **Conclusions:**

Listening carefully to the views of students, future teachers, recording their words, feeling their emotions, we note with joy and hope, that they are individuals for whom education and school means life. If backed by solid theoretical foundations, we hope their presence will lead to noticeable changes in education. J. Dewey's pedagogical ideas, his belief in a school respected by society, are to them, and to us all, solutions, inspiration, confidence.

### **BIBLIOGRAPHY:**

1. Creţu, N. (1940). *John Dewey ca pedagog. Viaţa şi opera sa*. Bucureşti: Institutul de Arte Grafice „Cartea de Aur”.
2. Dewey, J.(1972). *Democraţie şi educaţie*. Bucureşti: E.D.P.
3. Dewey, J.(1977). *Trei scrieri despre educaţie*. Bucureşti: E.D.P.
4. Dewey, J.,Dewey, E. (1937). *Şcolile de mâine* (trad. G. I. Simeon). Bucureşti: Editura Librăriei “Principele Mircea”.

5. Nicolescu, V. (1977). *Studiu introductiv, note, comentarii*, J. Dewey, Trei scrieri despre Educație. București: E.D.P.
6. Săcăliș, N., Nicolescu, V.(1972). *Studiu introductiv*, J. Dewey, Democrație și educație. București: E.D.P.
7. Stanciu, I. Gh., N., Nicolescu, V., Săcăliș, N. (1971). *Antologia pedagogiei americane contemporane. Pedagogia secolului XX*. București: E.D.P.
8. Stanciu, I. Gh (1996). *Pedagogia secolului XX*. București: E.D.P.
9. Suditu, M. (2001). *John Dewey istorie și actualitate*. În: Arhivele Prahovei. Ploiesti: Editura Scrisul Prahovean.
10. Suditu, M. (2003). *Actualitatea lui John Dewey: Relecturi educaționale în opera "Școlile de mâine"* În: Paideia, Revistă de Cultură și Educație nr 3.

## STAFF MOTIVATION IN ORGANIZATIONS

**Mihaela Stoica, Assoc. Prof., PhD, „Dimitrie Cantemir” University of Tîrgu Mureș**

*Abstract: The motivation is a fundamental concept in human resources management and generally, in psychology, Motivation express the fact that at the basis of human behaviour there is always a set of motives - needs, tendencies, emotions, interests, intentions, ideals – that support the achievement of certain actions, facts, attitudes. To know the motivation of a person is equivalent to finding the answer to the question „why?” undertakes an activity.*

*In a development organization, increasing labor productivity level individual, organizational default, staff motivation is very important.*

*Only through the efforts of human resources manager, the organization can handle the changes required by scientific and technical progress and the competitive environment. Managers need to motivate and satisfy employees fulfilling their responsibilities are loyal to the company and have an innovative behavior, but also to penalize their poor results.*

*The objective of this work is to determine the motivational factors of work, both positive and negative, and to determine the existence of a direct link between staff motivation and type of work, income, bonuses and rewards, as well as finding links between personal factors, such as work experience, education, gender and level of motivation subjects.*

*The paper shows that company employees participating in this research are motivated positively. To achieve the objectives of the company are taken into account motivation level of employee motivation, gender, education and work experience.*

**Keywords:** *staff motivation, motivational factors of work, work experience, education, gender*

La întrebarea: “Ce anume îi face pe lucrători să muncească eficient?” nu este deloc ușor de dat un răspuns, afirmau doi dintre specialiștii domeniului Vroom și Deci. Indivizii urmăresc anumite scopuri, aceste scopuri pot fi relativ perceptibile, tangibile (ex: recompensa bănească sau promovarea în funcție) sau intangibile (respectul față de sine sau satisfacția profesională). Cu toate că motivarea luată ca atare, este în primul rând o experiență individuală, managerii în particular, se străduiesc să găsească legături cât mai sigure între motivațiile personale și activitatea performantă. (Ungureanu, 2003).

Fiecare salariat are anumite performanțe, desigur diferite de la individ la individ.

Angajații unei firme au nevoi și așteptări pe care încearcă să și le satisfacă în moduri diferite. Responsabil pentru atingerea obiectivelor firmei este managerul care trebuie să aleagă metoda potrivită de motivare, mijloacele și momentul cel mai bun de aplicare. Comportamentul uman este inițiat și dirijat de către motivație spre un scop, a cărui atingere reprezintă satisfacerea unei necesități.

Așa cum Silvaș (2013, p.270) sublinează 'Motivarea socială a învățării, relațiile educaționale și edificarea unui climat social sunt domenii care trebuie luate în considerare în procesul de proiectare, organizare și conducere a activității educaționale.', așa și în domeniul organizațional: motivarea în muncă, relațiile și climatul organizațional sunt aspecte esențiale care trebuie proiectate, organizate de către manager. Managerii firmelor nu trebuie să se rezume doar la obținerea profitului, ci să se preocupe ca salariații lor să dețină sentimentul implicării totale în viitorul firmei. Așadar, „managerilor le revine sarcina de a crea condiții corespunzătoare pentru armonizarea scopurilor personale ale indivizilor cu cele ale organizațiilor. (Pandele, 2004, p.118). Motivația este procesul prin care managerii pot și trebuie să își determine subordonații să realizeze performanțe cât mai bune. Managerii trebuie să observe comportamentul salariaților (ex: schimbările de comportament și ce le-a determinat), să-i ghideze către o muncă mai performantă, și nu în ultimul rând către obiectivele organizației din care fac parte. Munca managerilor nu este una ușoară, dat fiind faptul că indivizii au comportamente diferite și astfel sarcina de îndeplinit presupune o muncă intensă.

Recompensarea angajaților este un domeniu deosebit de important al managementului resurselor umane prin care se influențează atât comportamentul angajaților, cât și eficiența organizațională. „Sistemul de recompensare trebuie să motiveze angajații astfel încât aceștia să adopte comportamentul dorit de organizație.” (Russu, Gheorghe, 2004, p. 173).

Recompensa se opune sancționării prin pedeapsă a indivizilor, care, în genere, este neplăcută, dezorganizatoare și generează anxietate. „Sistemul de recompense nu este doar un mijloc de stimulare a muncii, ci, în special, un factor esențial în construirea socioculturală a resurselor umane.” (Nica, 2010, p.91). Stimularea este o acțiune de sprijinire și încurajare, prin intermediul unor recompense (materiale sau morale), a unor atitudini și comportamente, la nivelul individului sau grupului. Strâns legat de stimulare trebuie să privim stimulentele, el



fiind o recompensă materială sau morală care are rolul de a evidenția și susține eforturile individului sau grupului pentru realizarea unor obiective cu semnificație socială.

Georgeta Pânișoară și Ioan-Ovidiu Pânișoară (2010, p. 185) arată: ”Conform studiilor în domeniu, sistemele de premiere pot influența în mod pozitiv sau negativ șase factori: atracția și retenția în organizație, motivația, dezvoltarea abilităților, cultura organizațională, reîntărirea și definirea structurii, precum și costurile (la nivel de costuri – beneficii)”.

**Scopul** acestei lucrări este identificarea caracteristicilor motivării personalului ca funcție a managementului organizației.

**Obiectivul principal al cercetării** este surprinderea tuturor factorilor motivaționali ai muncii la această unitate economică, atât factori pozitivi, cât și negativi, precum și depistarea existenței unei relații directe între motivația personalului, a nivelului de salarii, a primelor și a recompenselor, dar și aflarea existenței unor legături dintre factorii personali ca: vechimea în muncă, studiile urmate, genul subiecților și nivelul motivației.

**Ipoteze cercetării** sunt:

- 1) Se presupune că există diferențe semnificative statistic între femei și bărbați, în funcție de factorii motivatori.
- 2) Se presupune că există diferențe semnificative statistic între angajații cu studii medii și cei cu studii superioare, în funcție de factorii motivatori.
- 3) Se presupune că există diferențe semnificative statistic între angajații cu vechime mai mică de 10 ani și cei cu vechime mai mare de 10 ani, în funcție de factorii motivatori.

**Firma participantă la cercetare** are domeniu de activitate valorificarea lemnului. Firma a fost înființată în 2000, iar acum ea are 43 angajați.

Firma are 3 departamente: departamentul administrativ, departamentul de producție și Societatea este condusă de un administrator desemnat de asociați și reprezintă societatea în relația cu terții. Activitatea de producție este condusă de directorul tehnic, iar controlul tehnic de calitate pe flux și final este asigurat de două persoane (C.T.C. - iști) cu pregătire în domeniu (maistru și inginer). Activitatea economico-financiară este condusă de directorul economic (având pregătire superioară în domeniul economic), iar activitatea de marketing a societății este realizată de responsabilul de marketing (cu studii superioare economice și vorbitor de limbi străine). De managementul resurselor umane se ocupă direct administratorul societății.

**Participanții la cercetare** sunt toți angajații firmei, 43 de persoane: 35 tîmplari, 2 maiștri, 3 ingineri și 3 contabili; 21 fiind de genul masculin (48,8%) și 22 de genul feminin (51,2%) .

Distribuția participanților în funcție de vîrstă se prezintă astfel: între 25 – 35 de ani – 10 salariați, respectiv 23,2%; între 35 - 45 de ani – 18 salariați, respectiv 41,9% și între 46 – 55 de ani – 15 salariați, respectiv 34,9% . (figura 1.)

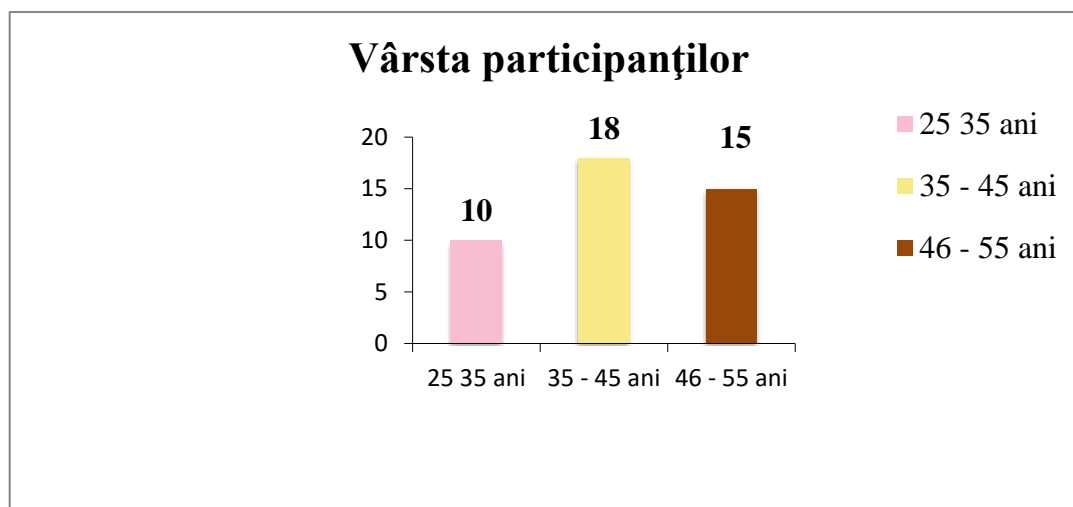


Figura 1 Distribuția participanților în funcție de vîrstă

Din punct de vedere a stării civile majoritatea (79,1% din totalul celor chestionați – adică 34 salariați) sunt căsătoriți, 16,3% (adică 7) sunt necăsătoriți, iar 4,7% (adică 2 persoane) sunt divorțați.

În ceea ce privesc studiile terminate distribuția salariaților este: 9 salariați, respectiv 20,9% au urmat studiile școlii profesionale; 23 de salariați, respectiv 53,5% din totalul indivizilor din organizație au urmat liceul; 6 salariați, respectiv 14% din volumul eșantionului au urmat studii postliceale și 5 salariați, respectiv 11,6% din totalul de 43 de persoane au făcut studii superioare.

Majoritatea, 81,5 % au o vechime la locul de muncă de peste 10 ani, adică 35 de persoane; 7%, respectiv 3 salariați, au o vechime de 6 ani la locul de muncă și 11,6% din volumul eșantionului au o vechime de 2 ani la fabrica, respectiv 5 angajați.

**Instrumentului de cercetare** conține 25 itemi vizează aspecte importante ale motivării angajaților: mulțumirea față de salariu, retribuiția față de munca prestată, atmosfera în organizație, activitate solicitantă, factorii motivatori în organizație.

## **Prezentarea și interpretarea rezultatelor cercetării**

### **Rezultatele obținute la frecvențe**

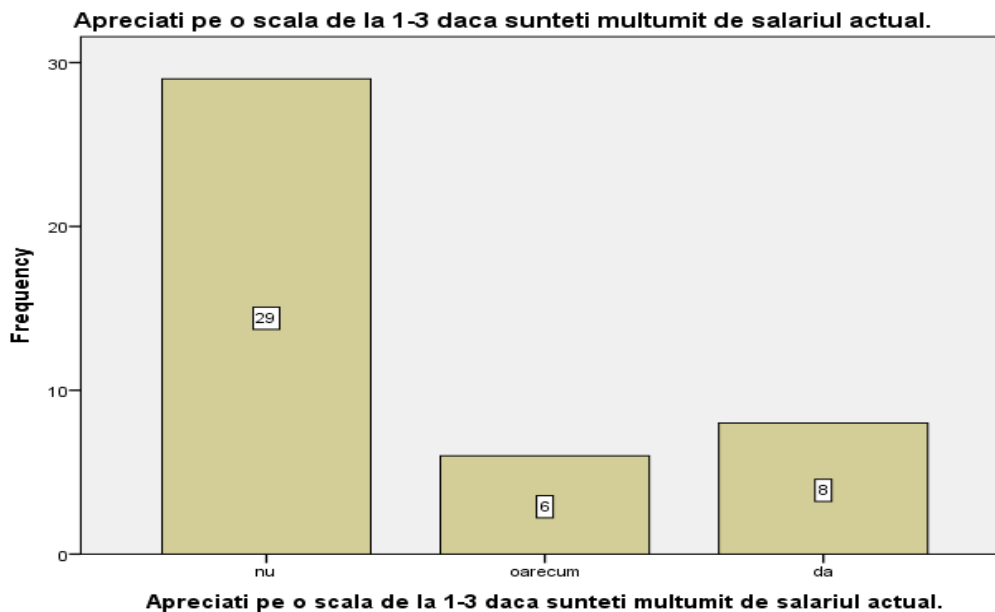
Cele mai importante rezultate privind factorii motivaționali sunt redată din analiza frecvențelor: 41 angajați consideră că nu au șanse de promovare, 29 angajați apreciază că cel mai mult îi nemulțumeste salariul; 31 de salariați sunt de părere că munca lor este apreciată, dar un procent de 27,9% (12 angajați) susțin că munca pe care o desfășoară nu le este apreciată; 40 precizează că nu există un sistem salarial avantajos și nici transparent; 10 angajați afirmă că îi nemulțumește cel mai mult postul pe care îl ocupă și 4 angajați sunt nemulțumiți de condițiile de lucru ;

Aspectele pozitive obținute arată că: 30 de angajați spun că părerile lor le sunt ascultate și apreciate în cadrul firmei; 32 de angajați cred că postul pe care îl ocupă le pune talentul în valoare; 40 sunt de părere că șeful unității este un bun specialist , în timp ce 36 angajați sunt de părere că șeful lor știe ce se întâmplă în firmă și 27 de angajați susțin că șeful lor apreciază angajații la justa lor valoare, are încredere în ei și îi susține; iar 31 de salariați spun că șeful lor ia decizii bune de cele mai multe ori.

De asemenea 40 de angajați declară că creșterea periodică a salariului în funcție de vechime este un stimulent care se acordă de către conducerea firmei pentru motivare și satisfacția angajaților.

În ceea ce privește factorii motivatori pe primele locuri se situează: atractivitatea muncii, pachetul atractiv de beneficii și confortul la locul de muncă. Atractivitatea muncii prestate este apreciată ca fiind un factor motivator foarte important de 41 de angajați, iar pachetul atractiv de beneficii este considerat de 38 de salariați un factor motivator important, iar 34 de salariați apreciază confortul la locul de muncă ca factor motivator.

În ceea ce privește nivelul de mulțumire față de salariu, rezultatele sunt redată în figura 2.



**Figura 2.** Nivelul de mulțumire al angajaților față de salariul actual

Mai mult de jumătate (67%) nu sunt mulțumiți de salariu, 14% sunt mulțumiți oarecum și 19 % sunt mulțumiți de salariu

Modul în care angajații apreciază că sunt retribuiți pentru munca prestată arată că: Doar 2 salariați consideră că sunt foarte bine plătiți, iar la cealaltă extremă, 7 angajați au răspuns că sunt prost plătiți, sub așteptările lor. Aproape jumătate, adică 20 de angajați, apreciază că sunt plătiți oarecum OK, 6 consideră că sunt plătiți corect, corespunzător performanțelor lor, iar cei care consideră că ar trebui să primească mai mulți bani sunt în număr de 8 persoane.

#### **Relațiile semnificative obținute la corelații arată că:**

Există o corelație negativă, semnificativă între variabilele “gen” și „părerea angajaților contează pentru șef”, deoarece coeficientul de corelație  $r = -0,328$  este semnificativ la un prag de 0.05, ceea ce ne indică faptul că genul are influențe asupra motivației.

De asemenea se obține o corelație negativă, semnificativă între variabilele “studii” și “modul retribuirii angajaților”, coeficientul de corelație  $r = -0,303$  fiind semnificativ la un prag de 0.05.

Între variabila “studii” și “atmosfera în societate” am obținut o corelație pozitivă, semnificativă ( $r = 0,467$ ) la pragul de 0.01. Observăm, astfel, că nivelul de studii influențează motivația în ceea ce privește acești factori motivatori.

În funcție de vechimea angajaților la locul de muncă, am obținut corelații negative semnificative cu variabilele „sarcini de îndeplinit” ( $r = - 0.323$ ), „atmosfera de lucru” ( $r = - 0.338$ ) la pragul de 0.01 și „aprecierea șefului” ( $r = - 0.59$ ), respectiv „încrederea șefului” ( $r = - 0.497$ ) la pragul de 0.05; iar corelații pozitive semnificative am obținut la variabilele „activitate solicitantă” ( $r = 0.528$ ), „abilitățile folosite” ( $r = 0.613$ ), „modul retribuției” ( $r = 0.446$ ) la pragul de 0.01 și „câștigul față de anul trecut” ( $r = 0.305$ ), „mulțumirea față de salar” ( $r = 0.310$ ), „postul ocupat” ( $r = 0.341$ ) la un prag de 0.05, de unde rezultă că vechimea angajaților influențează motivația.

#### **Relațiile semnificative obținute la testul T:**

Indicele de comparație ( $t$ ) la valoarea de 2,222 este semnificativ la un prag de 0,032, deoarece  $p < 0,05$  și rezultă că angajații de genul masculin, prin faptul că le sunt ascultate părerile de către șef, sunt mai motivați decât angajații de genul feminin.

Testul T efectuat pentru studii ne arată că angajații cu studii medii sunt mai motivați de modul în care sunt retribuiți pentru munca lor decât cei cu studii superioare, indicele de comparație fiind semnificativ la pragul de 0,048, adică  $p < 0,05$ . Angajații cu studii superioare ar fi mai motivați să muncească față de cei cu studii mai mici, dacă atmosferă ar fi mai plăcută la locul de muncă, fapt confirmat de indicele de comparație semnificativ la pragul de 0,002 adică  $p < 0,05$ .

Angajații care au sub 10 ani vechime spun că își cunosc sarcinile ce le au de îndeplinit ( $t = 2,183$  ;  $p = 0,035$   $p < 0,05$ ), sunt apreciați ( $t = 4,694$  ;  $p = 0,000$   $p < 0,01$ ) și susținuți de șeful lor ( $t = 3,671$  ;  $p = 0,001$   $p < 0,01$ ) și sunt mai motivați dacă atmosfera este plăcută la locul de muncă ( $t = 2,301$  ;  $p = 0,027$   $p < 0,05$ ).

Angajații care au peste 10 ani vechime au o activitate mai solicitantă ( $t = 4,587$  ;  $p = 0,000$   $p < 0,01$ ), consideră că abilitățile lor sunt folosite corespunzător postului ( $t = 4,970$  ;  $p = 0,000$   $p < 0,01$ ), sunt mulțumiți de salar ( $t = 2,089$ ;  $p = 0,43$   $p < 0,05$ ), câștigă mai mult decât anul trecut ( $t = -2,050$ ;  $p = 0,47$   $p < 0,05$ ), sunt mulțumiți de modul în care sunt retribuiți ( $t = -3,188$ ;  $p = 0,03$   $p < 0,05$ ), și sunt mulțumiți de postul pe care îl ocupă ( $t = -2,326$ ;  $p = 0,25$   $p < 0,05$ ).

Astfel putem afirma că ipotezele de cercetare se confirmă și că există diferențe semnificative între nivelul de motivație al angajaților în funcție de gen, studiile urmate și vechime în câmpul muncii.

### **Concluziile cercetării**

În urma prelucrării datelor, se pot formula următoarele aspecte mai importante:

- ✓ Un aspect extrem de semnificativ și un factor motivator important este cel referitor la salar. Un procent însemnat dintre salariații unității nu sunt mulțumiți de salariu, el fiind mai mic decât anul trecut. Majoritatea covârșitoare a angajaților apreciază sistemul de salarizare ca fiind netransparent și dezavantajos pentru ei. Peste 90% din angajați susțin că dacă ar avea ocazia să schimbe ceva în unitatea în care lucrează, ar schimba salariul
- ✓ Cu toate că salariații sunt de părere că își cunosc sarcinile, munca le este apreciată și părerile ascultate, iar postul pe care-l ocupă le pune talentul în valoare, ei nu sunt de părere că au șanse de promovare.
- ✓ Salariații apreciază foarte mult că șeful lor este un specialist în domeniu, stăpânește problemele din firmă, colaborează foarte bine cu angajații, acordându-le încrederea cuvenită.
- ✓ Cu toate că munca prestată în cadrul fabricii este apreciată ca fiind atractivă, salariații apreciază că principalii factori motivatori importanți la ora actuală sunt: stabilitatea locului de muncă, salariul potențial bun și nu în ultimul rând primele și bonusurile.
- ✓ Salariații apreciază că factorii motivatori precum dezvoltarea profesională și perspectiva avansării sunt mai puțin importante.
- ✓ Mai mult de jumătate din salariați afirmă că ar munci mai mult în condițiile în care ar avea delegare de autoritate și încredere din partea conducerii unității.

Rezultatele cercetării ne arată că motivarea personalului într-o organizație nu este o sarcină ușoară a managementului resurselor umane, chiar dacă există lucruri pozitive în cadrul firmei investigate sunt multe lucruri care îi demotivează pe angajați și aceștia doresc să le schimbe în organizație.

Un lucru important este că implicarea și motivarea angajaților este o activitate continuă, nu se poate încheia odată ce angajații sunt motivați. Ceea ce i-au motivat anul trecut pe angajați, nu-i mai motivează în prezent și trebuie să investigăm constant părerea angajații cu privire la factorii motivatori, ceea ce asigură succesul organizațional, angajații motivați duc la performanțe ridicate.

**BIBLIOGRAPHY:**

1. Nica E., *Elaborarea și folosirea studiilor de caz în managementul resurselor umane*, Bucureşti, Editura Economică, 2010, p. 91
2. Pandele L., *Managementul organizației*, Braşov, Editura Romprint, 2004, pag.118
3. Pânişoară G. și Pânişoară I.O., *Managementul resurselor umane (Ghid practic)*, Editura a II-a, Iași, Editura Polirom, 2010, p.185
4. Russu C., Gheorghe I., *Managementul resurselor umane*, Bucureşti, Editura Tribuna Economică, 2004, p. 173
5. Silvaş, A. (2013) *Pedagogie*, Editura Eikon, Cluj Napoca
6. Ungureanu S., *Introducere în Managementul Resurselor Umane*, Braşov, Editura Romprint, 2003, p. 225

## WAYS OF IMPROVING COMMUNICATION STRATEGIES WITHIN ROMANIAN LANGUAGE CLASSES IN PRIMARY EDUCATION

*Mihaela Badea, Assoc. Prof., PhD, Petroleum-Gas University of Ploieşti*

*Abstract: The paper highlights the theoretical and practical importance of various methods used during Romanian language and literature classes in primary education, most of them seen as a normal continuation of the ones used in pre-school education, taking into account the integrated approach used in primary education nowadays as well. Some methods that prove their efficacy in kindergarten in order to improve the communicative skills of children can successfully be used in primary education as well.*

*The conclusion reached at the end of the study can be of real help to both pre-school and primary school teachers especially nowadays when the primary school curriculum for the curricular area Language and Communication has in view the same integrated approach as in kindergarten in order to develop and to improve students' native language communication skills*

*Keywords: primary education, language skills, communication, Romanian language and literature, research.*

### **Introduction**

Developing oral and written competences, which represents a prerequisite condition in training and educating students to form their personality, in preparing their future participation in social life, finds its highest expression in the subject *Romanian language and literature* of the curricular area, suggestively named *Language and communication*. Although language formation contributes to the whole social and cultural environment in which the child develops, a special role in improving speech is occupied by the study of language.

Since language, as a means of communication, is a system, it is not taught as separate phonetic, lexical, grammatical components, but as communication units, in statements, which are, at the same time, phonetic, lexical and grammatical. Children do not learn language spontaneously, by itself, but through the formation and acquirement of concepts and ideas, enhancing knowledge in literary culture through vocabulary enrichment and refinement and through learning proper grammar structures.

Interpersonal communication brings into this so-called equation some features that



take into account the inter-subjective character of this relationship. Thus, at the interpersonal level “any action affecting another person or the one who initiates it represents communication, whether the person had or not this intention” (Șoitu, 1997, p. 201). Thus, the central objective of Romanian language teaching and learning aims at developing verbal communication ability and at using literary Romanian, improving language skills and training the oral and written expression.

Oral communication plays a key role. It affects relationships with others, because if one knows how to communicate, he/she is easier to be understood. It also has influence on written communication because those who do not speak correctly can neither spell accurately.

Written communication is distance communication, the sender and the receiver are separated temporally and spatially. The written message has to overcome all the problems in order to be received. Written texts have the great advantage that they act beyond the time of issue.

### **A new curriculum for primary education**

The Romanian language curriculum for primary education, a fundamental component of learning offered to pupils in the context of compulsory education, insist on the development of basic oral and written communication skills, as well as on the structuring of a system of attitudes and motivation that will encourage and support further study of Romanian language and literature on the one hand; on the other hand, the students will have civilization communication skills developed, establishing an harmonious personality in terms of attitudes and behaviors.

The new curriculum, in which the subject is divided into three arbitrarily set areas, spelling, reading and communication, proposes a new communicative – functional model, adapted not only to the specificity of this subject, but also the ways of adequate structuring of children’s proficient communication skills. Thus, it is particularly important to achieve, through appropriate teaching strategies, the integrated development of receiving and expressing oral messages, the written reception of messages (spelling/reading) and written expression skills.

The present curriculum of Communication in Romanian “proposes a flexible *offer* that allows the teacher to modify, supplement or replace learning activities. (...) The inclusion of the preparatory class in the compulsory general education involves a nuanced perspective on

the curriculum at this age level. It requires a specific approach of early education, essentially based on *encouraging learning through games*, while offering a wide range of differentiated teaching strategies, depending on the various levels of students' acquisitions." (The curriculum of Communication in Romanian, preparatory grade, 1<sup>st</sup> grade, 2<sup>nd</sup> grade, 2013, p. 2)

For the 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> grades, the curriculum of *Romanian language and literature* besides unequivocally connecting to the current trends in teaching the mother tongue at international level, proposes a consolidation of the approach educational centered on students' needs in the contemporary society." (The curriculum of Romanian Language and literature, 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> grades, 2014, p. 2)

Regardless of the educational level, however, communication is a fundamental competence, aiming at developing reception skills and oral and written skills. It tries to rebalance the weight given to oral expression as well as the reproductive processes of messages. Thus, according to the new curriculum, "everything going on during Communication in Romanian classes would be run as a suite of games or funny activities, both for the preparatory grade, and in the case of 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> grades. Class space should not be missing toys. Also, focus will be on spontaneity and creativity of responses and not on their scientific rigor." (The curriculum of Communication in Romanian, preparatory grade, 1<sup>st</sup> grade, 2<sup>nd</sup> grade, 2013, p. 20)).

Thus, in grades 0-2, teachers should keep in mind the development of general skills, specific to language and communication, in turn divided into specific competencies generally formulated from simple to complex. It is worth mentioning that, no matter the specific or general competence aimed at, the emphasis on teaching with games comes as a continuation of activities from the nursery system. The skills formulated in the national curriculum for preparatory, 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> grades are synthetically shown below.

Table 1. General and specific skills for preparatory, 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> grades

General skills	Specific skills	
1. Receiving oral messages in familiar communicational contexts	Preparatory grade	1.1. Identifying the meaning of a short message on familiar topics, clearly and slowly spoken
	1 <sup>st</sup> grade	1.1. Identifying the meaning of an oral message, on accessible topics, clearly spoken
	2 <sup>nd</sup> grade	1.1. Identifying the meaning of an oral from various

		accessible texts
	Preparatory grade	1.2. Identifying varied information in a short message, clearly and slowly spoken
	1 <sup>st</sup> grade	1.2. Identifying varied information in a message clearly delivered
	2 <sup>nd</sup> grade	1.2 Identifying various information from a heard text
	Preparatory grade	1.3. Identifying the initial and/or final sound of a word, syllables and words from sentences clearly and slowly spoken
	1 <sup>st</sup> grade	1.3. Identifying sounds, syllables, words in utterances clearly spoken
	2 <sup>nd</sup> grade	1.3. Identifying sounds and syllables in words, and words in sentences clearly spoken
	Preparatory grade	1.4. Showing interest in receiving oral messages in familiar communication contexts
	1 <sup>st</sup> grade	1.4. Showing interest in receiving oral messages in familiar communication contexts
	2 <sup>nd</sup> grade	1.4. Showing interest in receiving oral messages in familiar communication contexts
2. Expressing oral messages in various communicational situations	Preparatory grade	2.1. Clear pronunciation of sounds and words in simple sentences
	1 <sup>st</sup> grade	2.1. Formulating own statements in various communicative situations
	2 <sup>nd</sup> grade	2.1. Formulating own statements in concrete communicative situations
	Preparatory grade	2.2. Transmitting information about themselves and the close environment through short messages
	1 <sup>st</sup> grade	2.2. Transmitting information through simple messages
	2 <sup>nd</sup> grade	2.2 Transmitting information through a series of logically linked sentences
	Preparatory grade	2.3. Participating with interest in short dialogues, in usual communicative situations
	1 <sup>st</sup> grade	2.3. Participating with interest in simple dialogue in different contexts of communication
	2 <sup>nd</sup> grade	2.3. Participating with interest in simple dialogue in different contexts of communication
	Preparatory grade	2.4. Expressing personal ideas in familiar contexts, showing interest for communication
	1 <sup>st</sup> grade	2.4. Expressing personal ideas about familiar contexts, showing interest and confidence
	2 <sup>nd</sup> grade	2.4. Expressing expressive ideas in familiar contexts showing interest and confidence
3. Receiving various written	Preparatory grade	3.1. Recognizing common words, in the near universe, written in capital and small letters

messages in familiar communicative contexts	1 <sup>st</sup> grade	3.1. Reading words and short sentences, written in capital or small letters
	2 <sup>nd</sup> grade	3.1. Reading text messages encountered in the familiar environment
	Preparatory grade	3.2. Identifying the significance of an image/some images showing happenings, events, familiar events
	1 <sup>st</sup> grade	3.2. Identifying the message of a short text presenting happenings, events, familiar events
	2 <sup>nd</sup> grade	3.2. Identifying the message of a short text presenting happenings and phenomena in the familiar universe
	Preparatory grade	3.3. Identifying the meaning of some symbols that transmit messages of immediate need, from the familiar universe
	1 <sup>st</sup> grade	3.3. Identifying the significance of some symbols that convey simple messages
	2 <sup>nd</sup> grade	3.3. Identifying the significance of some symbols in familiar contexts
	Preparatory grade	3.4. Expressing in personal words visual or auditory messages, showing interest in working with books
	1 <sup>st</sup> grade	3.4. Expressing interest for reading simple texts, supported by images
	2 <sup>nd</sup> grade	3.4. Expressing interest in reading age-appropriate books
	4. Writing messages in various communicative situations	Preparatory grade
1 <sup>st</sup> grade		4.1. Writing small letters by hand
2 <sup>nd</sup> grade		4.1. Writing messages in different contexts of communication
Preparatory grade		4.2. Writing simple messages in common contexts of communication
1 <sup>st</sup> grade		4.2. Writing short messages, made up of words written in small letters using different materials
2 <sup>nd</sup> grade		4.2. Writing simple messages, respecting basic conventions
Preparatory grade		4.3. Expressing ideas, personal experiences and information through unconventional language
1 <sup>st</sup> grade		4.3. Expressing some ideas and feelings through conventional and unconventional language
2 <sup>nd</sup> grade	4.3. Expressing ideas, feelings, opinions through conventional languages	

(Source: <http://programe.ise.ro/Actuale/Programeinvigoare.aspx>)

The curriculum of *Romanian language and literature* for 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> grades was designed based on *Common European Framework of Reference for Languages*, from June to August 2014, in formal terms, continuing the advanced model curriculum for preparatory, 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> grades approved in 2013. Along with its unequivocal connection to the current trends in teaching the mother tongue internationally, the present document gives great importance to students' learning needs. The new curriculum recommends formulations rooted in everyday life, offering students quality acquisitions in communication, in meaningful learning contexts. In designing the new curriculum the following European documents were taken into consideration: *Key Competences for Lifelong Learning - a European Reference Framework, Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006, Literary Framework for Teachers, LiFT, PIRLS Assessment Framework*, and *The European Language Portfolio*. So, naturally, the curriculum addresses the same general skills covered by the previously presented one, from which specific skills are derived. These skills are summarized below.

Table 2. General and specific skills for 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> grades

**General skills**

1. Receiving oral messages in various communicational contexts	3 <sup>rd</sup> grade	1.1. Extracting detailed information from an accessible informative or literary text
	4 <sup>th</sup> grade	1.1. Making simple inferences based on listening an accessible informative or literary text
	3 <sup>rd</sup> grade	1.2. Inferring meaning of a word in relation to the listened message in familiar communication contexts
	4 <sup>th</sup> grade	1.2. Inferring meaning of a word in relation to the listened message in predictable communication contexts
	3 <sup>rd</sup> grade	1.3. Noticing regularities of language in relation to a listened messages
	4 <sup>th</sup> grade	1.3. Noticing deviations in the listened messages to correct them
	3 <sup>rd</sup> grade	1.4. Showing curiosity about various types of messages in familiar contexts
	4 <sup>th</sup> grade	1.4. Showing attention to various types of messages in predictable contexts
	3 <sup>rd</sup> grade	1.5. Showing an open attitude towards

			communication even when misunderstanding a listened message
		4 <sup>th</sup> grade	1.5 Showing interest in receiving oral messages regardless of the channel disruption
2. Expressing oral messages in various communicational situations	3 <sup>rd</sup> grade		2.1. Describing an object/a being of the near universe based on a simple plan
	4 <sup>th</sup> grade		2.1. Description of a character in a book/a film/an imaginary character following a set of guidelines
	3 <sup>rd</sup> grade		2.2. Re-telling a familiar story based on adequate support from the teacher
	4 <sup>th</sup> grade		2.2. Telling an imaginary happening based on support questions
	3 <sup>rd</sup> grade		2.3. Presenting an activity carried out individually or in groups
	4 <sup>th</sup> grade		2.3. Presenting logically and chronologically a project/an activity conducted in school or out of school
	3 <sup>rd</sup> grade		2.4. Participating in interactions for finding solutions to problems
	4 <sup>th</sup> grade		2.4. Initiating and maintaining interaction in order to solve individual or group problems
	3 <sup>rd</sup> grade		2.5. Adapting discourse to different situations of speech communication depending on the dialogue partner
	4 <sup>th</sup> grade		2.5. Expressing interest for participating in oral interactions
3. Receiving written messages in various communicative contexts	3 <sup>rd</sup> grade		3.1. Extracting detailed information from literary or informative texts
	4 <sup>th</sup> grade		3.1. Concluding based on reading informative or literary texts
	3 <sup>rd</sup> grade		3.2. Formulating an emotional response to the literary texts
	4 <sup>th</sup> grade		3.2. Associating elements discovered in read texts with personal experiences
	3 <sup>rd</sup> grade		3.3. Formulating an opinion about a story/its characters
	4 <sup>th</sup> grade		3.3. Extracting significant elements from a text to support an opinion on the read message
	3 <sup>rd</sup> grade		3.4. Evaluating the content of a text to highlight keywords and other important aspects
	4 <sup>th</sup> grade		3.4. Evaluating textual elements that lead to the depth understanding of reading
	3 <sup>rd</sup> grade		3.5. Noticing some regularities of language based on the read text
	4 <sup>th</sup> grade		3.5. Noticing deviations from the read text to correct them

	3 <sup>rd</sup> grade	3.6. Appreciating the value of books
	4 <sup>th</sup> grade	3.6. Showing interest for literary and informative reading
4. Writing messages in various communicative situations	3 <sup>rd</sup> grade	4.1. Applying hyphenation rules, spelling and punctuation in writing a text
	4 <sup>th</sup> grade	4.1. Recognizing and correcting spelling and punctuation errors in writing a text
	3 <sup>rd</sup> grade	4.2. Writing simple functional texts containing visual and verbal language
	4 <sup>th</sup> grade	4.2. Writing functional short texts on paper or digital support
	3 <sup>rd</sup> grade	4.3. Making a brief description of some elements in the immediate environment starting from support questions
	4 <sup>th</sup> grade	4.3. Writing a portrait description based on a simple plan
	3 <sup>rd</sup> grade	4.4. Summarizing an imaginary/experienced happening
	4 <sup>th</sup> grade	4.4. Summarizing a sequence of a story/a film/a cartoon/ an imaginary/experienced activity/happening
	3 <sup>rd</sup> grade	4.5. Showing availability to put ideas on paper
	4 <sup>th</sup> grade	4.5. Showing interest in creative writing and in writing informative and functional texts

(Source: <http://programe.ise.ro/Actuale/Programeinvigoare.aspx>)

Students' communication occurs naturally in class and becomes, in the school context, the object of reflection and learning. For this reason, specific skills are steps in structuring oral and written communication.

The teacher should be in a permanent interaction with children, the aim being to meet their interests. In turn, children will be encouraged to inquire, to intervene, to take initiative, to express ideas and feelings about what they learn. Furthermore, teachers should nonverbal communication so that their students predict concepts, be them name of objects or actions, be them communication filters such as language functions/speech acts.

If the teacher mimes the action of standing up/sitting down when he/she states such activities, it will be clearer for the student what the teacher talks about. In the same context, learning will be facilitated if students are stimulated to combine verbal (what they perceive or express) with body, visual or musical language. Special emphasis is on learning in context. Developing communication skills takes place in contexts of communication and, of course,

with a reason intelligible to children. In the absence of a context, students only get to recite memorized words and phrases, without being able to then transfer them in other contexts. Besides, everyone learns better if they understand what they learn as suggested by the curriculum.

Thus, if in the preschool system great emphasis is placed on the use of games, this method should mainly be kept on using in the preparatory, 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> grades. Also, story telling, in its various forms, will have great success in primary education as well, whether using it during the reception of oral or written messages, in order to develop general skills. This activity has a special role in the development of producing oral messages, along with image-based reading, which comes as a natural continuation of pre-school education.

Serving the idea of communication, the Romanian language components link deeply, complementing each other through a natural overlap, which retains clearly an obvious dominant feature for each sequence. In achieving the correct exposure, good knowledge of Romanian (all its levels) is crucial, which makes necessary the flexibility in terms of adapting contents to the level of specific development and to children's interests, to the realities of daily communication itself.

### **Conclusions**

The quality of teaching significantly depends on the quality of communicative processes established between the teacher and the students and among students as well. As a result, classroom communication meets certain characteristics that distinguish it from other types of communication. Communication occurs not only as a possibility to interconnect intelligences, but as an opportunity of real complicity. "We are in the era of admiration. If your kids do not admire you, you will not influence them. The real authority and solid respect are born from dialogue. Dialogue is a hidden gem in the heart. It is so expensive and so accessible. It is expensive, because gold and silver can not buy it; it is accessible, because the poorest person can find it. Search it!" (Cury, 2002, p. 120)

Given the four levels of Romanian (utterances, lexical-semantic structures, grammatical structures and fully understood context) and addressing the Romanian language study based on the communicative-functional model provided by the National Curriculum can structure elementary students' communication skills. The specific methodology and the teaching strategies used must provide a correlation between contents- competences-types of



activities-assessment. Flexibility is necessary to adapt contents to specific intellectual and physical children's development, to their interests and desires, and to the realities of everyday communication.

**BIBLIOGRAPHY:**

1. Cury, A. (2012). *Codul inteligenței*. București: Editura For You.
2. Şoitu, L. (1997). *Comunicare și acțiune*. Iași: Editura Institutul European.
3. \*\*\* Programa școlară pentru disciplina *COMUNICARE ÎN LIMBA ROMÂNĂ Clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a*.  
<http://programe.ise.ro/Actuale/Programeinvigoare.aspx>. Retrieved in September, 2016
4. \*\*\*Programa școlară pentru disciplina LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ CLASELE a III-a – a IV-a.  
<http://programe.ise.ro/Actuale/Programeinvigoare.aspx>. Retrieved in September, 2016

## THE INFLUENCE OF PARENTING STYLE ON CHILD DEVELOPMENT

*Marilena Ticusan, Assoc. Prof., PhD, „Spiru Haret” University*

*Abstract:* Parenting is based on the natural interaction between the child and his parents. Such interaction is a fragment of a natural process and lengthy, involving and influencing each other at least two independent persons, parent and child. They are equally important. In a qualitative paradigm attention should be *focused on parenting styles and their consequences on child development. Some of the problems stem from the fact that people belong to families excluded data forgetfulness, single parent or reconstituted - although apparently it's called normal families. Sometimes it is not so, we encounter attitudes to assign greater value good parent or the child welfare is more important. There are times when parents devote their entire working life and social welfare of the child, or situations when parents continue to live by their own rules and rarely saw him. Parenthood consists of care, education and learning, extending influence on children spontaneously, whether intentionally or unintentionally. In our society, parents often are based on school or kindergarten to educate children, but the education system is not enough and many times, it is even deficient at their child's needs. Therefore, there should be in schools outreach programs for parents and more psychologists in an education that focuses on the child's orientation towards what characterizes him and not imposed by a parent domain.*

*Keywords:* parenting, style, welfare

### **Introduction**

Parenthood consists of care, education and learning. Adults often deceiving when trying to implement their own child mentality, instead of making an effort to understand their mentality. The child lives in a world of miracles, everything is animated. He gradually gets used to the reality that it appropriates and by a double process of assimilation and accommodation. In this sense education is the means to drive the baby in the dream world to the real world. This passage for many children may constitute a serious crisis with implications on development and mental health.

Some of the problems stem from the fact that people belong to families excluded data forgetfulness, single parent or reconstituted - although apparently it's called normal families. There is a correlation between the way a parent teaches a child how that child will turn into a competent adult, adapted and balanced. Parents do not always fall between child discipline

rules of social behavior. Although parent-child interaction occurs outside the disciplinary process, essentially influence the measures taken by parents in order to discipline the child. The good results in this area accurately reflect the quality of parents and mother-child relationship. Each individual is unique in its own way, every being is a person who has accumulated information in their own way, feelings, understanding, language, expressiveness. Even in the same medium, grown in the same conditions, children do not show the same temperament, the same skills, the same degree of intelligence and so on. As parents ideal in life is to see that their child is doing, face successfully all the obstacles remaining upright, intrusion and which in turn will not injure others. Therefore it should be considered harmonious development in a family environment based on trust, affection, realism and not least on mutual respect.

### **Theoretical approach**

Often, many things related to child depends on the attitude we have toward it and how we talk. The same can say a parent and the other, but one to guide him well and another to hurt one to win the child, and another to lose one to encourage him, and another to trauma causing him to make him suffer more. Disciplining has mental and moral aspects. Regarded as action is to educate, to control, but also includes notions of protection, prevention and discipline. The child's parents is not a tool, not an object of their world does not come to bring comfort to parents. Many parents, perhaps because of that lack certain knowledge, not outwardly affection that normally should and a show, relying on small capacity of understanding of children.

Being a parent means to go beyond the ideal of what makes a good parent to be: love, support and education. It means that the parent should think a little more and at another level beyond ordinary care. It means to know how their children think and how best to cope with their behavior and our own. Parents normal sense, with an optimal interaction with the child style, combining authority and firmness in making decisions with a way to whom cultic relationship with the child and recognition of independence. These parents respond positively and meet the reasonable demands of the child. Because of bilateral interest is child discipline, will appeal to rational means and not restrictive, the rejection of coercive measures and in particular the violence.

Children learn a lot working alongside his father, helping him or just simulating it works. Working together is a wonderful opportunity for interaction between parents and children, with significant cognitive benefit and enrichment of vocabulary knowledge and mutual benefits. Parents should retain authority with the child, to be just, firm and equal respond in equal circumstances. Maturity is not just a matter of biological order, but also social, here it is possible to affirm that respect for parental authority and respect them is the ABC of the child becoming an adult, then it will provide social authorities. Respecting since he was borned, by persuasion and self-conviction the rules of the coexistence into the family, the child learns to respect the rules imposed by the community.

Parental overprotection arises in cases of excessive contact between mother and child, the age at which ought to be installed its relative independence. Particularly close interaction between parents and child exclude its other relationships. The super protected child is usually anxious and mothers assuming the attitudes of super protection. Mothers of these children are restrictive and limits the child's tendencies to gain autonomy. This dependence mother of the child will be protected from attachment distinguished selectively discussed above. Emotional attachment selectively express the emotional security and social autonomy, while the maternal protection principle generates absence of autonomy.

The child victim is most often pretentious maternal protection. Usually it was born after a long period of sterility or after repeated abortions and mothers have done a long time pro-conceptional treatments. Protective mother is usually the last thirty years and has (and probably will) one child. Single child has the greatest risk of becoming overly protected.

In contrast with overprotective parents who dominate the child's activity and limit its initiative and autonomy, are the indulgent parents. They succeed appropriate control activity of the child, accept and obey his demands indiscriminate. This attitude encourages the development of aggression and negativity parent to child. It is a disruptive aspect of the relationship between parents and children and family disharmony appear in situ for a parent-child attachment inadequate. Crises are angry behavior disorders arising from the conflict between the child's personality, in full affirmation and permissive attitude of parents.

Parents very harsh authoritarian or apply a pattern of domination completely different from the one described above. They leave no child and initiative obliges them to obey without commenting on the harsh education measures, sometimes verging on the absurd. Parent-child

relationship does not have the character of a dialogue. Father unilaterally decides what to do and not aimed at developing self-discipline, self-esteem and awareness of the child. These measures of severity obvious without an increase in benefits on child discipline, coercive acts repeated, sometimes illogical (or equivalent logic warped) or social motivation, leading also to increased aggression and disobedience child, causing tension and conflict unnecessary in parent-child relationships.

For children, parents are the model. Relations between parents and their behavior are limited to children in the family. The attitude of parents towards children vectorializează attitude of children towards their parents as well as children between them within frații.

Parenthood is done with a partner who is not yet adult and incomplete format, which is in a state of dependence physical, mental and formal. The parent-child relationship, it first performs the role as long as the child lives and do not deprive parental authority.

### **Research data**

The purpose of research is exploring the impact of parenting styles have on the psychological health of the child.

The research method chosen was the survey research conducted by questionnaire and was aimed at gathering information in order to interpret the results before the sample subjects to highlight the advantages and disadvantages in terms of statistical analysis used. Also, it has been used as a direct observation method of analysis.

Worrying was the fact that most parents did not know the concept of parenting and were not aware of the errors they can commit education of too much indulgence or too much rigidity. Often the parents' attitude is often motivated by the success at school, getting good grades and getting a vantage point in life. Involving teachers in this study correlated with intense desire-positive parents to get in touch with the genuine wishes of children and helping to transform the ideals of life.

Following the investigation, we have identified four types of parents, identification was based on clear criteria shootout. It has been seen that mothers surveyed higher level of affection, emotion and addiction that made over protected becoming mothers while fathers are more authoritarian and cerebral questioned in decisions concerning the child's education. Also effect that has on the child's parenting style is readily apparent in a direct and unbiased observations.

## Conclusions

This research is very important that drafted to think how often parents yell at a kid, what you say when you yell and what other events are happening in his life.

Such feelings of anger that sometimes accompanies yelling, the most important effects on children who were the words spoken and also any action that regularly affects children's self-esteem can be harmful. Children's ability to cope with loud noises and cries differ from one case to another. While some children seem to simply overlook the screams, others wince when they hear loud voices and are obviously bothered them. These children may become anxious if the scream in the home. It is important to analyze the reaction of the child and not continue the behavior that scares him and makes him feel insecure. In conclusion, following this research has shown that social skills parent's parenting style influences. Culture also influences the parenting style that the family will adopt. The research conducted was concluded that child and parenting styles influence the behavior of its present and future. A parents should watch his own child more in terms of behavior and should find solutions for improvement are targeted primarily at their attitude and behavior as they are directly proportional to the attitude and behavior of children. It could also notice that the super protective parent generally tends to over-protection which has an impact on his child that needs constant attention and quickly becomes anxious. Every parent should introspect in order to discover what parenting style you adopt, what kind of mistakes they do and how should straighten to obtain an optimal result. Emotions have shown, acknowledged by all family members, so regardless of problematic situations can contribute to a better approach to religion, to a belief that the family has nowhere else can find understanding, support, love and comfort.

The family will thus reveal child a few rules that it will valorize later:

- To be honest, open, fair;
- To share equitably duties and responsibilities of the relationship;
- To provide support and empathy;
- To communicate with your partner;
- To dialogue, that is to say not only, but also to listen to what you say;
- To provide action and love;

- Do not wait to give help only when you are asked, but to intuit when any family member needs help, and give it unconditionally;

- Encouraging achievements of a family member and his support; support in any event.

It is appropriate to repress all indications, all charges to be willing to see first whether he has inclinations towards what we want. If these skills are proving suitable for choosing another domain is better to revise our attitude, our cooperation to ensure unconditional and reciprocal moments to guard against undesirable. What really matters in the end is to see permanent enthusiasm, satisfaction through his labor, the ability to maintain optimism, frustration and lack of ability to prove in turn fairness, honesty, love etc. Eventually parents always knows what's best for their own child? Remains open challenges? To what extent? When? How? We will pursue these issues in the future.

#### **BIBLIOGRAPHY:**

1. Briers, Stephen. (2008). *The psychology of great parenting and happy children*. Marea Britanie: Pearson Education Limited.
2. Ciofu, Carmen. (1989). *Interacțiune părinți-copii*. București: Editura Științifică și Enciclopedică.
3. Crotti, Evi. (2010). *Desenele copilului tău. Interpretări psihologice*. București: Editura Litera.
4. Houdé, Olivier. (2007). *Psihologia copilului*. București: Editura Cartier
5. Kraiopoulos, Simon. (2005). *Părinți și copii*. București: Editura Bizantină
6. Langis, Robert. (2010). *Când să spunem nu copiilor*. Iași: Editura Polirom
7. Piaget, Jean. Inhelder, Bärbel. (2011). *Psihologia copilului*. București: Editura Cartier
8. Sargent, Emma. (2011). *Părintele perfect*. Iași: Editura Polirom
9. Schützenberger, Anne, Ancelin. (2014). *Psihogenealogia și rănila din familie*. București: Editura Philobia

## DIMENSIONS OF ORGANIZATIONAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

*Alexandra Silvaş, Assoc. Prof., PhD, „Petru Maior” University of Tîrgu Mureş*

*Abstract:* School as a public education establishment, office is an integral part of the community. It cannot be approached only as an institution but as an organization. The institution is a social activity structured in a set of rules and models of behavior socially recognized.

Any organization is a structured collection of human and non-human resources directed to achieve predetermined finalities. The organizations are systems of structured activities around some finalities explicitly formulated, which involve a large number of individuals who hold statutes and roles well delimited within structures differentiated, with leadership positions and activities coordination.

Keywords: organizație, școală management, instituție, sociopedagogic, cultură organizațională.

L'école comme organisation dans la vision de Păun Emil (1999) est un environnement social, organisé selon certaines règles et règlements. Il y a deux plans dans l'approche organisationnelle des écoles. L'école correspond dans une certaine mesure aux caractéristiques des organisations bureaucratiques, sous aspect administratif -manageriel, ayant une détermination et une réglementation rigoureuse des statuts et des rôles, des normes qui les ordonnent, une division claire des tâches.

Sous aspect pédagogique, concrétisé dans les activités instructifs-éducatifs de formation des élèves, les aspects bureaucratiques sont moins présentes, en laissant lieu à l'innovation et au créativité.

*Caractéristiques de l'école comme organisation:*

- C'est une organisation qui apprend et produit apprentissage;
- La présence et le déroulement des deux activités de base, distinctes et interdépendants:
  - l'activité administrative-managériale;
  - l'activité pédagogique-éducative;
- Aspects d'ordre socio pédagogique;
- Les règles d'efficience sont de type qualitatif;
- La plus grande présence des aspects informelles et des manifestations expressives;
- Culture organisationnelle propre au différent niveau.



### **La culture organisationnelle**

La culture organisationnelle représente un complexe spécifique des valeurs, croyances dirigeantes, représentations, significations et modes de pensée partagée par les membres d'une organisation, qui détermine les modes de comportement à l'intérieur et à l'extérieur de l'organisation et qui sont transmis aux nouveaux membres comme corrects.

Chaque organisation se conduit après un set des valeurs transmis d'une génération à l'autre. Ainsi la philosophie de l'école, les valeurs de la culture de l'école on peut les trouver dans des traites comme : confiance et respect vers l'enfant, respecter la vérité, la justice, l'honnêteté, l'altruisme, coopération et compétition, tolérance, égalité et respect de soi et pour les autres, exigence, respect pour l'école, attachement professionnel (éthos), excellence académique, esprit critique, ouvert et libre, créativité et autres.

Dans la littérature de spécialité sont présentées les valeurs d'une école efficiente avec une culture du développement qui comprend:

- L'orientation vers l'action, fondée sur une structure et bonne hiérarchie des buts, objectifs et priorités;
- Orientation vers le "client", spécialement vers les acteurs de l'acte pédagogique – professeurs et élèves ;
- Accentuer les actions de coopération entre tous les membres de l'organisation;
- Cultiver la compétition, fondée sur la reconnaissance du succès académique des professeurs et des élèves;
- Stimuler et soutenir l'amélioration de soi, en soutenir la « conscience de soi » de l'école;
- L'augmentation de la responsabilité de l'école, des professeurs, pour la qualité des résultats ;
- La gestion participative;
- La valorisation des parents et de la communauté locale en tant que partenaires sociaux de l'école.

Dans l'activité de l'organisation scolaire on peut identifier des différentes manières de production, de la fiscalité et de soutien des valeurs:

- Des cérémonies et des rituels de reconnaissance des performances des élèves «l'élève de la semaine», accordant es diplômes ou des récompenses, célébrant les Olympiques, des lettres envoyées aux parents ;
- Des cérémonies et des rituels concernant l'activité des professeurs : anniversaires ou les anniversaires, célébrant les professeurs avec les élèves olympiques, le rituel du thé et du café dans la récréation;

- Des cérémonies et des rituels liées de la communauté de l'école : des fêtes scolaires, des excursions collectives, le Jour de L'école, la rentrée des classes, la « dernière cloche », des compétitions sportives;
- Des cérémonies et des rituels managérielles: des jours consacrés aux conversations avec le personnel de l'école, la chambre pour le rencontre des professeurs au temps de loisir;
- Des cérémonies et des rituels concernant l'activité avec la famille: des réunions avec les parents, le Jour des Portes Ouvertes.
- Les mythes de l'école, « le folklore» - contes, légendes qui se réfèrent à l'organisation et à ses membres.

La culture organisationnelle de l'école est importante sous plusieurs aspects:

- Offre des modèles à suivre ou attire l'attention sur des comportements indésirables ;
- Crée la cohésion et l'unité de l'école, un sentiment de fierté, une identité particulière de l'école;
- Accomplit certaines fonctions: explicative, sociologique, psychologique, pratique.

Les caractéristiques organisationnelles d'une école ont un impact décisif sur la qualité de l'enseignement. Les études entreprises par Marshal S. Smith, S.C. Purkey, Lawrence C. Stedman mettent en évidence les caractéristiques suivantes d'une organisation scolaire de succès :

- L'orientation des directeurs de l'école vers les problèmes de l'éducation
- Management autonome
- Planification du propre curriculum et la surveillance de sa réalisation
- La stabilité du personnel et le souci de sa formation
- Accent sur la réalisation des tâches et pas sur l'accomplissement des fonctions
- Reconnaître et récompenser le succès académique
- La planification de type collégiale et collaboratif
- Le sentiment d'appartenance à une communauté académique
- Obtenir le soutien et la participation des parents
- Des très bonnes relations avec les autorités éducationnelles locales
- L'existence d'un cadre scolaire ordonnée
- L'existence des objectifs claires et des attentes pour la plus haute performance
- La direction de type participatif

- La diversité des programmes de formation
- Une attention accrue des enseignants envers les élèves
- Faire les élèves responsables
- Le soin pour les élèves et la prévalence des problèmes académiques.

### **La gestion de la classe**

La traditionnelle fonction de maître de classe c'est la forme institutionnalisée du besoin de conduire, organiser, contrôler, diriger le groupe des élèves en dehors des classes de spécialité aussi, d'évaluer le comportement individuel et de group, y compris la note finale de la conduite. Cela ne signifie pas qu'il y a lieu seulement le changement d'un terme avec un autre. Dans ce contexte aussi il faut tenir compte des repères conceptuels concernant les particularités du management dans le domaine éducationnel, au niveau du processus instructif-éducatif.

Dans «Le Management et la gestion de classe" Romita B. Iucu, à partir de la complexité de la relation enseignant-élève -classe fait valoir à plusieurs coordonnées la nécessité d'aborder la classe de la perspective et de la gestion.

La classe d'élèves est une réalité psychosociale complexe. Le terme provient du latin provienne du latin « classis » - la classe des élèves, grand nombre, groupe ; la classe est un groupe formel, à son intérieur on peut se constituer des sous groupes informelles, basées sur des affinités, avec des dirigeants informels, qui peuvent générer des interactions provocatrices des tensions et des conflits. Le professeur est celui qui diriger le processus d'enseignement en classe comme milieu educogen; dans ce milieu on peut entrainer les élèves comme des partenaires actifs et responsables dans leur propre formation.

L'auteur donne des arguments organisationnelles, épistémiques, historiques, sociologiques, psychologiques et manageriels à soutenir la nécessité d'étudier la gestion de la classe des élèves.

La motivation de l'apprentissage social, les relations éducatives et la construction d'un environnement social sont des domaines qui doivent être considérée dans la conception, l'organisation et la gestion de l'activité éducative.

Les performances des élèves sont dépendantes du milieu social, et aussi de la typologie et de la structure des relations éducatives de la classe.

La classe comme micro groupe social est un cadre actif, dynamique, en constante évolution, sous l'influence des certaines facteurs internes et externes. L'apprentissage est un processus individuel, mais qui se déroule dans un cadre social-groupal –interactionnel, devenant en même temps processus social. L'efficacité de l'apprentissage résulte de deux aspects corrélées :

- la dépendance des résultats scolaires individuels des performances du groupe;
- le rôle de l'école de doter les élèves avec une série des compétences sociales (connaissances, compétences, aptitudes et représentation sociales)

De cette perspective l'apprentissage scolaire est un type d'apprentissage social. C'est d'ici la nécessité de connaître l'organisation sociale de l'activité éducative de chaque situation de formation pour optimiser le processus de formation et du développement de l'être humain individuelle. Le professeur devient le dirigeant social du groupe, un manager de la classe.

*Les caractéristiques de la classe comme groupe social:*

- Les objectifs peuvent être prescriptives - au préalable fixé par les personnes qui ne font pas partie de la classe; -individuel établie au sein du groupe d'étudiants; deux aspects se complètent mutuellement, être harmonisées;
- Les rôles se réfèrent à l'ensemble des tâches que les membres du groupe doivent les réaliser :
  - les professeurs –source d'information, de conseil, des médiateurs, évaluateurs, coordinateurs, organisateurs;
  - les élèves-partenaires actifs des professeurs;
- Les normes sont les règles de conduite reconnues et acceptées par tous les membres du groupe éducatif, en offrant des modèles comportementales en ce qui concerne l'attitude des élèves, de leurs performances, ayant effet sur le climat de la classe;
- La cohésion du groupe reflète le degré de l'unité et d'intégration du collectif ainsi que la résistance de déstructuration, ce qui dépend de l'intensité de l'appartenance au groupe – le passage de « moi » à « nous » ; la motivation est un important facteur de maintenance de la cohésion dans le groupe en stimulant la coopération ou la compétition ; l'influence personnelle du professeur a un rôle important, comme leader et comme facteur extérieur par sa capacité d'établir des relations adéquates avec les élèves, de communiquer efficacement, de faire preuve d'empathie ;
- L'interaction des membres est une condition essentielle pour l'existence de la classe comme groupe sous la forme de la présence vis-à-vis des partenaires et la connaissance réciproque;
- L'autonomie représente l'Indépendance dans les actions du groupe;
- La perméabilité et la disponibilité de recevoir et d'accepter des nouveaux membres ;
- La stabilité est le maintien de la structure organisationnelle, des relations intergroupes;
- La sinitalitee désigne la personnalité du groupe-classe, comme ensemble dynamique sous rapport structurel –fonctionnel, relationnel, interactionnel, de climat et d'atmosphère axiologique ; le terme a été introduit et expliqué dans la littérature de spécialité par Cattell et développé chez nous par Ioan Nicola ;

- La structure formelle et informelle est basée sur la dimension socio affective de la personnalité humaine. Les relations préférentielles, de sympathie, antipathie, indifférence sont déclenchées par la connaissance et l'évaluation entre les membres du groupe. Interviennent des éléments psychologiques liées de l'image de soi et la perception sociale. La structure formelle représente les interactions entre les membres du groupe comme suite de leur nomination officielle avec des rôles ; ceux nommés deviennent des leaders officiels. La structure informelle se caractérise par le fait que l'interaction entre les membres du groupe est un résultat naturel, spontanée de l'option de chaque membre pour d'autres partenaires; selon les préférences sont élus les leaders informels. Etudier la structure du groupe suppose considérer l'expansion sociale ( l'attitude de l'individus vers les autres et l'attitude du groupe vers l'individus). Les testes sociométriques peuvent aider connaître ces caractéristiques de la classe d'élèves en dirigeant le travail des maîtres de classe, des instituteurs pour former le collectif de la classe des élèves.

L'intervention de l'enseignant dans la classe des élèves doit être réalisée de l'intérieur, le professeur, comme éducateur et maître de classe entre en relations avec le système organisationnel de la classe, établie des relations avec le groupe des élèves, contribue à la performance collective.

#### **BIBLIOGRAPHY :**

1. Cattell, R. B. ,Personality and Mood by Questionnaire. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1973
2. Dean, G., Murk, P., Del Prete, T., Enhancing Organizational Effectiveness in Adult and Community Education, Krieger Publishing Company, Malabar, Florida, 2000
3. Iucu, R., Managementul și gestiunea clasei de elevi. Fundamente teoretico-metodologice, Ed. Polirom, Iași, 2000
4. Nicola, I., Tratat de pedagogie școlară, Ed. Aramis, București, 2000
5. Păun, E., Școala. Abordare sociopedagogică, Ed. Polirom, Iași, 1999
6. Purkey, Stewart C., and Marshall S. Smith. 1983. "Effective Schools: A Review." *The Elementary School Journal*, 83(4): 426-452
7. Silvaș, A., Pedagogie, Editura Eikon, 2013
8. Stedman, Lawrence C. 1985. "A New Look at the Effective Schools Literature." *Urban Education*, 20(3): 295-326.

## THE IMPLICATION OF ELEMENTS OF OCCUPATIONAL THERAPY IN THE IMPROVEMENT OF DEPRESSIVE CONDITIONS

*Maria Dorina Pașca, Assoc. Prof., PhD and Marieta Gaboș Grecu, Prof., PhD,  
University of Medicine and Pharmacy, Tîrgu Mureș*

*Abstract: Starting from the fact, that in most of cases, in the complex treatment of psychiatric diseases, a special place is allocated also to the segment of psychotherapy, this study aims to highlight this goal, necessary in solving the existent problem-situation.*

*In this lucrative context, we consider, in depression, located in certain stage of its evolution, it's important that occupational therapy represent the part which completes the complex treatment from the personalized intervention plan.*

*So, starting from the depressed person perspective of regaining trust and self-esteem, and until the point of enjoying each moment of the day, occupational therapy through its specific compartments, help, encode and decode a fact, important being their acceptance, both by the client and the psychiatrist, because together with the specialist in occupational therapies will form a team, starting from the dictum: "Primum non nocere." (First don't harm.).*

*Keywords: depression, client, occupational therapy, acceptance, recovery*

Se vorbește deja despre depresie, ca fiind "boala secolului". Nu vi se pare puțin cam desuet? Adică, abia am intrat în secolul XXI (suntem doar adolescenți, avem 16 ani) și noi l-am și catalogat, mai precis, diagnosticat, având deja o boală-depresie, practic, "s-a născut bolnav" și nu oricum, ci...depresiv.

Și-atunci, ce ne facem cu oracolul care prevedea că secolul XXI va fi cel al spiritualității, al creștinismului? Gata?! Acum secolul XXI e depreiv sau "cuvântul dă bine", fiind o scuză universal valabilă la tot ce trăim și se întâmplă în jurul nostru?

Deci, în concluzie, vom fi toți depresivi dacă încă n-am ajuns, iar eticheta deja pusă secolului XXI, ne absolvă de orice responsabilități, pentru că noi, suntem ai acestui veac, așa că, diagnosticați, de cei ce-au rămas "nediagnosticați", **n-aveți voie să ne** – Lelord F. și Andre Ch. (1998):

- zgâlțâiți;
- faceți morală;
- lăsați să ne târâm în marasmul ei astfel încât, neputința noastră devenind... istorie în evoluția civilizației universale.

Am dorit a începe cu o pagina de sumbră premoniție, în sensul în care cred că, cei mai puțin avizați, vorbesc și se angajează în pledoariile lor, despre o boală psihică – *depresia* pe care Sillamy N.(1996) o definea ca nefiind o dramă în sine, ci tragerea semnalului de alarmă pentru rezolvarea dramei, făcând evident referire la necesitatea existenței unei strategii medico-psiho-sociale privind depășirea momentului și contracararea fenomenului apărut.

S-a scris, se scrie și se va scrie despre depresie, pentru unii fiind chiar o plăcere puțin... depresivă, de a aduce argumente pro sau contra despre ceea ce DSM-IV amintește că “este greu de diferențiat de tristețea normală, cu atât mai mult cu cât majoritatea subiecților încearcă să-și argumenteze trăirea depresivă prin experiența unor evenimente psiho-traumatizante în antecedente.

În acest context, venim în preîntâmpinarea persoanei depresive, știind că **e de preferat ca în relația cu ea**, Lelord F. și Andre C. (1998):

- să îi atragem atenția prin întrebări asupra laturii pozitive a oricărei situații;
- să o antrenăm în activități agreabile, care să fie pe măsura sa;
- să-i arătăm considerație într-un mod adecvat;
- să fie îndemnat să consulte un specialist,

toate acestea reflectând strategia aplicată în abordarea unei asemenea personalități.

Este momentul de a menționa și faptul că, pe lângă tratamentul medicamentos, intervenția psihoterapeutică în acest context, își are importanță să fie recunoscută și apreciată.

Astfel, considerăm că, pe lângă psihoterapiile care deja sunt aplicate (cele de orientare psihanalitică și terapii cognitive) paleta de abordare din acest punct de vedere, poate marca și elementul terapiilor ocupaționale menite ca la un anumit moment al evoluției depresiei (ne referim cu precădere la cea ușoară) să-și aducă aportul în cadrul programului de recuperare a persoanei depresive.

În acest context, *terapiile ocupaționale*, Preda V. (2003), sunt arta și știința de a dirija participarea omului pentru îndeplinirea anumitor sarcini, cu scopul de a restabili, susține și spori performanța, de a ușura învățarea acestor abilități și funcții esențiale pentru adaptare și productivitate, de a diminua sau corecta aspectele patologice și de a promova și menține sănătatea.

Ca *obiective*, Pașca MD și Banga E(2016) terapiile ocupaționale își propun:

- exersarea motricității fine, pregătirea pentru scris și activități școlare;
- îmbunătățirea orientării spațio-temporale a coordonării motrice;
- educarea expresivității mimico-gestuale;
- dezvoltarea sensibilității cromatice, muzicale;
- determinarea unor stări de deconcentrare, bucurie (descoperirea unor emoții artistice)

desfășurându-se prin activități ce vizează expresia: grafică, plastică, muzicală, corporală și verbală.

De asemenea, considerăm că terapiile ocupaționale, compartimentate în, Pașca MD și Banga E(2016):

- **ergoterapie**= readaptarea psihosomatică prin activitatea de muncă manuală, ca “educație terapeutică a abilităților”;

- **meloterapie**= detensionarea emoțională, muzica fiind instrumentul terapeutic folosit în a menține, restabili sau ameliora sănătatea mentală și fizică a unei persoane;
- **artterapie**= axarea pe medierea prin artă și producții vizual-plastice, detensionând emoțional, utilizarea unui singur produs, conceput liber și personalizat, realizându-se adesea și o verbalizare secundară;
- **expresia verbală**= are în prim plan cuvântul, ca fiind baza narării, povestirii, unde și experiența de viață, trăită și spusă sau scoasă la iveală, poate reprezenta punctul de plecare în găsirea împreună a soluției la problema existentă;
- **terapia prin joc**= ca formulă primară a acțiunii umane, este rezultatul unei coexistențe subiect-lume, generat ca acțiune de interstimulare afectivă;
- **expresia corporală**= cuprinde activități de mimă, pantomimă, imitație și mișcare, completată cu dansul care prin complexitatea sa, reprezintă o formă de comunicare complexă, mai ales, expresivă;
- **terapia prin teatru**= eliberarea tensiunilor, exprimând stări, sentimente și trăiri personale, dând adesea viață unui personaj ce-și joacă propriul rol din prisma propriei experiențe de viață;
- **grafoterapie**= utilizarea în cazuri legate de probleme afective, dificultăți de concentrare, nesiguranță și diferite grade de anxietate,

se pot regăsi în strategia recuperării, pornind de la remarcă lui Stiemerling D(2006) că: “un om devine depresiv atunci când din cauza insucceselor sau frustrărilor, el se confundă din nou cu vechiul său sentiment de neajutorare”.

Din perspectiva unor asemenea structuri ale terapiilor ocupaționale, pot exista momente în care, una dintre ele să fie complementară tratamentului medicamentos. Astfel, *dacă* pentru persoana depresivă: plimbarea, grădinăritul, activitățile casnice, lucrul manual, audierea unei anumite bucăți/partituri muzicale, vizitarea unei expoziții de artă, pictatul, modelajul, povestitul, scrisul, joaca și/sau dansul, pot reprezenta un început bun în recuperarea din starea depresivă (un anumit grad în evoluția sa) atunci, demersul nostru psihoterapeutic poate fi luat în considerare, iar reacțiile celor în cauză se vor constitui în barometrul succesului obținut prin intervenția efectuată la timp și în cunoștință de cauză.

De aceea, **e necesar a lua în considerare** ca specialist în terapii ocupaționale având ca și client, o persoană depresivă:

- care este stadiul depresiei ce-o manifestă;
- ce terapie ocupațională îi este recomandată, o acceptă și dă rezultate;
- perioada de timp alocată activității;
- locația în care se desfășoară activitățile;
- particularitățile de vârstă ale clientului;
- statusul său educațional;
- dacă se lucrează individual sau în grup;
- acceptarea de către cel în cauză, a specialistului în terapii ocupaționale (femeie sau bărbat);



- potențialul de recuperare și implicarea sa directă, astfel încât, realizând “cartografierea cazului” (harta acestuia), să putem întocmi **planul de intervenție personalizat**, acționând în cunoștință de cauză asupra situației problemă existente în momentul “Z” al intervenției noastre psihoterapeutice.

În acest context, psiho terapeutul sau specialistul în terapii ocupaționale, își poate desfășura activitatea cât mai complex, folosind **fișa de activitate** ca instrument de lucru ce-l ajută în realizarea cu succes a planului de intervenție personalizat (PIP).

Componentă: terapii ocupaționale

### 1. Elemente de identitate

1.1.Data \_\_\_\_\_

1.2.Ora \_\_\_\_\_

1.3.Locul de desfășurare \_\_\_\_\_

1.4.Beneficiar(grup) \_\_\_\_\_ individual \_\_\_\_\_

1.5.Denumirea activității \_\_\_\_\_

1.6.Denumire vulnerabilitate \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

1.7.Obiective

---

---

---

1.8. Indicații terapeutice

---

---

---

1.9. Rezultate / efecte dorite

---

---

---

1.10. Materiale necesare \_\_\_\_\_

### 2. Desfășurarea propriu – zisă a activității

2.1. Descrierea

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## 2.2. Reguli

---

---

---

---

---

---

---

---

Completat de

---

Și poate, n-ar fi deloc întâmplător dacă terapia ocupațională potrivită pentru persoana depresivă în cauză, ar începe de la povestea terapeutică, **Dă-i mâna** – Peseschkian N(2005 – după Pașca MD și Tia T – 2015) “Un om se cufundă într-o mlaștină în partea de nord a Persiei. Numai capul îi mai ieșea încă din mocirlă. Striga din toate puterile, după ajutor. Curând se adună o mulțime de oameni la locul accidentului. Unul se hotărî să încerce să îl ajute pe bietul om.<Dă-mi mâna > îi ceru omul de mai multe ori. Dar răspunsul era mereu doar un strigăt jalnic după ajutor. Atunci, altcineva se apropie și spuse: “Nu vezi că nu îți va da mâna niciodată? Trebuie ca tu să îi dai mâna ta. Atunci îl vei putea salva.”

Și exemplele pot continua cu:

### 1. Ergoterapie:

a. **Vaza de flori** = Se alege o sticlă potrivită pe care prin activitatea desfășurată, individual sau în grup, o vom transforma într-o frumoasă vază ăntu flori. Vom avea nevoie de câteva coli de hârtie colorată pe care le vom transforma în bilute ce se vor aplica pe sticla unsă cu aracet. După ce toată sticla a fost ”îmbrăcată”, aceasta se va rula pentru a se fixa ”noua haină”, dându-Oi personalitate vasei.

b. **Bradul de Crăciun** = Participantii vor lucra împreuna pe o coală mare de carton pe care după ce și-au înmuiat palmele în tempera verde pentru brad și maro pentru trunchi, își vor lăsa amprente, astfel încât de la bază vor porni cu 5, apoi 4,3, 2,1, până la vârf – executând împreună, bradul. După ce s-a uscat tempera, se vor aplica confeti și mici globulețe. Este o lucrare colectivă cu reale beneficii terapeutice.

### 2. Corpul tău cântă:

a. **Corpul tău cântă** = se folosește pentru a produce muzică. Astfel, se bat palmele, apoi ritmul se continuă cu picioarele, ea apoi palmele ”să bată” și alte părți ale corpului, astfel încât să se țină ritmul.

b. **Orchestra ambulată** = din instrumentele neconvenționale (pahare, cutii, bile, bețe, pocnitori, pietricele, etc) se formează orchestra ce-și poate compune propriile melodii, armonia ca și atmosfera fiind relaxante și revigorante.

### 3. Artterapia:

a. **Conturul palmei** = Pe o coală de hârtie participantul este rugat să-și deseneze conturul uneia dintre palme, apoi s-o personalizeze, desenând pe fiecare deget (pe tot sau doar pe vârf) un simbol care pentru el are semnificație aparte. După terminarea desenului, se poate discuta pe baza mesajului transmis de fiecare deget în parte, observând sau nu dacă e realizată ”povestea din palmă”.

b. **Paleta de culori** = Li se cere participanților (individual sau în grup) să realizeze un desen, la alegere pentru care să se folosească de toate culorile ce le au la dispoziție. Sunt rugați să dea un titlu, desenului obținut.

### 4. Terapia prin joc:

a. **Cum ar arăta emoțiile mele dacă le-aș vedea** = li se cere participanților la joc ca pe o foaie de hârtie să deseneze (folosind sau nu creioane colorate) starea emoționantă pe care o trăiesc într-un moment dat printr-un obiect, fenomen, cuvânt, alte simboluri. Se pot urmări totodată și carențele afective ce pot apărea.

b. **Dorințe urări de bine** = având ocazia să trimită în largul oceanului o sticlă li se cere participanților să scrie trei dorințe pe o bucată de hârtie și să le introducă în ea. Aceste dorințe se referă la sine, familie și omenire, pornind de la:

-Mi-aș dori...

-Pentru familia mea imi doresc...

-Pentru întreaga lume doresc...

### 5. Expresia corporală:

a. **Acesta sunt eu** = jocul se desfășoară în grup. Fiecare participant este rugat să se prezinte în fața celorlalți printr-un gest (mimă, pantomimă). Cu toți vor încerca să rețin prezentările făcute, iar apoi, între ei, se vor adresa după gestică făcută, Jocul se consideră a fi relaxant și antrenant.

b. **Meteo** = se mimează prin mișcarea corpului (se poate executa și ca dans tematic):vânturi, ploaia, furtuna, zăpada, soarele, etc, iar cel ce privește să înțeleagă ”mersul vremii”.

### 6. Terapia prin teatru:

a. **Familia mea** = s păoate desfășura individual sau în grup. Când se joacă individual, se cere subiectului de a interpreta personajele familiei pe care o are sau pe care și-o dorește. Când se joacă în grup, subiectul își alege dintre participanți ”personajele” cărora le va da identitate, reflectând scene de familie. Se va urmări ”intrarea în rol” cât și conotațiile emoționante sau de aversiune care pot să apară la adresa familiei în general dar și special, privind un anumit membru al familiei.

b. **Depozitul** = în sală există o ladă pe care scrie ”depozit” din care participanți la jocul de rol, vor trebui să-și aleagă ce costumație doresc, apoi să-și interpreteze rolul creat. Totul se poate transforma într-o ...piesă de teatru.

### **7. Grafoterapia:**

a. Li se cere participanților să scrie (dacă avem adolescenți) ”sfaturi pentru părinții lor”; (dacă avem adulți) ”sfaturi pentru ei și alții”, urmărindu-se comunicarea și relaționarea dintre cei ce fac parte din ”sfaturi”.

b. Relatarea unei întâmplări fericite sau nu care are un impact emoțional special pentru client, scrierea sa determinându-i de deternsionarea stării emoționale manifestată în acel moment.

Și cu toate acestea, retoric vorbind, când mâna o avem întinsă ca ajutor pentru semenul nostru aflat într-o anumită dificultate, de ce ne-am afla în secolul în care pentru unii (de ce oare), depresia e vedetă?

### **BIBLIOGRAPHY:**

1. Lelord F. și Andre C. (1998) – *Cum să ne purtăm cu personalitățile dificile*, Ed. Trei, București;
2. Pașca MD. și Tia T. (2015) – *Credință întru vindecare sau vindecare întru credință?*, Ed. Renașterea, Cluj-Napoca;
3. Pașca MD și Banga E(2016) – *Terapii ocupaționale și arte combinate – repere creative*, Ed. University Press, Târgu Mureș;
4. Preda V(2003) – *Terapii prin mediere artistică*, Ed. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca;
5. Stiemerling D(2006) – *10 abordări psihoterapeutice ale depresiei*, Ed. Trei, București;
6. Sillamy N(1996) – *Dicționar de psihologie*, Ed. Universul Enciclopedic, București

## **MANAGEMENT OF INITIAL TRAINING OF AGRONOMY STUDENTS FOR THE TEACHING PROFESSION THROUGH CROSS-CURRICULAR EDUCATIONAL PROJECTS**

***Carmen Olguța Brezuleanu, Assoc. Prof., PhD; Roxana Mihalache, Assist. Prof.;  
Mihai Stanciu, Prof., PhD; Carmen Luiza Costuleanu, Assoc. Prof., PhD,  
University of Agricultural Sciences and Veterinary Medicine, Iași***

*Abstract: The initial training for the teaching profession of the agronomy students must be understood as a accumulation of individual and collective transformations of the components of training strategies, social work, which can be used in various professional situations, to ensure success, didactic performance, but also to ensure their better integration in the culture of their future professional environment.*

*The creative conduct of the teacher of specialized agronomic didactics is one of the factors that ensure the development of creative potential (inventive, innovative) of the agronomy students. Thus, the teacher of specialized didactics must tackle the teaching-learning-assessment process specific to the agronomic disciplines making permanent reference to formative higher resources, permanently improvable, strategically and operationally, as are the use of cross-curricular educational projects and the use of educational software in 3D labs of UASVM. Also it was necessary to use collaboration through dialogue in an effective way and also collaborative software applications that have ensured the exchange of information between teacher and students. This type of training stimulates agronomy students through critical, creative thinking, helping them to: decision making, self-organization and self-assessment of individual resources, adopt a positive attitude towards formation of cross-disciplinary cognitive abilities.*

*The ultimate goal of these teaching strategies is the development of transfer capacity of purchases from education to everyday modern life which is in continuous transformation, which implies a complex effort of building the professional personality of agronomy students, future teachers of specialized subjects who must possess adaptive capacity to new, both in individually and socially.*

*Keywords: initial training, innovative, didactic strategies, cross-curricular educational projects, 3D products.*

### **INTRODUCERE**

The initial training for the teaching profession of the agronomy students must be understood: as a cumulus of individual and collective transformations of the components of training strategies, of professional socialization, which can be used in various professional

situations, to ensure success, didactic performance, but also to ensure better integration of their future professional environment culture.

Learning based education projects is a training model focused on pupil / student, because this type of learning develops knowledge and skills in a field by extensive workloads that promotes inquiry and authentic demonstrations of learning through projects that result and performance. Education through the method of cross-curricular educational project faces important questions that link specific skills and higher level thinking skills of the pupil / student and real-life contexts.

The professor of agronomic speciality - manager of didactic activity, does not only accomplish only teaching-learning-evaluating, but also relates to agronomy pupils/ students, influencing their way of learning, by interfering in directing their general evolution (Carmen Olguța Brezuleanu, Educational Management for Agronomic Higher Education: Methodological Guide "Ion Ionescu de la Brad" Publishing House Iași, 2016).

Initial training of agronomy students for the teaching profession is managed by teachers who provide specialised training, coupled with the psycho-pedagogical one.

In this context, the central figure for agronomy students, the teacher, the manager of the teaching activity takes on other roles of educational influence:

1. plans activities, determines tasks on various levels, structures their content, programs their actions;
2. organizes group activities and determines the specific work climate;
3. communicating various information;
4. runs the group activity according specific normative;
5. coordinates activities, synchronizes objectives, harmonizes styles and rhythms, gathers groups prevents negative influences;
6. guides students in knowledge in various activities which he proposes;
7. motivates students through stimulation / sanction balance;
8. advises students on individual and age-specific problems;
9. controls student progress in comparison to objectives;
10. appreciates and evaluates the achievement of performance, data standards, makes valuable judgments.

Through these behaviours, the professor influences the managerial educational activities, but do not confuse the two action plans.

The management of initial training for the teaching profession of the agronomy students differs from management of the school or other educational settings by the specific teacher-student-student relationships, to form - their personality development, along with their pedagogical, methodological problems.

## **PURPOSE OF PAPER**

The ultimate goal of using teaching strategies specific to the cross-curricular educational projects is the development transfer capacity from the education plan to in everyday life which is specific to the modern society, in continuous transformation we live in, which implies a complex effort of building the professional personality of agronomy students, the prospective specialist teachers who should possess adaptive capacity to new, both individually and socially.

## **WORKING METHODS**

To achieve this experimental educational approach, we used *the method of educational project in cross-curricular approach*, where we studied the curricular areas from 13 specializations of University of Agricultural Sciences and Veterinary Medicine Iasi and were treated thematically unified under the title: "Agri-tourism with student steps", developed in educational partnership in April 2015. The working methods used were investigation, documentation, questionnaires, analysis, 3D design and interpretation of results. The presentation of the final product of the project was done by DPT students, invited students from high schools of Iasi, in the Aula Magna and UASVM laboratories under the form of: animation, 3D projects, PowerPoint presentations, virtual photo albums, workshops life demonstrations. Also, it was necessary to use, as effective way of collaboration through dialogue, the collaborative software applications that have ensured the exchange of information between teacher and students. This type of training stimulates the agronomy students to develop critical, creative thinking, helping them in: decision making, self-organization and self-assessment of individual resources, adopting a positive attitude towards formation of cross-curricular cognitive abilities.

## **RESULTS AND DISCUSSIONS**

The educational project-based learning is a training model focused on pupil / student. This type of learning develops knowledge and skills in an area with extensive workloads that promotes inquiry and authentic demonstrations of learning as results and performances (Educational Project Approaching Teaching-Learning, Transcurricular Modern Method. -

Brezuleanu C. O, 2010, *Lucrări Ştiinţifice USAMV Iaşi, Seria Agronomie*, vol.53 (1), Editura „Ion Ionescu de la Brad).

The initial training of agronomy students for the teaching profession by using cross-curricular educational projects is oriented towards important questions that link the transversal skills that they acquire by attending the agronomic disciplines, coupled with the psychopedagogical ones (a starring role having the teaching practice ) and also the higher thinking skills and real-life contexts for which they prepare.

The cross-curricular approach is a constructivist approach to the curricular process that seeks to achieve certain results for which it is necessary to tackle an integrated thematic organization of the curriculum. (Lucian Ciolan, *Învăţarea integrată; Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Editura Polirom. Iaşi. 2008) .For this it is necessary to establish different ways to approach the concepts and objectives, content and applying methodology.

The proposed cross-curricular projects of agronomy pupils / students:

- are integrated themes of study (interdisciplinary) that focuses on their personal and social development;
- represent integrated units of study which aims at acquiring skills, of values and attitudes essential to everyday life in today's society which the young teachers prepare for.
- aim at capitalizing the potential of agronomy pupils / students in order to build meaningful learning experiences for them.
- require effective cooperation between those involved
- promote a constructive vision of learning in which the student plays a role, actively participating in designing and conducting their own learning experiences
- can be applied to a broad spectrum of topics.

The cross-curricular educational project we did, was the result of investigation of agronomy pupils and students, on their request regarding the approach to lessons in a differentiated manner within the educational partnership we run between UASVM and high schools of Iasi. In this regard, the DPT students of UASVM, who do their teaching practice at the Agricultural and Food Industry College and Economic College Administrative No.1 Iasi, besides the classical lessons they carry on as teaching practice, proposed a series of model lessons to be held at the university in the week "Know more, be better" -April 2015. The cross-curricular educational project "*Student for a day at UASVM Iasi - Edition II* ", was



called "Agri-tourism with student steps", its theme being treated unitarily by students from 10 specializations who attending DPT, an idea that was well received by all educational partners. 600 students from 4 schools Iasi were invited and the activities were prepared by the DPT students.

The students, coordinated by professors and graduate students made: the poster of the project, flyers with the presentation of activities, obtained approval for the project in the Aula Magna and UASVM laboratories, promoted the event in the media, invited students from high schools from Iasi to their teaching practice, made the didactic projects of the themes proposed, set tasks for each team member: leading and guiding the pupils, project documentation, implementation PPT, presentation of the theme in the Aula or labs, photo-video, simulation of collective sports accident, presenting the Museum of Anatomy and its laboratories, contact person from each group.

The student teams proposed the theme: "Agri-tourism with student steps" that they divided into 10 themes, in accordance with specialization of study, as follows:

1. *Incursion in business environment* – the students from *Economic Engineering in Agriculture* presented a business plan to set up an agri-tourist boarding house.
2. *A day in Poiana Izvoarelor-* students from *Engineering and management in public catering and agri-tourism* made the presentation of Poiana Izvoarelor boarding house, where made a part of the specialty practice.
3. *Elements used in landscaping the surroundings of boarding houses* - students of *Landscape design and Environmental engineering* did a 3D design of a boarding house.
4. *Culinary arts, traditions and crafts of Vatra Dornei* – students from *Technology of processing of agricultural products* did menu options that can be served at Poiana Izvoarelor boarding house and presented the tourist festivals from Dorna Region, where the boarding house is located.
5. *Hydroponic cultures* – students at Horticulture showed how vegetables can be grown in the mountains.
6. *Technology for producing chocolate products* – students from *Control and expertise of food products* did a presentation of desserts that can be served and how they are quality controlled.

7. *Animals, means of attraction of agri-tourist boarding house* - students from *Animal Husbandry* made a presentation of large animals and pets that can be reared at an agri-tourist boarding house.
8. *Animal eco-nutrition in a boarding house* –students from *Agriculture and Mountainous Agriculture* showed how forage is obtained.
9. *Integrated sanitary-veterinary services for animal health at a boarding house* - presentation done by students of *Veterinary Medicine*.

presentation in the museum, radiology:

10. *Demonstration of first aid done by students at Biology in partnership with the Red Cross, Iasi.*

The topics tackled correlate skills and knowledge in a set of agronomic areas / disciplines in designing the training process. The methodological innovation brought by the cross-curricular themes are: increased use of participatory working methods; focus on metacognitive skills development; focus on moral education; creative conduct and skills of the teacher of agronomy specialization.

The creative conduct of teacher of agronomy specialization is one of the factors that ensure the development of creative potential (inventive, innovative), of agronomy students. Thus, the teacher of speciality must tackle the teaching-learning-evaluation process-specific to the agronomic subjects, by making permanent connection with the formative superior resources, constantly improvable, strategically and operationally, as it is that of cross-curricular educational projects. Also it was necessary to use as an effective way to collaborative dialogue, the collaborative software applications that ensured the exchange of information between teachers and students. This type of training stimulates the development of critical, creative thinking, helping them to: decision making, self-organization and self-assessment of individual resources, adopt a positive attitude towards formation of cross-curricular cognitive abilities.

For this it is needed that the specialized teacher, as trainer of initial training activity of the agronomy students by using this type of cross-curricular project, to:

- Stimulate an active attitude and creativity of the agronomy pupil / student through personal example, showing a behaviour and a positive attitude in this regard;

- • Use a type of interactive training, which leads to resizing of the teacher roles and hypostasis of the teaching staff;
- • Uses questions in a creative way, which must be open to make sense and are not to suggest predetermined answers (Brezuleanu Carmen Olguța, **Didactica specialității disciplinelor agronomice**, - Editura ” Ion Ionescu de la Brad”, Iași, 2016).

All these activities contribute to specific acquisition of competences of a teacher:

- *Scientific, methodological and psycho-pedagogical skills of the teacher of agronomy speciality: scientific skills* refers to the scientific correctness, quality, logical structuring and didactic presentation of the content that will contribute to achieving the objectives, thus facilitating the development of pupils/ students, to the operatory, emotional, motivational, actionable structures, while the *pedagogical and methodological skills* are those that ensure the psycho-pedagogical effectiveness of educational approaches, logical didactics, the teachers of agronomy mediating the link between the agronomy pupil/ student with the subject of education.

- • *Managerial and psychosocial competences related to the educational management and organization of social relations of the teacher of agronomy speciality* involve the following activities:

Establishing variants of the decision and choosing the most appropriate time of communicating certain issues;

- \* working in group or team;
- \* motivating the pupil / student to follow him as leader;
- \* Demonstrating flexibility and courage in making the right decision when assessing;
- \* Assuming responsibility for all assessments, recommendations and actions taken;
- \* Mastering the law in general and school law in particular.
- \* Being able to evaluate himself periodically and carry out changes after self evaluation;
- \* Developing diagnosis, prognosis and designing activities for the subject he teaches;

- \* Having the ability to give and prioritize tasks;
- \* Managing time budget properly for those with whom he communicates.
- . *Competences of assessment of the teacher of agronomy subject:*
  - \* manifesting trust and respect for education;
  - \* communicating openly with pupils/ students, showing fairness in dealing with them;
  - \* empathizing with pupils/ students i.e. possessing the ability to transpose into situations in which they find themselves in order to get to know them better and to improve communication with them;
  - \* developing a good collaboration with pupils/ students and other teachers;
  - \* giving advice to pupils/ students in order to be able to solve various problems;
  - \* having the ability to impose rules that regard learning through cooperation

## CONCLUSIONS

Through the experimental application of the cross-curricular project called “Agri-tourism with student steps” we intended to accomplish teaching activities in an attractive manner to students outside the class. This required on behalf of the agronomy teachers and students involved in initial training for the teaching profession to demonstrate that they possesses educational management skills in order to ensure the success of this educational project.

The cross-curricular project activity done by the agronomy teachers, students and pupils invited was very well received by all the educational partners because:

1. The teachers used effective measures to promote equal opportunities and to prevent discrimination so that pupils/ students should attain their potential;
2. The teachers established and maintained efficient working and communication relationships with pupils/ students, teachers, mentors for the teaching practice and with the headmasters;
3. The pupils / students were set individual criteria regarding the learning outcomes and learning targets for this type of teaching activity;
4. The learning programmes and learning materials (e.g. homework, projects) offered the possibility of cross- curricular learning, being at the same time explicit and attractive for pupils and students;

5. They used a wide range of strategies for teaching and learning in order to meet individual learning styles, abilities, culture, gender and motivation of every pupil/student;
6. The mentors and agronomy students, future teachers of speciality objects used a wide variety of resources, materials and teaching strategies in order to meet the expectations of each group of pupils;
7. All learning activities were carefully planned and structured in order to promote and encourage learning in contexts different from the classic frame used in classroom;
8. The students regularly received feedback and information regarding their progress in preparing this type of project which was applied experimentally;
9. The pupils and teachers invited to participate in this cross-curricular educational project were impressed by this type of learning and this led to its successful repetition the following school year.

#### **BIBLIOGRAPHY:**

1. Camen Olguța Brezuleanu, Educational project approaching teaching-learning, transcurricular modern method. , *Lucrări Științifice USAMV Iasi, Seria Agronomie*, vol.53 (1), Editura „Ion Ionescu de la Brad”, pag. 320-322, ISSN 1454-7414 ,2010
2. Camen Olguța Brezuleanu, Stejărel Brezuleanu, Constantin Iațco, Educational management and leadership strategies in the agricultural practical teaching partnerships,- *Environmental Engineering And Management Journal*, April 2013, no. 4, pag. 645-649, print ISSN: 1582-9596, eISSN: 1843-3707, Impact factor 1,117, Journal Citation Reports published by Thomson Reuters, 2013
3. Camen Olguța Brezuleanu, **Management educațional pentru învățământul agronomic, Ghid metodologic**, Editura ” Ion Ionescu de la Brad”, Iași, 2016
4. Camen Olguța Brezuleanu, **Didactica specialității disciplinelor agronomice**, Editura ” Ion Ionescu de la Brad”, Iași, 2016
5. Ciolan Lucian, *Învățarea integrată; Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Editura Polirom, Iași, 2008
6. Cerghit Ioan, *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*, Editura Aramis, București, 2002
7. Gherguț Alois, *Management general și strategic în educație*, Editura Polirom, Iași, 2007

8. Iucu Romiță, Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii, Editura Humanitas Educațional, București, 2007
9. Oprea Crenguța, Strategii didactice interactive – repere teoretice și practice, Editura Didactică și Pedagogică, București, ed. a IV-a, 2009
10. Pânișoară Ion-Ovidiu, Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică, Editura Polirom, Iași, 2009

Annex 1: Poster of the cross-curricular project” Agri-turism with student steps”

UNIVERSITATEA DE ȘTIINȚE AGRICOLE ȘI  
MEDICINĂ VETERINARĂ  
"Ion Ionescu de la Brad" din IAȘI

**"STUDENT PENTRU O ZI LA USAMV IAȘI"**  
Ediția a II-a

Lecții demonstrative la Practică pedagogică  
**TEMA: AGROTURISM ÎN PAȘI DE STUDENT**  
8 aprilie 2015 - ora 10<sup>00</sup>

INVITATI: Colegiul Național "Emil Racoviță" - Iași  
Colegiul Economic Administrativ Nr. 1 - Iași  
Colegiul Agricol și de Industrie Alimentară "V. Adamachi"-Iași  
Liceul Teoretic "Dimitrie Cantemir" - Iași

**ACTIVITĂȚI**

1. Incursiune în mediul afacerilor
2. O zi la Poiana Izvoarelor
3. Elementele componente ale unei amenajări peisagere
4. Arte culinare, tradiții și meșteșuguri din Vatra Dornei
5. Culturi hidroponice (Legumicultură)
6. Tehnologia de obținere a produselor din ciocolată
7. Animalele, mijloc de atracție al pensiunii agroturistice
8. Ecnutritia animalelor într-o pensiune
9. Servicii sanitar-veterinare integrate pentru sănătatea animalelor de la pensiune
10. Demonstrație de prim-ajutor premedical

COORDONATOR PRACTICĂ PEDAGOGICĂ: Lector dr. Carmen Olga Brezuleanu  
ORGANIZATORI: Cursanții Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic

PARTENERI: Colegiul Național "Emil Racoviță" Iași, Colegiul Economic Administrativ Iași, Colegiul Agricol și de Industrie Alimentară "V. Adamachi" Iași, Liceul Teoretic "Dimitrie Cantemir" Iași

## THE REAL STATUS VERSUS PERCEIVED STATUS

*Ioana Lepădatu, Assoc. Prof., PhD, „Spiru Haret” University*

*Abstract: The real statuses, objectives are those set independently by the individual as the end result of preferences and rejections manifested to him by colleagues when it comes to occupy a certain position in the group.*

*The perceived statuses are mental representations of subjective personal position within a group, determined by how rightly or wrongly perceive that the student likes and dislikes, they gather around him.*

*The research aims perceived status in relation to their real status and influence school performance.*

*Keywords: real status, perceived status, role, performance, integration, relationships*

Social status refers to a person's position in a social group or viewed on a level of the social hierarchy. In 1966, Ralph Linton was first highlighted the status as social hierarchical position in succession professional. Everyone has innate statuses (sex, race), acquired (culture, profession, husband, wife), stable (religious, moral) and economic position. During life, the status changes, the most active being the age that development, cultural and professional that go together, not separated in childhood through school, then moves away and develops differently. Professional and cultural status have a side that is consumed and prospective, aspiration side, both statuses fueling social and economic status (Schiopu U., 662-663). Status and role are closely related concepts being very loaded connotations sociological, psychological, anthropological and psychopathological. role generally refers to behaviors status structure.

The role represents how adaptation occurs conduct prescribed social status, model organized behavior of a person to / in the context of a statute. Behaviors are in line with expectations and rules related statutes, but it is how they make a person with a certain identity, profession, age, etc. The more sociable a person is all the behaviors become more

numerous and more diverse role depending on the interrelations partners involved. The role is learned from childhood through repetition, imitation, pickup models. The research outlines that, in general, fundamental type of activity related to the stages of human development is generating social status (age, culture, profession), and the types of relationships are objectified status influenced by the role (Schiopu U. p 618). Status differences do not really impulse conflict when those with lower status depends on those with higher status.

In the classroom, can trigger conflicts because of an atmosphere of competitive or intolerance, a poor communication and expression improper emotions because students have not learned to express positively needs, desires or fears, the trouble because they afraid or ashamed. The teacher can strengthen or weaken a tense atmosphere, leading the class by inflexible rules, always relying on the use of authority or inconsistency. Value systems may concern ethical limits and the ways in which power can be exercised, targeting specific roles or functions in the class, the leadership, winning appreciation groups or persons. It can lead to conflicts or choice of priorities of different purposes.

Students often end up in different positions (statuses) in a class, determined by a certain consideration received from colleagues. Thus, some may be imposed as leaders, others are rejected by colleagues, others are unnoticed.

The same student group status can change from one situation to another. It is possible that in one occasion his status to be overwhelmingly positive, while in other circumstances, their status is predominantly negative or mixed. In all statuses within a group can exist isolated statuses when that student is neither preferred nor rejected, but ignored by most other students. The tendency of any school group is to preserve, in any circumstances, diversity statutes (positive, negative, mixed, isolated), so, objectively negative statutes cannot be removed totally or partially. Therefore, if we gather in a group only students with positive statuses in a particular situation, the new group will end up restore, spontaneously, all other statuses.

The behavior of a student in the group to which it belongs will be influenced by how they will perceive its own status. There will be a status difference between real and perceived status. Actual statuses are established independently by the individual as the end result of preferences and rejections manifested to him by colleagues when it comes to occupy a certain position in the group.



Statuses are perceived "subjective mental representations" of personal position within a group, determined by how rightly or wrongly perceive that the student likes and dislikes, preferences or rejections they gather around him. May be situations where between real and perceived to be a complete coincidence, due to the person's ability to perceive correctly the support he has in a group and the degree of rejection that causes it. There are times when the individual has a tendency either to perceive correctly only friends or opponents to guess correctly only within a group. The way of perceiving their own status may therefore predominantly optimistic to some students, when they tend to see around them only friends and supporters, or may be predominantly pessimistic when only see around their opponents and slanderers. Optimism relationship is desirable because it stimulates cooperation between individuals and maintain a high emotional tone. The situation in which perceived statuses are completely different from the real ones due to serious errors of perception of the nature of their interpersonal relationships, it is more rarely seen. When perceived statuses are anomalous effect on individual behavior is dramatic. Underestimation, lack of realism, disorientation relational based on such perceptions of their own status.

The different social positions and consideration of others colleagues acquired by a student inside a school group is dependent on several categories of variables: academic performance obtained intelligence or other special skills, outstanding performance achieved in other areas, aspirations educational or occupational education, parents' occupation and income etc.

In middle school and especially high school status informal owned by a student in his school may be influenced by other factors: age, type of school you attend, profile school that prepares, social origin, family, personal relationships with teachers, probate personal capacities in different circumstances.

In secondary education, in formal terms, the performance remains the key feature of differentiation status within school class. Expectations regarding the role of student are standardized cycles and levels of education and are provided in different performance standards accompanying school curricula, but also in school regulations, specifying expectations for student behavior in school. Sociologists have shown that there may be differences between adult expectations on the role of students and students themselves understand how this role.

At a certain stage of development the group classroom and in certain circumstances, several members of differentiates itself from others by roles that confer prestige, power, and through them the opportunity to influence others. They are leaders. A group may or may not have leaders. The continued presence of some leaders and differentiation of responsibilities in relation to the common goal is the index organization group. Emergence of leaders is linked to the emergence of differentiation of responsibilities within the group. At first glance, a class of students all have the same learning tasks, unless that practice learning teams, working with differentiated tasks. In many other specific class of students may come opportunities for affirmation of new leaders, leaders situation arise. The work to be conducted is more complex, the need for coordinating people will increase. Common task, converged personal needs of the group members and the need for collaboration to achieve them are therefore the three dimensions of group life that define a situation that calls for a leader. The leader will be imposed to the extent that you will be able to integrate the three dimensions (Neculau A.).

The research aimed perceived status, real status and their influence on school performance.

H1. To status realization contribute the way in how it relates to others.

H2. To status realization contribute the performance of parents and brothers.

H3. There is a so-called contamination statuses, when sons relies on parents to gain some statuses

Subjects were selected after a short briefing at the head teachers of two classes XI in connection with the class leader, with older brothers and younger who taught at the same school and are known by teachers with students whose parents have a higher socioeconomic status. By understanding socioeconomic status not only income but also professional achievements, customs, prestige.

Five subjects were identified, two group leaders formal, informal two and a student whose mother is education inspector.

I used the interview formalized and standardized for both the students and the teacher responsible for more complex information and picture, but also to have specific answers for each subject status and role, providing direct personal responses.

The questionnaire was aimed at getting the whole class and subjective opinions about the perceived status, relationships with peers and teachers leader.

In both cases, the formal leader did not coincide with the informal. Also they perceived themselves both formal leaders and informal leaders. Both females. So true status of our subjects did not coincide with its perceived status.

For the second hypothesis we could not detach the direct link between performance parents and brothers and the current status of the subject. Instead teachers in all cases exceptional results compared with older siblings of our subjects.

We discovered that there is a tendency of extending social status outside the relationship has been established, sometimes with adverse consequences on the integration in the community, sometimes leading to their self-image degradation. (When the best mathematician "give advice" and by extension claims the status and competitiveness of the areas where conflicts arise is reduced intra-group coalition group to demonstrate "intruder" incompetence in this area). In this case, the subjects are female. Sometimes even lead to interference extension status roles (leader home in the block housing or extracurricular activities).

Because of the methods used, interviewing a small number of subjects, the results have relevance also may be possible that some of the surveyed students' answers may not reflect reality only partially.

#### **BIBLIOGRAPHY:**

1. Neculau A. (1977). *The Leaders in dynamics groups*. Scientific and Encyclopedic Publishing, Bucharest
2. Şchiopu U., eds. (1997). *Dictionary of Psychology*, Babel Publishing, Bucharest

## ISSUES AND RIGORS OF THE EXTENDED E-DIDACTICAL COMMUNICATION

*Larisa Ileana Casangiu, Assoc. Prof., PhD, „Ovidius” University of Constanța*

*Abstract: Although it is not mentioned in any official document as an obligation for teachers, the electronic communication (on didactical issues) has become in the last years more and more important, using it as an extension of didactic communication, explaining both as an educational requirement and as an alignment to the natural progress in communication and socio-economic domain. Without trying an institutionalization in this sense, especially since not all schools and not all educational partners have Internet access, we consider it is appropriate to reflect on the rigors of this type of communication, and to shape some recommendations taking into account both optimizing it and promoting desirable aspects among teachers that can be inspired and guided in such an approach.*

*The present article has been prepared considering both our personal experience regarding communication skills training through the Internet, and the experience of some other teachers who already use this type of communication and that we have investigated them through a questionnaire survey.*

*Keywords: e-communication, extended teaching duties, rigors.*

### **Delimitări conceptuale privind comunicarea didactică extinsă**

Dorina Sălăvăstru realizează o delimitare conceptuală a sintagmelor „comunicare didactică și „comunicare educațională”, arătând că „o comunicare, pentru a fi didactică, trebuie să îndeplinească simultan o serie de condiții:

- a) comunicarea trebuie să fie un act intenționat, iar intenția să vizeze schimbări în cunoașterea, afectivitatea, comportamentul sau acțiunea celui ce receptează comunicarea;
- b) comunicarea trebuie să se desfășoare într-un cadru organizat și să se deruleze după anumite principii de eficiență paideică (în privința formării celui alt);
- c) în general, dar nu exclusiv, o astfel de comunicare se desfășoară în instituții specializate (școală, universitate), preocupate și de buna organizare a comunicării în cadrul lor;

- d) eficiența comunicării trebuie să fie supusă evaluării în raport cu un ideal stabilit de modul de organizare a actului.”<sup>1</sup>

În opinia aceleiași exegete, comunicarea educațională include actele de comunicare prin care îi influențăm pe ceilalți, indiferent dacă sunt organizate sau nu, dacă se desfășoară în instituții specializate sau nu, astfel că o comunicare didactică este și una educațională.

Prin comunicare didactică extinsă, înțelegem o metacomunicare didactică<sup>2</sup>, aferentă procesului didactic instituționalizat, realizată prin intermediul Internetului.<sup>3</sup>

### **Posibile motive/argumente pentru care se apelează la e-comunicare didactică extinsă**

Unele dintre motivele pentru care comunicarea didactică extinsă se realizează pe cale electronică țin de importanța atribuită mesajelor transmise, altele țin de caracteristicile e-comunicării, în special de adaptarea continuă a cadrului didactic la evoluția tehnico-economică a societății aflată într-un progres continuu.

Astfel, din propria noastră experiență, dar și pe baza unor microcercetări întreprinse, enumerăm în continuare posibilele argumente care stau la baza uneori a desăvârșirii procesului didactic pe această cale, conținând unele lămuriri/precizări necesare atât privind conținuturile predate și rezultatele școlare la învățătură, cât și optimizarea relației școală-beneficiari secundari și primi (părinți și elevi):

- a) pentru înștiințarea părinților/tutorilor privind anumite conținuturi de învățare predate, în scopul orientării lor spre un posibil sprijin/control exercitat asupra copilului;
- b) pentru oferirea unor informații/date privind temele, eventuale mici recomandări, mai ales când rezolvarea lor se realizează într-un interval mare de timp<sup>4</sup>;

<sup>1</sup> Sălăvăstru Dorina, *Psihologia educației*, Iași, Editura Polirom, 2004, pp. 190-191

<sup>2</sup> având în vedere opinia exegetei mai-sus menționată, cu privire la factorii care conferă comunicării caracter didactic

<sup>3</sup> Tot metacomunicare didactică extinsă poate fi realizată și în cadrul lectoratelor cu părinții, al consultațiilor și al ședințelor, însă studiul nostru prezent se preocupă de metacomunicarea didactică realizată prin intermediul Internetului, atât pentru că am identificat în acest tip de comunicare elemente autentice de explicitare și analiză a discursului didactic (și științific), cât și pentru că a căpătat o pondere mai mare decât cea realizată în diverse forme de întâlnire *face to face*, în special în mediul urban.

<sup>4</sup> Caz în care există riscul de a uita de ele sau de a le neglija (ca, de exemplu: lecturile recomandate în decurs de o lună, un semestru, o vacanță)

- c) pentru înștiințarea elevilor care absentează motivat (din cauze medicale sau pentru că participă la concursuri, olimpiade etc.), cu privire la lecțiile predate și temele aferente lor;
- d) pentru verificarea cauzei absenteismului, în situația în care familia nu a anunțat nimic în acest sens;
- e) pentru evidențierea elevului merituos (privind purtarea/disciplina și/sau rezultatele sale la învățătură);
- f) privind rezultatele constant slabe ale unor elevi la învățătură sau privind acte reprobabile de comportament (doar individualizat/personal);
- g) când se impune un anunț important (serbarea zilei școlii, *Ziua Porților Deschise*, o modificare în orar, o întâlnire cu o personalitate a lunii artistice sau științifice etc.);
- h) când pot fi depuse cereri pentru diverse ajutoare sau facilități de care pot beneficia elevii (recomandăm aici anunțul generalizat atât pentru tratarea nediscriminatorie a elevilor, cât mai ales pentru că cei aflați în situații/zone defavorizate nu dețin, de regulă, acces la Internet și pot afla de la ceilalți elevi!);
- i) când apariția unui caz epidemiologic impune controlul stării de sănătate a tuturor copiilor din clasă și, eventual, măsuri sporite de profilaxie a îmbolnăvirii;
- j) la înscrierea elevilor în diverse ateliere/cercuri desfășurate în școală, opționale, când este necesar acordul părinților;
- k) în vederea anunțării unor evenimente culturale în localitate (la Bibliotecă, la Casa de cultură/Căminul cultural etc.), precum lansări de carte, spectacole, medalioane literare, întâlniri cu diverse personalități din lumea artistică și științifică etc.
- l) pentru anunțarea unor activități extrașcolare, precum vizite, excursii, tabere, concursuri;
- m) pentru anunțarea ședințelor cu părinții, invitații la serbări, inaugurări (inaugurarea unei săli de sport, a unei săli de lectură, a cabinetului AEL etc.);
- n) pentru transmiterea simultană, rapidă/cât mai puțin cronofagă a elevilor și/sau părinților acestora a unor anunțuri de interes general (de exemplu, în stări de urgență, de calamități - naturale sau de altă natură -, de modificare temporară a orarului școlii/clasei etc.), în situația când toți/aproape toți destinatarii vizați au acces la Internet sau își pot anunța vecinii/colegii/cunoștințele vizate în respectivul mesaj.

Având în vedere comunicarea electronică în *business*, Mihaela Ciotină enumeră o serie de avantaje ale acestui tip de comunicare, pertinente și în ceea ce privește domeniul educațional (pe care îl avem în vedere): „îți dă posibilitatea să îți structurezi bine informațiile înainte să le transmiți, ideile trimise pot să fie complete, fără omisiuni cum tinde să se petreacă într-o conversație verbală când, fără o structurare clară a temelor de discuție, poți sări peste unele subiecte. De asemenea, în funcție și de cadrul culturii în care faci afaceri este mai bine ca cele comunicate sau lucrurile agreeate să fie stabilite în scris, altfel pot să rămână undeva în neant, să nu li se mai recunoască veridicitatea și să nu se mai materializeze. / Folosind e-mailul nu ești condiționat de programul persoanei care este destinatarul, care poate este prinsă într-o ședință, are telefonul închis sau nu poate răspunde imediat la mesaj, poți să comunici cu o persoană ce se află într-o țară cu alt fus orar decât cel din țara în care te afli. Când primești un mesaj scris poți reveni oricând la text pentru a verifica cele comunicate. Comunicarea scrisă îți poate da răgaz să gestionezi o stare emoțională nepotrivită și să fii mai puțin impulsiv și necontrolat.”<sup>5</sup>

Desigur că situațiilor și avantajelor enumerate li se pot adăuga altele, neavând pretenția caracterului exhaustiv al argumentației întocmite.

### **Rigori ale e-comunicării didactice extinse**

Este important ca adresa cadrului didactic (a expeditorului) să conțină fie numele și prenumele acestuia, eventual funcția (mai cu seamă în cazul numelor cu frecvență mare)<sup>6</sup>, fie să aibă o denotație solemnă/neutră/cu caracter oficial.<sup>7</sup> (Adrese de e-mail precum pufulina/blue\_blue-eyes/ dragalasha etc., pe lângă faptul că nu induc imaginea unui cadru didactic autentic, ar putea trece drept un „spam” și tratat ca atare!)

Exprimarea trebuie să țină seama de toate regulile corectitudinii (de ortografie, punctuație, spațiere adecvată, redarea succesiunii firești a literelor în cuvânt, topică etc.), să fie concisă, preferabil fără abrevieri și politicoasă. Formulele dezirabile pe care le

---

<sup>5</sup> <https://aditusvero.wordpress.com/2010/05/21/comunicarea-prin-e-mail-avantaje-dezavantaje-recomandari-profesionalism/>

<sup>6</sup> Exemplu: prof\_Ana\_Popescu@.....

<sup>7</sup> Exemplu: info\_invatamant\_scoala53@.....

recomandăm sunt: *Am rugămintea să...*<sup>8</sup>, *Vă rog să...*<sup>9</sup>, *Ar fi bine să...*<sup>10</sup>, *M-aș bucura să...*<sup>11</sup>, *Vă aducem la cunoștință faptul că.../ Vă informăm că... / Vă invităm să...etc.*

Comunicarea didactică extinsă, pe cale electronică, nu este obligatorie, ci recomandată, chiar și în cazul în care clasa deține „catalog electronic”. Ea nu se substituie ședințelor sau întâlnirilor fizice cu părinții/tutorii elevilor. Nu se cuvine să conțină relatarea/explicarea amănunțită a modului în care a decurs procesul didactic, ci doar aspecte generale ale acestuia. Nu se va face pe această cale o monitorizare zilnică a calității și cantității intervențiilor tuturor elevilor, ci doar a cazurilor speciale/exceptionale, când cadrul didactic consideră că se impune acest lucru, în urma constatării unei modificări flagrante în comportamentul/conduita unor elevi, atât privind rezultatele la învățătură, cât și disciplina acestora. Una-două abateri (lipsite de gravitate) de la ceea ce se așteaptă de la un elev nu constituie un motiv temeinic privind comunicarea lor<sup>12</sup>, ci înregistrarea constantă a unor rezultate diferite de cele anterioare unei date. Performanțele/rezultatele meritorii ale unui elev se cuvine mai cu seamă să fie comunicate părintelui, iar în condițiile în care o faptă reprobabilă va fi obiectul comunicării, este recomandabil ca acest lucru să nu știrbească din feliicitările față de ceea ce este realizat cu succes (comunicarea aspectelor negative trebuie asociată aspectelor pozitive, pe când aspectele pozitive nu au nevoie de nicio astfel de asociere).

Și în cazul aspectelor pozitive și în cel al aspectelor negative, comunicarea care vizează un anumit elev, nominalizat, se va realiza personalizat/individualizat/în particular, nefiind destinată tuturor părinților. Doar dacă fapta indezirabilă semnalată este susceptibilă de a fi imitată/deja comisă și de către alți copii, atunci se va atenționa asupra pericolului, fără însă a divulga inițiatorul ei/făptașul descoperit.

### **Cercetare experimentală privind e-comunicarea didactică extinsă**

**Coordonate generale.** În perioada 12.09.2016-19.09.2016, am realizat/întreprins personal o cercetare (utilizând ancheta pe baza chestionarului), cu privire la comunicarea

<sup>8</sup> ... verificați ghiozdanele copiilor pentru a nu conține/transporta obiecte/substanțe interzise în școală (arme, cuttere etc.) sau care le pot abate atenția de la ore sau deveni obiecte de dispută între elevi (tablete, laptopuri etc.) ori le pot afecta dezvoltarea armonioasă ori relația cu sine și cu ceilalți (reviste pentru adulți etc.)

<sup>9</sup> ... confirmați citirea prezentului mesaj/ disponibilitatea de a participa la evenimentul anunțat...

<sup>10</sup> ...aveți în vedere dorința copilului dvs. de a participa la cercul de...

<sup>11</sup> ... faceți parte dintre cei prezenți la inaugurarea sălii de sport a școlii noastre etc.

<sup>12</sup> Tactul pedagogic nu trebuie înlocuit cu pârarea copilului, conducând la atragerea unei atitudini defavorabile actului învățării!



electronică aferentă procesului didactic, în rândul cadrelor didactice care activează în învățământul preuniversitar, pe un lot de 38 de subiecți, din mediul urban, din județul Constanța (11 subiecți<sup>13</sup>, adică 28,95% dintre respondenți), Ialomița (1 subiect<sup>14</sup>, adică 2,63% dintre respondenți) și din București (26 de subiecți<sup>15</sup>, adică 68,42% dintre respondenți). Vârstele subiecților se înscriu între 33 și 62 ani, dintre care 12 subiecți (31,58% dintre respondenți) se situează în segmentul de vârstă cuprins între 33 și 39 de ani, 15 subiecți (39,47% dintre respondenți) se situează în segmentul de vârstă cuprins între 40 și 49 de ani, 8 subiecți (21,05% dintre respondenți) se situează în segmentul de vârstă cuprins între 50 și 59 de ani, iar 3 subiecți (7,89% dintre respondenți) se situează în segmentul de vârstă cuprins între 60 și 62 de ani. Experiența didactică a acestora se situează între 3 ani (1 subiect, adică 2,63% dintre respondenți) și 38 de ani, 13 respondenți (adică 34,21% dintre respondenți) având peste 30 de ani de vechime în învățământ. Gradele didactice ale subiecților sunt diferite<sup>16</sup>, ponderea cea mai mare fiind a celor cu gradul didactic I obținut (26 subiecți, adică 68,42% dintre respondenți). 19 cadre didactice dintre cele chestionate (adică 50% dintre respondenți) activează în învățământul primar (fiind acoperite toate clasele acestui palier educațional), restul lotului (19 subiecți, adică 50% dintre respondenți) fiind reprezentat de profesori diriginți (de gimnaziu și liceu).

O cercetare privind gradul de utilizare a e-comunicării didactice extinse de către cadrele didactice ar fi fost un proces mult prea ambițios și cronofag, în condițiile în care nu toate școlile, nu toți elevii și părinții acestora și nici măcar nu toate cadrele didactice au acces la Internet, și nici nu avem sprijinul tuturor inspectoratelor școlare în acest sens. De aceea, am selectat opiniile respondenților care deja utilizează e-comunicarea didactică extinsă și care au avut amabilitatea să acorde din timpul lor prețios anchetei întreprinse de noi.

**Scopul cercetării** prezente îl constituie identificarea principalelor caracteristici ale e-comunicării didactice extinse.

**Obiectivele cercetării sunt reprezentate de** identificarea principalelor motive/argumente pentru care se apelează la e-comunicare didactică extinsă, identificarea

---

<sup>13</sup> câte 1 respondent de la Șc. Gimnazială nr. 7 „Remus Opreanu”, Șc. Gimnazială nr. 37, Șc. Gimnazială nr. 24 „Ion Jalea”, Șc. Gimnazială „Tudor Arghezi” Năvodari, Șc. Gimnazială Spectrum și din Eforie, 5 respondenți de la Șc. Primară „Petre Ispirescu” (Șc. Gimnazială Spectrum și Șc. Primară „Petre Ispirescu” fiind unități școlare particulare, acreditate)

<sup>14</sup> De la Șc. Gimnazială „M. Viteazul” Fetești

<sup>15</sup> 25 de respondenți de la Colegiul Național „Emil Racoviță” și 1 de la Școala Gimnazială nr. 46

<sup>16</sup> Definitivat, gradul II și gradul I în învățământ

conținutului mesajelor și a avantajelor și limitelor acestui tip de comunicare cu părinții subiecților învățării coordonați (în opinia cadrelor didactice care utilizează acest tip de comunicare).

În vederea limitării variabilelor prezentei cercetări, completarea olografă a chestionarului a fost urmată de trimiterea lui prin e-mail.

**Ipoteza de lucru:** Utilizarea e-comunicării didactice extinse apare din nevoia cadrului didactic de a optimiza procesul didactic instituționalizat, căpătând o pondere mai mare decât alte tipuri de comunicare didactică extinsă.

#### **Prelucrarea statistică a datelor<sup>17</sup>.**

La primul item, privind comunicarea cu părinții elevilor/elevii pe cale electronică, 23 de respondenți (adică 60,52% dintre respondenți) au afirmat că realizează acest lucru frecvent, în vreme ce restul subiecților (15, adică 39,47% dintre respondenți), realizează acest lucru *uneori*.<sup>18</sup>

În ceea ce privește frecvența apelului la acest tip de comunicare (itemul 2), 7 subiecți (adică 18,42% dintre respondenți) au afirmat că fac acest lucru zilnic, 9 subiecți (adică 23,68% dintre respondenți) au afirmat că fac acest lucru săptămânal<sup>19</sup>, 6 subiecți (adică 15,79% dintre respondenți) au afirmat că fac acest lucru lunar, un subiect (adică 2,63% dintre respondenți) comunică electronic doar semestrial, iar 15 subiecți (39,47% dintre respondenți) utilizează comunicarea electronică doar când se impune acest lucru.

Conținuturile mesajelor transmise electronic (itemul 3), nu se referă, de regulă, la un singur aspect (alegerile au fost preponderent multiple). Astfel, aspecte legate de învățatură se regăsesc la 26 dintre respondenți (adică 68,42% dintre respondenți), despre purtarea elevilor comunică electronic 23 de subiecți (adică 60,52% dintre respondenți), cu privire la evenimente importante (ședințe, serbări, concursuri etc.) comunică electronic 34 de subiecți (adică 89,47% dintre respondenți) și doar 2 respondenți (5,26% dintre respondenți) comunică și pe alte teme, fără însă a le preciza.

Principalul argument care motivează cadrele didactice supuse chestionării să utilizeze comunicarea pe cale electronică cu părinții elevilor coordonați (itemul 5) îl constituie *rapiditatea transmiterii informațiilor, în condițiile absenței părinților de la ședință și a lipsei*

<sup>17</sup> Redăm în *Anexă* chestionarul aplicat.

<sup>18</sup> Chestionarele procesate au fost exclusiv cele în care răspunsul la acest item era a) sau b).

<sup>19</sup> Dintre care un respondent a adăugat și „atunci când se impune”.

*comunicării acestora cu școala sau apariția unor probleme punctuale, între ședințele/întrevederile cu părinții. Se pleacă de la premisa că părinții primesc informațiile importante la momentul potrivit, fără consum mare de timp și energie, fiindcă apar probleme și între ședințe sau orele de consultații din program. Economia de timp și dovada transmiterii informațiilor constituie alte argumente în acest sens. În plus, în învățământul particular, se stipulează în contractul încheiat între furnizorul de educație instituționalizată și părinte, opțiunea și pentru acest tip de comunicare, toate cadrele din unitate având adresă de e-mail oficială, unde datele se stochează, adresă electronică protejată de pericolul virusării.*

La ultimul item (6), principalele dezavantaje/neajunsuri ale comunicării pe cale electronică indicate de respondenți sunt reprezentate, aproape unanim, de faptul că unii dintre părinți nu își verifică zilnic mesageria sau nu trimit feedback mesajelor primite, apărând tendința de a comunica numai pe cale electronică și astfel sunt părinți care, considerându-se informați, participă rar la ședințe sau la consultații sau chiar o astfel de comunicare înlocuiește contactul direct cu părintele. Un respondent<sup>20</sup> care arată cum relatează în detaliu, zilnic, atât conținuturile predate, cât și toate informațiile utile părintelui, indicând inclusiv pe ceea ce acesta trebuie să pună accentul în sprijinul acordat copilului, precizează că, din experiența sa, părinții care au beneficiat de o asemenea comunicare detaliată au devenit dependenți de aceasta, iar când copiii a ajuns liceeni, iar această informare nu a mai avut loc, s-au simțit dezorientați și neputincioși în exercitarea controlului și ajutorului față de copii.

## **Concluzii**

Cadrul didactic, mai cu seamă în condițiile în care este puternic atașat de valorile profesiei sale, simte nevoia să-și extindă comunicarea (didactică), pentru că lecția, în majoritatea covârșitoare a cazurilor, nu are loc exclusiv în timpul orei de curs, ci continuă dincolo de aceasta, atât prin reflecția generată, cât mai ales prin tema/temele pe care le au de realizat elevii.

Folosirea e-comunicării didactice extinse cu părinții elevilor coordonați (în cadrul procesului formativ-instructiv instituționalizat) a câștigat teren în detrimentul întâlnirilor

---

<sup>20</sup> care activează în învățământul particular, profesor de învățământ primar

directe și chiar al discuțiilor telefonice, ca o consecință a progresului tehnologic la îndemâna unui număr tot mai mare de indivizi umani, a dorinței de optimizare a parteneriatului școală-familie, a vitezei uluitoare cu care este necesară transmiterea și efectuarea anumitor activități, dar și ca o consecință a lipsei de timp/interes din partea anumitor familii privind rezultatele școlare și conduita odraslelor școlarizate.

Așa cum am arătat, se impune respectarea unor reguli privind formularea și transmiterea mesajelor, în ideea limitării neajunsurilor legate de receptarea acestor mesaje, în speranța producerii unor reacții adecvate/dezirabile privind aspectele comunicate.

### **BIBLIOGRAPHY:**

1. Casangiu, Larisa Ileana, *Management școlar. De la impresii artistice și reflecții, la teorie și aplicații*, Ed. Sitech, Craiova, 2016
2. Sălăvăstru Dorina, *Psihologia educației*, Iași, Editura Polirom, 2004
3. <https://aditusvero.wordpress.com/2010/05/21/comunicarea-prin-e-mail-avantaje-dezavantaje-recomandari-profesionalism/> (accesat la data: 19.09.2016)

### **Anexă**

Chestionar privind comunicarea electronică aferentă procesului didactic

Inițiale cadru didactic: .....

Școala de apartenență: .....

Vârsta: .....

Experiența didactică/vechime în învățământ: ..... ani

Gradul didactic: .....

Clasa/Clasele coordonată(e): .....

1. Utilizați comunicarea cu părinții elevilor dvs. /elevii dvs. pe cale electronică (de ex., prin e-mail)?
  - a) da, frecvent
  - b) da, uneori
  - c) nu, niciodată
2. În caz că răspunsul la întrebarea anterioară a fost afirmativ, cât de frecvent are loc acest tip de comunicare:
  - a) zilnic
  - b) săptămânal
  - c) lunar
  - d) semestrial
  - e) doar când consider că se impune acest lucru

- f) altă situație: .....
3. Ce informații conțin mailurile dvs.:
- a) despre învățatură
  - b) despre purtarea elevilor
  - c) despre evenimente importante (ședințe, serbări, concursuri etc.)
  - d) altă situații: .....
4. Comunicarea se face:
- a) la/pe o adresă comună
  - b) pe o platformă/site de socializare
  - c) individualizat
  - d) mixt (adresă comună/ platformă + individualizat)
  - e) altă situație: .....
5. Precizați argumentul principal care vă motivează să comunicați pe cale electronică cu părinții elevilor dvs. /elevii dvs.!
- .....
- .....
- .....
- .....
6. Precizați care sunt principalele dezavantaje/neaajunsuri ale comunicării pe cale electronică, pe care le-ați constatat!
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....

## **SOCIAL ADAPTATION – ESSENTIAL PREREQUISITE IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL INTEGRATION**

***Ecaterina Țărnă, Assoc. Prof., PhD, „Ion Creangă” University, Chișinău,  
Moldova***

*Abstract: Professional integration is attained and perfected by social integration which in turn is intermediated by social adaptation and professional qualification. Social adaptation is the process through which a person or a social group gets used to live in a new social environment, adjusting their behavior according to the environmental requirements. Thus, social adaptation occurs in relation to a new, different environment and the indicator of success is that the subject feels like "home" and is no longer a "stranger" for others. A vital condition for the professional integration process is for the person to have always a clearly and accurately defined purpose. The way we try to relate to others, to integrate into the professional environment, can generate sympathies or antipathies. In the latter case, the development of adaptation strategies for social and professional integration plays an important role in alleviating the situations of maladjustment, favoring the development of positive relationships, given that antipathy is often unjustified and develops as a result of the inability to integrate professionally. In our view, the models and strategies to optimize the level of social adaptation can protect the students against emotional disturbances and the adverse health effects, these being possible consequences when they engage in behaviors that involve risk-taking in the process of professional integration. Therefore, professional integration is to be allowed to be yourself among others.*

*Keywords: social adaptation, maladjustment, professional integration, strategies, personality*

Existența oricărei ființe într-un anumit mediu presupune un *proces de adaptare*. Înțeles ca un produs al relației permanente a personalității cu mediul, rezultatul adaptării se

poate materializa fie în atitudinea de acceptare (personalitatea agent și creator de mediu), fie de respingere (abandonare), caz în care se vorbește de inadaptare. Din acest punct de vedere, *adaptarea socială* se poate concretiza în răspunsuri ale omului la evenimente favorabile, neutre sau nefavorabile. Din perspectiva de a înțelege și utiliza corect conceptul de adaptare socială, vom analiza unele definiții pornind de la explicația lui Jean Piaget [13, p.95], care afirma că *există adaptare atunci când organismul se transformă în funcție de mediu, iar această variație are ca efect un echilibru al schimbărilor între mediu și el, favorabil conservării sale*. Așadar, potrivit concepției lui J. Piaget, viața psihică ascultă de aceleași legi structurale ca și viața organică. Autorul a plecat de la ideea conform căreia copiii se nasc cu trebuința de a se adapta la mediu. Cu siguranță, adaptarea are loc în mod natural atunci când personalitatea reacționează la mediul social și reușește să depășească dificultățile inerente ale mediului. În acest sens, adaptarea, menționează J. Piaget, rezultă din echilibrarea a două procese: *asimilarea și acomodarea*. Prin *asimilare se înțeleg modificările pe care organismul le impune obiectelor lumii înconjurătoare, iar prin acomodare, fenomenul invers, constând în modificarea acțiunilor individului în raport cu lucrurile* [Ibidem, p.20]. În această ordine de idei, personalitatea nu se supune pasiv mediului social, ci îl modifică, impunându-i o anumită structură organizațională. La rândul lui, mediul social acționează asupra personalității și putem numi această acțiune proprie *acomodare socială*, înțelegând că ființa nu suferă niciodată reacția în sine a corpurilor înconjurătoare, ci ea își modifică simplu ciclul asimilărilor, acomodându-l acestor reacții. În această accepțiune, adaptarea socială este operațională pe întreg parcursul vieții. Cu toate acestea, stilurile generale de adaptare și de utilizare a informației se schimbă. În special, autorul J. Piaget diferențiază *adaptarea-adevare și adaptarea – supraviețuire*, care realizează un reflex-condiționat prin instrumente moștenite ereditar, prima fiind ca urmare a fixării unor structuri noi învățate. În concepția lui J. Piaget, *adaptare înseamnă proces de echilibrare între asimilare și acomodare, ce intervine în cadrul interacțiunii dintre om și realitatea înconjurătoare*. Așadar, lipsa de echilibru este resimțită de personalitate ca neplăcută și se remediază prin procesul psihic de echilibrare, de ajustare a schemelor prin *asimilare și acomodare*, care, în final, conduc la *adaptarea socială*. Prin urmare, asimilarea și acomodarea sunt cei doi poli ai interacțiunii personalitate-mediul social a căror echilibrare este esențială în procesul de *integrare profesională*. În general, personalitatea dispune de o anumită plasticitate, datorită căreia îi este cu putință să rămână în

acord cu mediul social și să mențină echilibrul mediului său intern. Această ajustare se operează într-o continuitate de modificări neîncetate între corp și mediu, în cadrul dublei acțiuni a subiectului asupra obiectului (asimilare) și a obiectului asupra subiectului (acomodare). Aceste moduri de acțiune interdependente se combină fără încetare pentru a menține o stare de echilibru care definește adaptarea socială ca precondiție pentru integrarea profesională. Potrivit autorilor M. Zlate, V. Negovan [17, p.10], prin asimilare sunt integrate în structurile cognitive existente noi informații despre mediu, iar prin acomodare se produc modificări structurale în conformitate cu informațiile asimilate. Evident, dacă unul dintre aceste două procese este disproporționat în raport cu celălalt nu se realizează echilibrarea necesară, nu se obține *adaptarea socială*. După cum observăm din cele expuse, *adaptarea socială* presupune procesul prin care personalitatea își manifestă obișnuințele sau deprinderile pentru a face față transformărilor din mediul socioprofesional.

Remarcând ideea că personalitatea este un sistem dinamic hipercomplex, trebuie să subliniem că este, totodată, și o ființă supraordonată, cu funcție integrativ-adaptativă, care presupune raportarea acesteia la valorile și normele sociale. Așadar, mediul și personalitatea constituie două entități corelative cu funcții complementare, prima oferind posibilități nelimitate pentru acțiunea celeilalte, iar aceasta îmbogățind și diversificând componentele celei dintâi și delimitează, în acest fel, acțiunea mediului, pe de o parte, de rolul experienței individuale, pe de altă parte.

Principiul adaptării active a personalității la mediu a fost caracterizat de cercetătorul A. Lazurski [11, p. 88]. La baza clasificării personalității, acesta a stabilit trei niveluri psihice – *jos, mijlociu, superior* – conform cărora adaptarea personalității la mediul social poate să fie mai mult sau mai puțin *completă, profundă, multilaterală*, iar gradul și volumul acestei adaptări sunt determinate atât de condiții exterioare, cât și de rezerva înăscută de forțe fizice și spirituale (gradul de înzestrare). Autorul A. Lazurski afirmă că adaptarea la mediu presupune intensificarea elementului activismului în atitudinea personalității față de lumea înconjurătoare. Subiecții slab înzestrați, de obicei, se supun în întregime influenței din partea mediului, adaptându-se pasiv la condițiile și cerințele lui, iar cei bogat înzestrați, dimpotrivă, influențează activ asupra mediului, adaptându-se conform doleanțelor și tendințelor lor. În viziunea noastră, și *strategiile de adaptare socială* vor fi la fel diferite, în funcție de deosebirile calitative, în funcție de temperament și caracter. La reprezentanții nivelului psihic



de jos influența din partea mediului și a circumstanțelor exterioare este dominantă. Aceștia sunt caracterizați drept insuficient de adaptabili – mediul social își lasă amprenta asupra lor, adaptându-i cu forța la aspirațiile și cerințele sale, personalitatea adesea nu oferă și acel puțin pe care ea l-ar fi putut oferi în cazul unei atitudini independente față de mediu. Reprezentanții nivelului psihic mijlociu posedă o capacitate de adaptare socială mai mare; aceștia pot să-și găsească locul în mediul social și să-l folosească în scopuri proprii, își pot asigura nu numai bunăstarea materială, ci și un confort fizic și spiritual. Reprezentanții nivelului psihic superior, adică personalitățile înzestrate, posedă într-o măsură și mai mare *strategii de adaptare socială*, dobândind pentru sine foloase materiale și comodități. Deseori așa și se întâmplă, însă, uneori, aceștia nu se limitează la adaptarea în mediul profesional, ci tind să-l transforme în corespundere cu idealul și tendințele acestora, desconsiderând confortul material și mersul liniștit al vieții, pomenindu-se, astfel, aranjați în plan social mai rău decât oamenii obișnuiți.

Analizând etapele de dezvoltare a personalității în *procesul de integrare profesională*, majoritatea cercetătorilor au remarcat prima fază drept o *fază de adaptare socială*, care presupune asimilarea de standarde comune și stăpânirea de forme și mijloace adecvate de acțiune. În acest sens, cel care aderă la o comunitate profesională nouă nu se poate remarca ca o personalitate înainte de a accepta normele existente. În cazul în care personalitatea nu este capabilă să depășească dificultățile de *adaptare socială*, acesta își va dezvolta calități care conduc la *diverse tulburări de personalitate*. În general, adaptarea este strâns relaționată cu promovarea stării de sănătate și cu prevenirea tulburărilor (bolilor). În accepția autorilor A. Baba și R. Ciurea [2, p.32], adaptarea ne protejează prin: a) eliminarea sau modificarea condițiilor care creează probleme; b) perceperea controlului semnificației trăirilor într-o manieră prin care să se neutralizeze caracterul ei problematic; c) păstrarea consecințelor emoționale ale problemelor în limite controlabile. În opinia autorilor, aceste funcții prefigurează baze comportamentale pentru prevenirea tulburărilor de personalitate și pentru promovarea sănătății.

Pentru a aborda satisfăcător interacțiunea personalității cu mediul, autorul A. Rean a analizat conceptul de adaptare socială, înțeles ca posibilitate de a conceptualiza persoana după modul în care ea intră în contact cu mediul, operând în sensul transformării, dominării acestuia [15, p.24]. Prin urmare, personalitatea nu se constituie printr-un simplu efect de amprentă a relațiilor sociale; influențele externe se răsfrâng prin intermediul condițiilor

interne. Dinamica personalității este propulsată de tendințe, iar în funcție de diversitatea combinatorică a acestora tindem spre un anumit obiectiv.

În literatura de specialitate *adaptarea socială* este definită ca: *potrivirea unei persoane cu mediul; acord între conduita personală și modelele de conduită caracteristice ambianței; echilibru între asimilare și acomodare socială*. În această ordine de generalizări, *adaptarea socială* este procesul prin care o persoană sau un grup social devine capabil să trăiască într-un nou mediu social, ajustându-și comportamentul după cerințele mediului. *Adaptarea socială* se produce în raport cu un mediu nou, schimbat, iar indicatorul reușitei este faptul că subiectul se simte „ca acasă”, iar pentru ceilalți nu mai este un străin. Numeroși agenți nocivi, fizici sau chimici, stările nervoase, bolile, distrug echilibrul personalității cu mediul social, dând naștere la numeroase tulburări, la *inadaptare socială*. Bolnavii mintal, delincvenții, subiecții cu tulburări de comportament reprezintă diverse situații de *inadaptare socială* cu cauzalitate complexă: deficiențe ereditare, frustrații afective precoce, carențe de autoritate familială, familie dezorganizată, mediu de viață nociv etc.

În accepțiunea autorului B. Berezen [4, p. 24], *adaptarea socială* descrie mecanismele prin care un individ se recunoaște apt de a aparține unui grup. Autorul definește *adaptarea socială* ca proces de asimilare de către personalitate a relațiilor sociale existente, a normelor, a etaloanelor, a tradițiilor existente în societatea în care trăiește și activează. Astfel, *adaptarea socială* pune accent pe schimbările individuale care sunt *condițiile integrării profesionale*. În special, *procesul de integrare profesională* se dezvoltă atunci când grupul admite un nou membru. Pentru a fi acceptat, subiectul trebuie să accepte un anumit număr de valori, opinii și atitudini ale grupului. Ca subiectul să accepte aceste valori, în literatura de specialitate sunt propuse următoarele condiții: 1) opiniile și atitudinile grupului să nu vină în contradicție cu cele la care individul tinde, ceea ce îi va permite să confirme apartenența sa la alte grupuri; 2) opiniile și atitudinile grupului să nu vină în contradicție cu atitudinile profunde ale individului, punând în discuție sistemul de valori ce ține de personalitatea acestuia [1, 6, 7, 16].

În această direcție trebuie să facem o distincție dintre noțiunile *adaptare*, *socializare* și *integrare*, care deseori sunt utilizate greșit. În acest sens, *procesul de integrare* nu trebuie confundat cu *socializarea*, care reprezintă ansamblul proceselor de învățare a normelor, procese organizate sau spontane, conștiente sau inconștiente, întrucât cer îndeplinirea unui rol.

*Socializarea* este procesul interactiv de inițiere, învățare și *integrare activă în viața socială* prin intermediul relațiilor dintre subiect și mediul său. Există o strânsă legătură între *socializare*, care este procesul de formare a unui sistem relațional adaptativ, și *sociabilitate*, înțelesă ca o disponibilitate nativă a ființei umane de a relaționa. În opinia lui A. Rean [15, p. 146], *sociabilitatea* (respectiv procesul socializării) are la bază trei nevoi fundamentale ale subiectului.

**Tabelul 1.** Nevoi fundamentale de socializare

1. <i>Nevoia de integrare</i> – care exprimă tendința fundamentală de căutare a comunicării și contactul interpersonal, ca o condiție a manifestării și recunoașterii propriului eu.
2. <i>Nevoia de control</i> – generată de interacțiunea dintre nevoia de securitate și cea de a avea influență asupra celorlalți.
3. <i>Nevoia de afecțiune</i> – care dă naștere atașamentului față de celălalt, ca o condiție esențială a dezvoltării psihice armonioase.

În viziunea noastră, *integrarea profesională* se realizează și se desăvârșește prin *integrarea socială* care, la rândul ei, este mijlocită de *adaptarea socială* și implică o continuă luptă de transformare și restructurare a potențialului, a însușirilor individuale, este un proces de inserție activă și eficientă a personalității în activitățile profesionale, în grupurile sociale și în viața socioculturală.

În literatura de specialitate sunt analizate următoarele *tipuri de integrare socială*.

**Tabelul 2.** Tipurile de integrare socială

1	<i>Integrare culturală</i> – vizează realizarea armonizării valorilor privind comportamentul și interdependența dintre valori, comportamente și instituții sociale.
2	<i>Integrarea normativă</i> – se referă la integrarea între norme și persoane. Opusul ei este starea de „anomie”, de conflicte între norme, de incompatibilitate între norme și indivizi.
3	<i>Integrarea comunicațională</i> – vizează un sistem de relații defnitorii pentru concordanța dintre conduite și norme. În procesele comunicative sunt angajați simultan individul concret cu caracteristicile sale psihice și mediul social concret cu particularitățile sale active. Efectele psihosociale apar pregnant sub aspectul unor indici pozitivi sau negativi.
4	<i>Integrarea funcțională</i> – se referă la unitatea și echilibrul sistemului social, diviziunea și

sincronizarea valorilor într-un grup.

În opinia lui Mihai Golu, *formula optimă de integrare* este desigur cea care permite un echilibru și un control reciproc ale lor, prevenindu-se hipostazierea și dominanța absolută a uneia asupra celeilalte. În accepțiunea autorului, *prin renunțarea parțială la individualitate în favoarea sociabilității*, indivizii acceptă să piardă o parte din voința lor și din spiritul lor de independență; astfel, ei vor abandona circumspecția, teama și prudența, câștigând recunoaștere și dobândind sprijin din partea altora [9, p. 137]. După cum observăm, procesul de *integrare profesională* este un proces complex ce presupune componente ce interacționează permanent și în corelație cu *adaptarea socială*.

Din perspectiva autorului A. Neculau [12, p. 200], în societățile moderne, *problemele de integrare* au devenit mult mai complexe decât în societățile arhaice sau tradiționale, în măsura în care fiecare individ, având simultan mai multe poziții (de exemplu, familială, profesională, sindicală), trebuie să-și asume mai multe roluri și își poate schimba, eventual, rolul profesional.

Potrivit autorului Erhard Friedberg [8, p. 397], odată realizată *integrarea profesională*, indivizii ajung la *sentimentul de noi*, la distingerea față de mediu pe baza unei culturi comune, cultura organizației, care le impune – prin interacțiune internă – propriile valori și norme, nuanțându-se față de exteriorul cu care se află în interdependență. Avem, prin urmare, de-a face cu o selecție și formare organizațională care generează ca efect principal o anume autonomie a constructului organizațional și a dinamicii endogene, cărora le dă naștere și care sunt ireductibile la datele mediului. După cum am specificat, *conceptul de adaptare socială și integrare profesională* a fost abordat din diferite puncte de vedere: biologic, psihologic, pedagogic, medical, sociologic etc. Abordările respective au contribuit substanțial la elucidarea domeniului vizat, îmbogățindu-se și completându-se reciproc. De exemplu, atunci când se analizează aspectele teoretice/practice, în special cu privire la cadrele didactice debutante și *integrarea profesională* sau la factorii implicați, aceștia pot fi înțeleși restrictiv, în funcție de personalitatea profesorului și de mediul profesional. Pentru a realiza această performanță, profesorul trebuie să dețină *două tipuri de informații despre mediul profesional*: 1) privitoare la receptarea și clasificarea segmentelor mediului și 2) referitoare la modul de transformare a mediului în unul cât mai folositor. În acest sens, este bine cunoscută sintagma

*omul potrivit la locul potrivit*, ceea ce semnifică *integrarea reușită a persoanei în mediul profesional*. Această expresie are o semnificație aparte în context profesional și sociocultural. Este cazul în care potențialul individual al profesionistului poate fi valorificat eficient în scopul realizării anumitor finalități atât profesionale, cât și sociale.

Referindu-ne la lucrarea lui P. Golu [10, p. 73], vom menționa următoarele caracteristici distinctive pentru mediul social: *mediul socioeconomic* în care intră condițiile materiale ale existenței profesorului; *mediul socioprofesional*, derivat din specificul statutelor ocupationale ale celor ce-l înconjoară pe profesorul debutant; *mediul socioigienic*, alcătuit din condițiile care concură la asigurarea sănătății fizice și mentale; *mediul sociocultural*, care cuprinde, pe de o parte, nivelurile de informare și dezvoltare a celor implicați, pe de altă parte, totalitatea obiectelor cu destinație culturală aflate la dispoziția profesorului; *mediul sociocomunicativ și socioafectiv* caracterizat atât prin frecvența și natura contactelor profesorului cu cei din jur, cât și prin climatul relațional în care se produc și se consumă trăirile emoționale ale profesorului debutant. Acesta este mereu antrenat în acumularea noilor cunoștințe și supus numeroaselor schimbări. Datorită acestor circumstanțe, *mediul profesional* trebuie să asigure un *climat favorabil de integrare în conformitate cu cerințele sociale*. În viziunea noastră, pentru a face față schimbărilor și provocărilor rapide care au loc în R. Moldova se impune *abordarea educației pentru integrare profesională dintr-o perspectivă modernă*, amplă, cu rolul de a pune la dispoziția fiecărei persoane resursele necesare, pentru ca aceasta să poată descoperi și îmbogăți propriul potențial creativ. *Integrarea profesională, dezvoltarea profesională și calificările* au reprezentat, printre altele, una dintre temele cu caracter transversal discutate la Simpozionul Internațional din Vancouver, Canada, 2001. În țările dezvoltate există asociații de formatori și practicieni care prezintă principalele aspecte ale unui *program de formare inițială a pedagogilor sociali pregătiți în direcția educației pentru integrare profesională*. De exemplu, în SUA există Consiliul pentru Acreditarea Programelor de Consiliere și Educație (CACREP, 1993), care menționează drept conținuturi esențiale în formarea inițială a specialiștilor următoarele caracteristici: dezvoltarea personalității, fundamentele culturale și sociale ale societății, dezvoltarea abilităților de comunicare, activitățile de grup, evoluția carierelor și stilurilor de viață, evaluarea programelor educaționale de consiliere a carierei etc. Din aceste perspective, este necesar să conștientizăm adevărata dimensiune a adaptării sociale și a integrării

profesionale, care e specifică și stresantă pentru cei fără experiență. În orice societate democratică, politicile în domeniul resurselor umane, în ceea ce privește *integrarea profesională*, trebuie să vizeze cu necesitate atât dezvoltarea competențelor profesionale, cât și libertatea de a lua decizii și iniția un *traseu personal de adaptare socială și de integrare profesională*. Pentru ca informațiile propuse să servească nevoilor acestora și să fie utile, favorizând dezvoltarea carierei, acestea trebuie să fie actuale, exacte, imparțiale, neutre, sigure, direct accesibile, de încredere, consistente și clasificate după anumite criterii. În acest context, profesorii trebuie să conștientizeze că *optimizarea adaptării sociale și integrării profesionale* implică învățare continuă, mobilitate ocupațională, inițiativă personală, comunicare, liderism, asumarea de roluri sociale etc. De exemplu, *integrarea profesională* reprezintă procesul de *adaptare socială eficientă* a cadrului didactic în mediul educațional, de acceptare a normelor și valorilor promovate de cultura organizațională școlară etc. Majoritatea autorilor disting două perioade ale procesului de *adaptare socială*.

**Tabelul 3.** Perioade ale procesului de adaptare socială

*Prima perioadă* este reprezentată de existența rivalității și a imaginilor cu caracter negativ, noul venit reține numai experiențele negative ale grupului la care se raportează, iar experiențele negative ale unui membru sunt atribuite întregului grup, în timp ce colectivul anterior, din care provine, este idealizat.

*A doua perioadă* se caracterizează prin dispariția imaginii negative asupra grupului în întregime, înlocuirea ei cu aprecierea individuală privind membrii grupului.

Așadar, *adaptarea socială* apare ca una dintre fazele realizării integrării în mediul profesional, având și un areal extins de semnificații. Analizând cele expuse, putem deduce că *adaptarea socială* este un proces greu de surprins, fiindcă vizează acordul personalității cu mediul social. Pe toată perioada dezvoltării continuă *modelarea personalității este legată de adaptarea socială și integrarea profesională*. Din punct de vedere adaptativ, este extrem de importantă atât formarea unei consistențe de valoare ridicată, cât și dezvoltarea „potențialității” pentru schimbare. Astăzi știința propune diverse procedee eficiente de plasticizare chiar și la subiecții cei mai rigizi. De exemplu, învățarea permanentă atenuază diferențele în pregătire, prelungește durata participării la vârsta activă, facilitează adaptarea la schimbările sociale și crește randamentul, iar viața activă favorizează menținerea unei *bune*

condiții în procesul de integrare profesională. Așadar, în cadrul procesului general de integrare profesională, există anumite etape, relativ distincte, care sunt interdependente. În acest context, majoritatea cercetătorilor menționează următoarele etape în procesul de adaptare socială și integrare profesională.

**Tabelul 4.** Etape în procesul de adaptare socială și integrare profesională

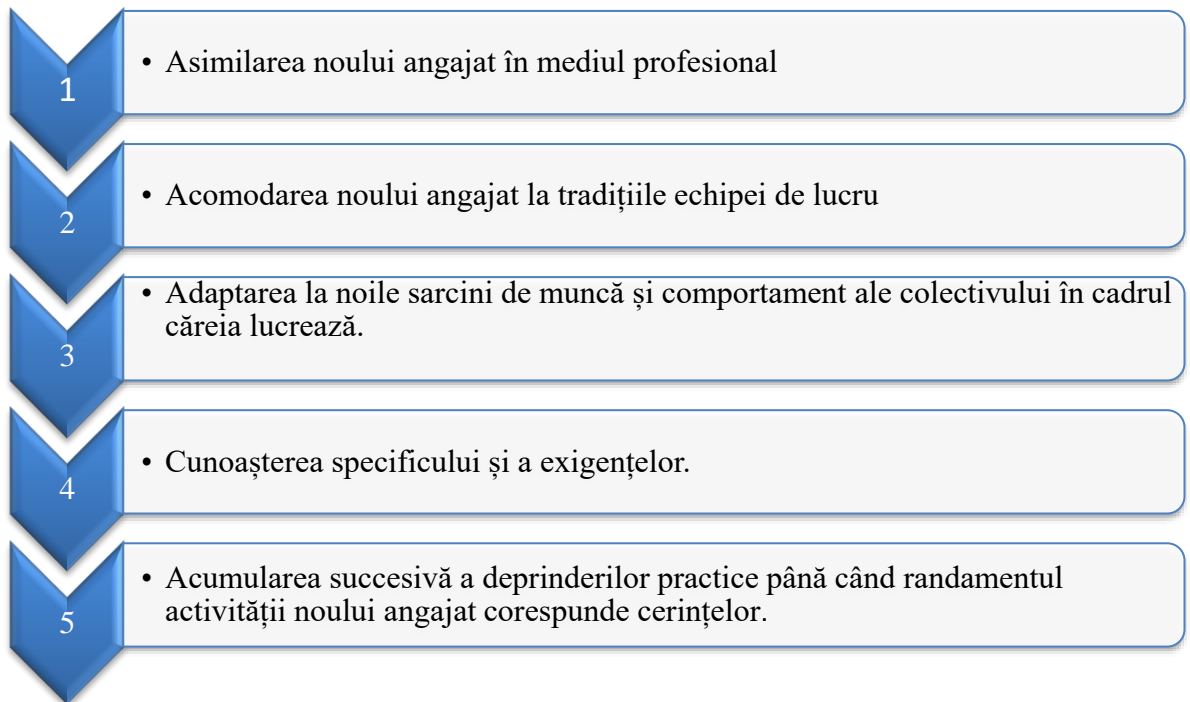
1. <i>Etapa de acomodare</i> – domină teama și supunerea, sentimentele de părăsire și neputință. La prima etapă, personalitatea este un atent observator a ceea ce se întâmplă; în urma evaluării persoanelor, normelor, valorilor, adoptă o anumită conduită.
2. <i>Etapa de adaptare socială</i> – căutarea recompenselor și câștigarea bunăvoinței grupului.
3. <i>Etapa de participare</i> – subiectul nu se mai simte străin față de ceilalți și are un comportament activ în relațiile interpersonale. Măsura participării este determinată de gradul de implicare psihosocială a fiecărui membru și acceptarea lui de către ceilalți.
4. <i>Etapa de integrare profesională</i> – corespunde dependenței de grupul profesional.

Este necesar să menționăm că *integrarea profesională* este afirmată ca o componentă a mecanismului specializat în rezolvarea de probleme, capacitatea unui sistem de a-și ajusta spontan sau planificat mecanismele, procesele și structura la condițiile de mediu, reale sau ipotetice, ținând cont de: 1) capacitatea personalității de a fi flexibilă și de a rezista la dificultățile impuse de inadaptarea socială; 2) capacitatea personalității de a rezista și a face față stresului de adaptare la mediul socioprofesional.

Prin urmare, *integrarea profesională* se construiește în corelație atât cu abilitatea de procesare corectă a informațiilor socioprofesionale, cât și cu dezvoltarea aptitudinilor comunicative și organizatorice. O apreciere incorectă sau o insuficientă cunoaștere a propriilor aptitudini și trăsături de personalitate au un impact negativ în procesul de adaptare socială și de integrare profesională.

P. Popescu-Neveanu a remarcat că *abordarea personalității trebuie să fie, cu necesitate, integrativă și integrală*. Pentru înțelegerea structurii globale de personalitate este important să se țină cont de principiile integrării și ale ierarhiei. Ierarhia trăsăturilor variază de la un individ la altul, ceea ce la unul este dominant, la altul poate fi subordonat și ne semnificativ [14, p. 535].

În viziunea noastră, deși mai mulți cercetători explică diferit ceea ce se înțelege prin sintagma *adaptare socială și integrare profesională*, este important să identificăm scopurile comune și individuale în procesul de *integrare profesională*.



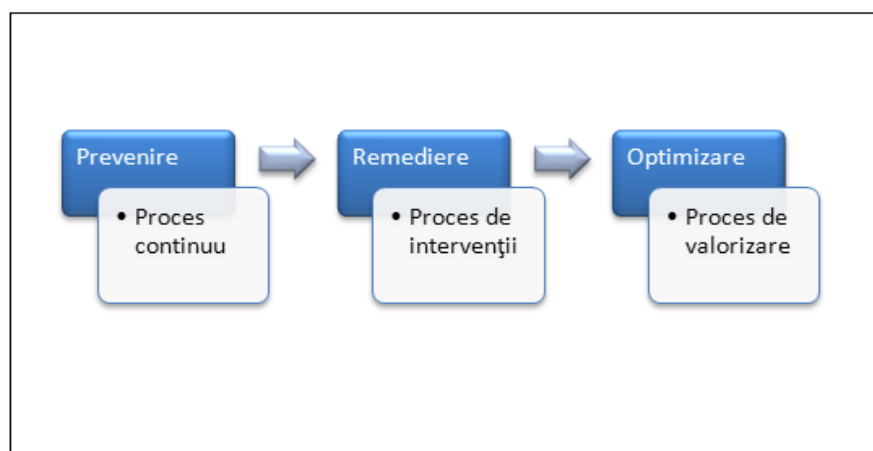
**Figura 1.** Scopuri comune și individuale în integrarea profesională

În general, procesul de dezvoltare a personalității solicită o pregătire conștientă să răspundă solicitărilor schimbătoare ale muncii și pentru care numeroasele funcții sociale sunt etape succesive ale activității de *adaptare socială ca condiție pentru integrarea profesională*. Eficiența *integrării profesionale* într-o instituție se situează la nivelul atitudinilor sociale și prin corelație la nivelul ierarhiilor valorice și socioculturale pe care angajatul le acceptă. Prin urmare, *integrarea profesională* este conștientizată de alții în măsura în care comportamentul profesionistului pune în evidență propriile atitudini și opinii față de valori, față de alți oameni, la ceea ce se așteaptă de la el în împrejurările în care se află. Prin urmare, eficiența *adaptării sociale și integrării profesionale* a noului angajat sunt determinate de următorii factori: 1) satisfacția și dorința de a munci; 2) claritatea sarcinilor și motivația înaltă pentru activitate; 3) acceptarea culturii organizaționale a instituției; 3) interiorizarea valorilor instituției; 4) implicarea conștientă în activități; 4) tendințe spre performanță etc. Fără îndoială, *personalitatea este considerată o structură integrală*, o confluență a tendințelor, având la bază tendința spre perfecționare, spre unitate, adaptare



socială și integrare profesională. În ceea ce privește rezultatele cercetărilor asupra *optimizării procesului de integrare profesională*, accentul este plasat de la descrierea procesului de *adaptare socială* la identificarea modului și a strategiilor în care se produce *integrarea profesională*. În această ordine de idei, majoritatea *programelor de integrare profesională* au anumite caracteristici comune, deoarece conțin tactici asistate psihosocial pentru rezolvarea problemelor și, mai ales, când sunt legate de sarcini de învățare care implică *dezvoltarea abilităților cognitive și de adaptare socială*. De exemplu, pentru realizarea scopurilor propuse, în cadrul unui *program de integrare profesională*, pentru profesorii debutanți pot fi propuse următoarele obiective operaționale: 1) dezvoltarea competențelor de adaptare socială și de integrare în mediul profesional; 2) dezvoltarea personalității profesorului debutant; 3) conștientizarea sinelui și a celorlalți; 3) dezvoltarea gândirii pozitive și acceptarea normelor; 4) autoevaluarea pozitivă în funcție de reacțiile și evaluările celorlalți; 5) comportamentul empatic și ajutorul reciproc; 6) evaluarea atitudinii concordante cu cea a comportamentului, dacă acesta a fost dorit de profesorul debutant și a atitudinii neconcordante, în cazul în care comportamentul a fost constrâns de mediul profesional; 7) facilitarea cunoașterii tendințelor în grupul de muncă și conștientizarea propriului rol în procesul de integrare profesională etc.

Sintetizând ideile formulate pe parcurs, *adaptarea socială ca condiție esențială în procesul de integrare profesională* impune aplicarea unui program axat pe dimensiunile de: *prevenire a dificultăților de adaptare* – proces continuu; *remediere a dificultăților de adaptare socială* – proces de intervenții și de *optimizare a integrării profesionale* – proces de valorizare.



**Figura 2.** Program de optimizare a procesului de integrare profesională

Potrivit autorului R. Bar-On [3, p. 535], eforturile adaptative ale oamenilor sunt creative și imaginative, fapt care poate fi cel mai ușor remarcat în capacitatea persoanelor de a transforma cognitiv mediul și sensul atașat acestuia. Cu certitudine, modul în care ne raportăm la grupul de muncă și felul în care suntem adaptați social determină integrarea profesională; orice atitudine a noastră comunică ceva despre noi și determină o reacție de răspuns din partea celorlalți. Toate acestea stabilesc poziția noastră în mediul social și gradul de integrare profesională la care am ajuns.

În concluzie, *necesitatea perioadei de integrare profesională* are la bază faptul că cel care schimbă un loc de muncă este supus unei presiuni psihice prin faptul că acesta trebuie să demonstreze calitățile personale într-un mediu nou. Evident, punerea în aplicare a unor *politici de optimizare a procesului adaptare socială și de integrare profesională* este utilă atât pentru cei debutanți, cât și pentru cei care au fost promovați sau transferați în altă organizație. Integrarea noului angajat poate fi monitorizată atât la nivel informal (valorile, reacțiile și comportamentele pe care le observă), cât și formal (există activități special organizate pentru ca noul angajat să fie prezentat grupului cu care va colabora). Este recomandabil să se elaboreze *programe individuale de adaptare socială și integrare profesională*, definite în funcție de nevoile personale; să se organizeze anumite întruniri, ședințe; punerea accentului pe valori; încurajarea activă a propunerilor; dezbateri asupra problemelor etc. În ultimă instanță, *inițierea traseului individual de integrare profesională* semnifică faptul că relațiile dintre angajați sunt bazate pe o recunoaștere a integrității lor, a valorilor și drepturilor comune.

#### **BIBLIOGRAPHY:**

1. Andriățchi V. *Teoria și metodologia managementului resurselor umane în învățământ*. Chișinău: PRINT-Caro SRL, 2012. 288 p.
2. Baba A., Ciurea R. *Stresul, adaptare și patologii*. București: Acad. Română, 1992. 210 p.
3. Bar-On R. *Manual de inteligență emoțională*. București: Curtea Veche, 2011. 504 p.
4. Berezen B. *Психическая и психофизиологическая адаптация человека*. Ленинград: Наука, 1988. 270 с.

5. Callo T. *O pedagogie a integralității. Teorie și practică*. Chișinău: CEP USM, 2007. 171 p.
6. Cojocaru-Borozan M., Țărnă E., Sadovei L. *Integrare socioprofesională prin discurs didactico-științific*. Chișinău: UPSC. 2014. 236 p.
7. Dandara O. *Proiectarea carierei: dimensiuni ale demersului educațional*. Chișinău: CEP., 2009. 91 p.
8. Friedberg E. *Organizația. Tratat de sociologie*. București: Humanitas, 2008. 240 p.
9. Golu M. *Dinamica personalității*. București: GENEZE, 2003. 237 p.
10. Golu P. Golu P. *Învățare și dezvoltare*. București: Editura Științifică, 1985. 300 p.
11. Lazurski A. *Классификация личностей*. СПб: Питер, 1924. 403 с.
12. Neculau A. *Psihologia câmpului social*. Iași: Polirom, 1997. 241 p.
13. Piaget J. *Psihologia inteligenței*. București: Editura Științifică, 1965. 216 p.
14. Popescu-Neveanu P. *Dicționar de psihologie*. București: Editura Albatros, 1987. 279 p.
15. Реан А. *Психология адаптации личности*. СПб.: Прайм, 2006. 479 с.
16. Țărnă E. *Adaptarea studentului în mediul universitar*. Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2013, 192p.
17. Zlate M. Negovan V. *Adaptare și strategii de adaptare*. București: Editura Universității, 2006. 180 p.

## THE CONFLICT TRANSFORMATION PROCESS

*Ioana Lepădatu, Assoc. Prof., PhD, „Spiru Haret” University*

*Abstract: The conflict has a strong negative connotation, evoking the words of opposition or aggression, though not necessarily be a negative experience. There are some attitudes, skills and abilities that are essential in conflict resolution. This, however, are not enough unless they are transformed into behavior in fundamental skills essential to promote compliance with the four principles of conflict resolution: separating people problem, focusing on interests, creating options to gain mutual use of objective criteria as a basis for decision making.*

*Research is moving towards studying the problem solving skills training to pupils constructive conflict.*

*Keywords: conflict, training, transformation, skills, solving*

The conflict involves a tension created in a form of interrelations in the confrontation of different opinions or individual or group, causing tensions and dishonorable accusations. These conflicts are rather conflicting psychiatric carried on more complicated than externally interior plan. Mental conflicts were called N.E. Miller intrapsychic. S. Freud held that all life is under strong psychological desires and trends to meet them. His life creates tensions and frustrations related trends and fundamental desires. In this context it is means of self defense as repression, sublimation, moving or can form mental disorder of which the most common mental disorder is minor neurosis (Schiopu U.).

Starting from the definition of the conflict as a process of social transformation, as a challenge to creativity and change, then it means that we could look at conflict as a feedback for each party.

After the occurrence, we mention individual interior conflict, which occurs when the individual it is not clear where we need to head, receives conflicting tasks or when, what to do, contrary possibilities, interests or values. Generally such a inner conflicted intensifies with time all other types of conflict. The conflict between individuals (the same group, different

groups or different organizations) occurs most often because of differences of personality. Inter-group conflict is the main type of conflict included in the category of organizational conflicts.

In terms of the effects they generate, we talk of destructive conflict where the personal and organizational resources are consumed in hostile conditions without great benefits, existing a constant state of dissatisfaction. Instead, the benefit can produce creativity and efficiency can bring change and solution acceptable to both parties and are able to communicate effectively and take place at the negotiating table.

Conflicts caused by the existence of different objectives can be: emotional and handling generated by duplicitous behavior and lack of communication and transparency. Intensity conflict can generate: discomfort, misunderstanding, inner tension and crisis, there is generally more violent reactions.

Conflicts can be triggered at certain levels, namely: the informational level, at the level of strategies, from the goals, the rules at the level of values, this type of conflict, making it difficult to address because humans are usually violent when they are "trampled" values. The issue that justice is increasingly common due to problems of resource distribution, remuneration, rewards. The principles underlying this distribution are: the principle of equity (according to which the most skilled and productive receive more), equality (whereby everyone gets the same) principle needs (according to which those with greater needs receive more ). Deutsch's research, Kabanoff and James concludes that people exhibit favorable to above distribution based on equity, merit, the other two being less agreed principles (Zlate M., R. Zacharias, G., p.12).

The growing number of injustices that occur in school environments, academic, vocational skills makes studying the problem-solving constructively conflicts be of great interest.

A conflict can be competitive or cooperative. Competitive conflict, opposing parties pursue goals. Each is distrustful of the intentions of others and discredit their words. Both sides deliberately avoids constructive dialogue and have a win-lose attitude. Inevitably, disagreement persists and each is separate ways. It is as dysfunctional and destructive conflict. Conflict of cooperation is an experience that best serves the interests of both parties who support each other.

Between students, the conflict may be when the issue of decision-choice concern pupils in problem situations and interindividually, when each member has an acceptable alternative and different members prefer different choices (Smith, D. I., p. 48). So, the conflict has many positive sides, is a coin with two sides. If the parties can look on the positive side, the conflict can lead to important changes can cause a person to discover solutions to problems, problem solving is the performance of thinking. Specialists try to warn to understand conflict not as a disaster, we must guard against this error, pointing out that they can be constructive if they are approached with trust. They promote recent intentional introduction conflict in the decision-making process.

The techniques, strategies to prevent and reduce conflict between students rely mainly on developing cooperative relations, on increasing confidence among members of groups of students, the establishment of important goals for both sides, the use of resources each on ignoring the conflict on compromise. However, with certain attitudes, skills and abilities that are essential in conflict resolution, this becomes insufficient, if not converted behaviors in fundamental skills essential to promote compliance with the four principles of conflict resolution: separating people problem, focusing on interests creating options for mutual gain, using objective criteria as a basis for decision making.

Research is moving towards the formation of constructive conflict resolution skills to students aiming types and levels of conflict.

The two hypotheses of the research were:

H1. Reduced performance of the student group, generate student-student conflicts.

H2. Increased performance of the student group, generate student-teacher conflicts.

Starting from the types of conflicts encountered in schools we conducted a questionnaire asking students in two classes VIII, different in terms of learning outcomes of a theoretical high top, which are the most common types of conflicts encountered them class: 1. conflicts between students; 2. teacher-student conflicts; 3. conflicts teachers-parents; 4. conflicts between teachers, using a bipolar scale with 5 values, from never to always. The results were as follows: Class A, with better school results most frequent conflicts occur between teachers and students, the second are conflicts between students and students, followed by conflict teachers parents and very rarely and never conflicts between teachers and teachers. For each item there was a auxiliary - item (why?) to discover the reasons for the

choice. We found that even the students consider student-teacher conflict most often conflict (21 responses out of 27), it is never said to the teacher so, no one knows of its existence. The student teacher does not speak about injustice which supposed is doing, because it is scared that he will be punished to the note.

For the second class B, the class with less results compared to class A, the results were as follows: the most common conflicts occur between students - students (16 responses out of 29), and between teachers and students (8), followed the teacher-parent (4) and conflict between teachers (1). School results better and orientation tasks and higher performance of students leads to conflicts frequently between pupils and teachers than of students and pupils, the biggest complaint of students is the on non-equity (whereby the best educated do not get the highest grade or receive different punishments for the same blunder), then the one concerning (according to which all students receive the same punishment if only one student commits a "damage"). And in the second class, we discovered that these misunderstandings are not declared, being masked, repressed, both at student-student and also at student-teacher level.

Thus, in these two classes we are talking about frustrations of negative affective feelings of inequity caused primarily by the fact that the student does not achieve the desired note desired promotion, evaluation desired. For inequity of this kind, the student does not mind his colleague never possibly receiving a higher mark but on the professor. There is key to the solution.

Based on these results, we achieved in the second class B class, together with the teacher a technique borrowed from Neuro Linguistic Programming called "The 3 + 1 Positions". This technique covers different perceptual positioning looking the problem from the 3 + 1 positions.

Position 1 "Myself" with my wishes and expectations. I do what I want and when I want without to disturb the other \_ Being in this position a person appreciate what is really essential to it, understanding their perspective on the situation.

Position 2 "are in the other skin." The second position allows the other person's place and understand what is important to her. When you are in the place of the other person understand her vision of the situation. This positioning allows an insight into what is really

happening to that person in that situation. Example mothers living for their child, always attentive to what they want them, forgetting that they have desires and dreams.

Position 3 "Observer" a position detached from others, a place of learning with a vision analysis and action on the system. As a position where the distance is maintained, it can realize the dynamic between the first and the second position. From this position it can identify how we can make the change, the change that can produce the difference (S. Knight p.387).

Position 4 "Source position when the person is "source", namely with own resources and abilities.

The first position is safe the two produces a ratio between one and another even if the positions do not agree "observatory" working advantages and disadvantages, and "Source", fill the gaps. When we unbalanced placements used, there is an implication of the individual ability progress. The ability to use all the positions in a balanced manner leads to cooperative behavior, positive and increase choice and understanding (S. Knight, p. 393). The technique has been enthusiastically received by both students and the tutor was present throughout the deployment technique. Education for conflict resolution addresses both teachers and pupils. Learning techniques for resolving conflicts constructively is an important component of capacity building schools to fulfill their social mandate. Institutional changes required are those that encourage individual changes and allow pupils to develop at bio-psycho-socio-cultural, living in an environment balanced, respectful and safe.

The data of the investigation can not be generalized because of the small number of subjects and the tools we used and it is also possible that some of the answers of the students surveyed do not reflect reality only partially. In class where there were frequent conflicts between teachers and students we not found a moment of entry to class.

#### **BIBLIOGRAPHY:**

1. Knight's. transl. (2007). The techniques neuro-linguistic programming Curtea Veche Publishing House Bucharest
2. Popescu, D. I. (2010). Organizational behavior, ASE, Bucharest
3. Şchiopu U., eds. (1997). Dictionary of Psychology, Babel Publishing Bucharest



4. Zlate M., R. Zacharias G. (2004). Organizational Psychology Magazine. Volume IV, no. 1-2, Polirom, Jassy.

## **A STUDY OF DEVELOPMENT PARTICULARITIES OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF ADOLESCENTS**

**Corina Zagaievschi, Assoc. Prof., PhD, „Ion Creangă” University of Chișinău,  
Moldova**

*Abstract: Emotional intelligence does not denote the concealment of the emotions in an inner suffering neither does it imply insincerity, on the contrary, it encapsulates the courage to live your emotions openly, in a culturalized way, to manage them intelligently regardless of their nature (negative or positive). Human emotional reactions do not mirror but the attitude, maturity, the level of culture and the mental health. It is now recognized that the opposition between emotion and reason is artificial, and that they complement each other. The emotions, the feelings have a total impact in making rational decisions and the access to the "education based on emotional intelligence" leads to successful choices in social life as well as personal life. Therefore, emotions support rationality. Emotional intelligence, whose level can be improved throughout life and at any age, guides an individual in making the most favorable decisions.*

*Keywords: self-motivation, self-awareness, empathy, emotional management, indicators, affective particularities, emotional problems, socialization.*

### **Introducere**

Dimensiunea afectivă a provocat interes pe întreg parcursul existenței umane, reliefându-se în diverse moduri: în numeroase proverbe ce aparțin diferitor culturi, în maxime universale se regăsesc componentele inteligenței emoționale. Spre exemplu, încă până la începutul erei noastre, filozoful antic grec, Socrate (470/469 – 399 î.Hr.) a lansat fraza, devenită apoi maximă: „*Cognosce te ipsum!* Cunoaște-te pe tine însuși.”, ce se referă la una dintre componentele inteligenței emoționale – *conștientizarea propriilor emoții* în momentul în care apar. Aristotel (384-322 î.Hr.), în lucrarea „*Etica nicomahică*”, descoperă că problema nu

constă în existența emoțiilor, ci în felul cum *adecvăm* emoțiile și exprimarea lor. deoarece „*oricine poate deveni furios, e simplu, dar să te înfurii pe cine trebuie, cât trebuie, când trebuie, pentru ceea ce trebuie și cum trebuie, nu este deloc ușor...*” (Apud. Goleman D. 2001, p. 19). Valențele morale ale religiei creștine îndeamnă „să-ți iubești aproapele ca pe tine însuși” (Matei, 22:37-40) și „să nu faci altuia ce ție nu-ți place” – expresie devenită, ulterior, proverb popular. Faptele expuse anterior relevă tendința umanității de a formula un cod comun de norme care contribuie la reglementarea problemelor comportamentale generate de trăirile și stările afective. Budiștii recunosc că există o strânsă legătură între stările emoționale și starea de bine mentală și fizică, fiind conștienți de mai bine de 2000 (două mii) de ani, de „capacitatea de vindecare a minții” (Goleman D., 2008, Apud, Dalai Lama, p. 50). Valențele morale pot fi interpretate ca *elemente ale inteligenței emoționale*, deoarece conviețuirea înseamnă *afecțiune, empatie*.

Din cele expuse, deducem că stăpânirea prin inteligență a vieții emoționale reprezintă o provocare pentru întreaga umanitate, iar conceptul de *inteligență emoțională* se armonizează cu perspective din diverse epoci și credințe.

Educația este o acțiune specific umană ce apare odată cu stabilirea civilizației umane, de aceea este un fenomen social, un produs al societății, un tip de relații sociale prin care se asigură formarea individului pentru el însuși și se realizează perfecționarea naturii umane; un element important al acestei acțiuni umane complexe este *dezvoltarea inteligenței emoționale*, absența căreia diminuează calitatea procesului educativ.

### **Caracteristici ale inteligenței emoționale a adolescenților**

Cercetarea noastră a avut ca obiectiv stabilirea particularităților și a nivelurilor de dezvoltare a inteligenței emoționale a adolescenților (din R. Moldova), prin testarea unui eșantion alcătuit din 70 de elevi ai Colegiului Cooperatist, din orașul Chișinău, cu scopul evaluării situației reale. Indicatorii de bază ai dezvoltării afective a adolescenților au fost componentele inteligenței emoționale: *conștiința de sine, autoreglarea, empatia, motivația, abilitățile sociale*. Am optat pentru măsurarea nivelului de inteligență emoțională prin intermediul bateriei de teste Wood-Toley pe trei niveluri: *minim, mediu, optim*.

Robert Wood și Harry Tolley susțin că „deși măsurările nu sunt absolut exacte, inteligența emoțională poate fi evaluată destul de bine, astfel încât să furnizeze informații

privind acele emoții care dirijează și modelează comportamentul de zi cu zi” (R. Wood, H. Tolley, 2007, p. 9). Pentru fiecare dintre cele cinci componente ale inteligenței emoționale (*conștiința de sine, autoreglarea, empatia, motivația, abilitățile sociale*), autorii propun un număr de teste cu întrebări închise, cu răspuns la alegere din trei variante. Dat fiind faptul că, componentele inteligenței emoționale corelează într-un mod complex, iar capacitatea de a folosi eficient oricare dintre ele depinde de gradul în care este posedat unul sau mai multe dintre aceste elemente, s-au aplicat teste pentru toate cinci componente, în scopul de a stabili nivelul general al inteligenței emoționale a subiecților. R. Wood și H. Tolley, prezentând structura testelor, susțin ideea că „există un sistem fundamental care străbate toate componentele inteligenței emoționale. Prin urmare, folosirea sentimentelor într-un mod pe care îl considerăm potrivit (*autoreglare*) este o aptitudine care se bazează pe cunoașterea proprie (*conștiința de sine*); cei care își pot identifica sentimentele (*conștiința de sine*), probabil, sunt capabili să le identifice și pe ale altor oameni (*empatie*); capacitatea de a stabili relații cu alții, în mod sincer (*abilități sociale*) este o funcție cuprinsă în toate celelalte laturi; fără conștiința de sine ce dă individului puterea de a realiza ceva (*motivație*), este puțin probabil acesta să realizeze ceva în viață” (Wood R., 2007, p. 15).

Evaluarea nivelului de dezvoltare a celor cinci componente ale inteligenței emoționale este grupată în cinci capitole, fiecare dintre acestea conținând câte un număr de teste cu întrebări referitoare la componenta respectivă. Testele pentru evaluarea profilului de inteligență emoțională prezintă diverse situații în care se poate afla o persoană și unele modalități de a reacționa în aceste situații marcate emoțional. Completarea testelor vizează alegerea uneia dintre variantele de răspuns, din cele trei posibile. Acordarea punctelor s-a realizat prin tehnica determinării nivelului de dezvoltare a componentelor inteligenței emoționale (propusă de autori) pentru calculul final, fiind rezervate pentru răspunsuri câte: 10, 20 și 30 de puncte, acestea reprezentând cele trei niveluri ale inteligenței emoționale: *minim, mediu, optim* (R. Wood și H. Tolley, 2007).

1. Testul *Autoreglarea emoțională* este alcătuit din patru mini-teste, a câte șase subiecte fiecare, având 24 itemi per total. Nivelurile dezvoltării afective pe componenta *autoreglare* au fost stabilite prin raportarea la variantele de răspuns selectate și încadrate după punctajul prevăzut fiecărui nivel.

<b>Autoreglarea emoțională</b>		
minim	mediu	optim
240 – 400	410 – 560	570 – 720

2. Testul **Conștiința de sine** este cel mai voluminos după numărul de subiecte, fiind alcătuit din șase mini-teste a câte șase subiecte fiecare, 36 subiecte – în total, punctajul acordat respondenților fiind următorul:

<b>Conștiința de sine</b>		
minim	mediu	optim
360 – 600	610 – 840	850 – 1080

3. Testul *Automotivarea emoțională* este alcătuit din patru mini-teste a câte șase subiecte fiecare, 24 subiecte în total, punctajul acordat se prezintă astfel:

<b>Automotivarea emoțională</b>		
minim	mediu	Optim
240 – 400	410 – 560	570 – 720

4. Testul *Empatia* este alcătuit din patru mini-teste a câte șase subiecte fiecare, 24 subiecte în total, pentru variantele de răspuns finale s-a acordat punctajul următor:

<b>Empatia</b>		
minim	mediu	Optim
240 – 400	410 – 560	570 – 720

5. Testul *Relații interpersonale* este alcătuit din trei teste a câte șase subiecte fiecare, având în total 18 subiecte, punctajul acumulat se prezintă astfel:

<b>Relații interpersonale</b>		
minim	mediu	Optim
180 – 300	310 – 420	430 – 540

Bateria de teste aplicată, a permis sintetizarea datelor privind nivelul de dezvoltare emoțională a adolescenților. Rezultatele constatative se prezintă astfel:

Tabelul 1. Nivelurile inteligenței emoționale a adolescenților (70 subiecți)

<b>Componente</b>	<b>Autoreglarea emoțională</b>		<b>Autoconștiința emoțională</b>		<b>Automotivarea emoțională</b>		<b>Empatia</b>		<b>Relații interpersonale</b>	
	Nr./sub.	%	Nr./sub.	%	Nr./sub.	%	Nr./sub.	%	Nr./sub.	%
Minim	37	52,9	32	45,7	32	45,7	38	54,3	36	51,5
Mediu	23	32,9	23	32,9	24	34,3	24	34,3	26	37,1
Optim	10	14,2	15	21,4	14	20	8	11,4	8	11,4

La testul *Autoreglarea*, care apreciază *capacitatea de a dirija și controla starea emoțională*, 52,9% din respondenți au înregistrat un *nivel minim* de inteligență emoțională; *nivel mediu* au înregistrat 32,9% din subiecți; *nivel optim* – 14,2%. Testul *Conștiința de sine*, ce vizează *capacitatea de a fi conștient de propriile sentimente*, a înregistrat următoarele rezultate: *nivel minim* – 45,7%; *nivel mediu* – 32,9%; *nivel optim* – 21,4%. *Automotivația* subiecților se prezintă astfel: *nivel minim* – 45,7%; *nivel mediu* – 34,3%; *nivelul optim* – 20%. Nivelul de *empatie (recunoașterea emoțiilor în ceilalți)* al respondenților este următorul: *minim* – 54,3%; *mediu* – 34,3%; *optim* – 11,4%. Indicatorul dezvoltarea *relațiilor interpersonale (socializarea)* prezintă *nivel minim* pentru 51,5%; *nivel mediu* – 37,1%; *nivel optim* – 11,4%.

În urma analizei realizate, observăm evidențierea nivelului minim al *autoreglării*, *empatiei* și al *relațiilor interpersonale*, în raport cu cel al *autoconștientizării* și al *automotivației emoționale*. Nivelul mai înalt al *autoconștientizării* și al *automotivației* se explică prin faptul că adolescența reprezintă perioada aspirațiilor și etapa de formare a identității personale, de înțelegere a sinelui ca fiind diferit de ceilalți. Perioada respectivă se caracterizează și prin faptul că adolescenții încep să aibă o atitudine clară, conștientă față de toate influențele pe care le suportă; ei își cultivă stăpânirea de sine, exigențele față de propria persoană sporesc foarte mult. Este perioada adevăratei explozii de interese și aspirații generate de dorința de autoafirmare socială (Marcelli D., Braconnier A., 2006). Acum are loc reconstituirea intensă pe fundamente noi a personalității și a caracteristicilor sale principale și care creează un joc de libertate interioară a conștiinței, dialoguri interne tot mai numeroase raportate la momente complexe din viață, în care trebuie luate decizii, făcute evaluări, înțelese situații (Sălăvăstru D., 2004).

Privit din altă perspectivă, adolescentul, individ vulnerabil și sensibil, depinde în mod extrem de mediul sau, motiv pentru care perioada respectivă este cunoscută și prin problematica afectivă specifică, reflectată în caracteristicile emoționale rezultate: *impulsivitate, instabilitate emoțională, egoism, nesupunere normelor, din care rezultă: agresivitatea, incapacitatea de a construi relații sociale etc.* (Martin F., 2004). Acestea confirmându-se prin procentul înalt al nivelului minim la componentele *autoreglarea, empatia și relații interpersonale/socializarea*.

Din punctul nostru de vedere, *autoreglarea, empatia și socializarea* reprezintă competențe absolut necesare unui adolescent al epocii actuale pentru o integrare socială eficientă. Adolescenții, deseori, întâlnesc dificultăți în comunicarea interpersonală din lipsa competenței empatică și autoreglării emoționale. Perceperea și recunoașterea sentimentelor celorlalți devine premisa unor relații constructive cu cei din jur. Așadar, în dezvoltarea afectivă pozitivă a adolescenților, formarea competenței de *înțelegere a celorlalți* trebuie precedată de *înțelegerea propriei persoane*. Conștientizarea diverselor senzații – fie ele fizice, fie de factură emoțională – creează textura sensibilității emoționale. Adevărata inteligență emoțională presupune *acordarea* sensibilității la lungimile de undă ale semnalelor recepționate de întregul corp. Daniel Goleman (2001) susține faptul că conștientizarea trăirilor proprii se dezvoltă ca un fel de *al șaselea simț* anticipat de solicitarea intensă a celorlalte simțuri. Competența empatică, raportată la aspectul interpersonal, devine un element semnificativ în dezvoltarea competenței de comunicare pozitivă a adolescenților, de aici reiese relevanța acestora în construirea eficientă a *relațiilor interpersonale - socializarea*. Dirijarea relațiilor interpersonale vizează **competența socială, îndemânarea socială, comunicarea, conducerea, colaborarea**. Persoanele care știu să comunice la acest nivel sunt, de obicei, persoane populare și au puternice calități de lider.

În scopul determinării caracteristicilor pentru fiecare nivel al inteligenței emoționale, prin sintetizarea informațiilor din literatura științifică de domeniu, au fost stabilite caracteristicile afective ale adolescenților, pe nivelurile de dezvoltare a inteligenței emoționale, prezentate în tabelul ce urmează.

<b>Componentele IE</b>	<b>Particularități de dezvoltare a inteligenței emoționale a adolescenților</b>		
	<b>NIVEL MINIM</b>	<b>NIVEL MEDIU</b>	<b>NIVEL OPTIM</b>



<b>Autoreglarea emoțională</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- gestionează cu greu propriile emoții;</li> <li>manifestă comportament violent;</li> <li>- este anxios, mereu fără bună dispoziție;</li> <li>- manifestă iritabilitate în diverse situații;</li> <li>- demonstrează inflexibilitate în perceperea evenimentelor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- depășește, în unele cazuri, pornirile impulsive sau frustrările;</li> <li>- dirijează emoțiile în anumite situații;</li> <li>- încearcă să se concentreze sub presiune, de la caz la caz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- depășește ușor pornirile impulsive sau frustrările;</li> <li>- păstrează calmul în situații de criză;</li> <li>se concentrează chiar și sub presiune;</li> <li>- este organizat, conștiincios;</li> <li>- își recunoaște propriile greșeli;</li> <li>- caută idei noi;</li> <li>- este flexibil în perceperea anumitor evenimente</li> </ul>
<b>Conștientizarea emoțiilor proprii</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- conștientizează emoțiile, dar nu le poate denumi;</li> <li>- nu-și poate exprima clar sentimentele;</li> <li>- opune rezistență perspectivelor noi;</li> <li>- nu are încredere în sine</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- conștientizează emoțiile, recunoaște stările emoționale în situații specifice înțelege cauza lor;</li> <li>- autoevaluează realist, uneori, cazuri și are încredere în sine;</li> <li>- comunică, relativ ușor emoțiile sale altora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- conștientizează, recunoaște emoțiile, denumește, înțelege cauza lor;</li> <li>- face legătura între ceea ce simte, gândește, zice și face;</li> <li>- știe care sentimente îi pot afecta performanțele;</li> <li>- se ghidează după valori și obiective personale;</li> <li>- este autodidact</li> </ul>

<b>Empatia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- manifestă indiferență față de trăirile afective ale altora;</li> <li>- recunoaște doar propriile emoții;</li> <li>manifestă intoleranță;</li> <li>- manifestă agresivitate, deseori, în relația de comunicare cu alții</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- recunoaște parțial emoțiile altora;</li> <li>- înțelege punctele de vedere ale celorlalți, în unele situații personalizate;</li> <li>- este parțial sensibil la sentimentele conlocutorului;</li> <li>- demonstrează sensibilitate și asertivitate, în situații de interes propriu;</li> <li>- manifestă toleranță doar în raport cu persoanele apropiate</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- deosebește și înțelege emoțiile altora;</li> <li>- înțelege punctele de vedere ale celorlalți;</li> <li>- știe să asculte conlocutorul;</li> <li>- demonstrează sensibilitate;</li> <li>- manifestă toleranță;</li> <li>- cooperează în situații cu diverse dificultăți</li> </ul>
<b>Automotivarea emoțională</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- orientare emoțională neclară, tendințe, standarde exagerate, ireale în realizarea personală;</li> <li>- nu poate utiliza în mod productiv propriile emoții;</li> <li>- lipsește, deseori autocontrolul emoțiilor;</li> <li>- manifestă nehotărâre în luarea unor decizii importante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- este orientat spre anumite rezultate, dar nu are încredere în sine;</li> <li>- își propune obiective, dar nu dorește să-și asume prea multe riscuri;</li> <li>- atinge obiectivele propuse, dar nu trece peste reguli</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- folosește emoțiile în serviciul unui scop;</li> <li>- se orientează spre rezultate reale, dorind să-și atingă obiectivele și standardele stabilite;</li> <li>- își propune obiective îndrăznețe și își asumă riscuri;</li> <li>- învață cum să-și îmbunătățească performanțele;</li> <li>- persistă în ciuda obstacolelor sau a greutăților care apar</li> </ul>

<b>Relații interpersonale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- manifestă incapacitatea de comunicare socială a emoțiilor;</li> <li>- utilizează un ton agresiv în comunicare</li> <li>- utilizează un limbaj verbal, nonverbal, paraverbal, în cele mai dese cazuri, inadecvat;</li> <li>- stabilește cu greu relații de prietenie și colaborare;</li> <li>- manifestă inadaptabilitate socială</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- utilizează comunicarea afectivă în cazuri speciale;</li> <li>- colaborează și face schimb de idei, informații, resurse, uneori la indicație;</li> <li>- construiește și menține, uneori, relații de prietenie;</li> <li>- promovează un climat pozitiv, de înțelegere;</li> <li>- posedă aptitudini de echipă, doar, în interes propriu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- susține comunicarea deschisă;</li> <li>- utilizează comunicarea afectivă;</li> <li>- colaborează și face schimb de idei, informații, resurse;</li> <li>- construiește și menține relații de prietenie;</li> <li>- promovează un climat pozitiv, de înțelegere;</li> <li>- posedă aptitudini de lucru în echipă</li> </ul>
-------------------------------	--	---	--

### Concluzii:

Adolescența este vârsta schimbării, după cum o arată chiar etimologia cuvântului: *adolescere* înseamnă, în latina clasică, „a crește”. Între copilărie și vârsta adultă, adolescența reprezintă un pasaj. Așa cum subliniază Daniel Marcelli (2006), profesor de psihiatria copilului și adolescentului, șeful serviciului de pedopsihiatrie la spitalul *La Milettrie*, Poitiers, Franța, „spunem adesea că adolescentul este, pe rând, copil și adult; în realitate el nu mai este copil și nu este încă adult. Aceasta dublă mișcare, de renegare a copilăriei, pe de-o parte, și de căutare a unui statut stabil de adult, pe de alta, constituie însăși esența „crizei”, a procesului psihic pe care îl parcurge adolescentul.

Reacțiile afective provocate de confruntările ce are loc între stimulii interni și realitatea înconjurătoare reflectă particularitățile de dezvoltare a inteligenței emoționale a adolescenților. Satisfacerea cerințelor interne generează plăcere, satisfacție, mulțumire, bucurie, entuziasm; nesatisfacerea lor duce la nemulțumire, indignare, tristețe, anxietate, depresie. Optimismul sau pesimismul cu care adolescentul percepe propriul viitor reprezintă nivelul dezvoltării sale afective, a conștientizării propriei valori și a dezvoltării sale intelectuale, care garantează integrarea socială optimă.

## BIBLIOGRAPHY:

1. Adams G., Bezonsky M. (coord.) Psihologia adolescenței (manualul blackwell). Iași: Polirom, 2009
2. Bailey B. Ușor de iubit, greu de disciplinat. București: Aramis, 2011
3. Bar On R., Parker J. Manual de inteligență emoțională. București: Curtea Veche, 2011
4. Butunoi E., Adolescenții. De la cunoaștere la autocunoaștere. Ghid metodologic de consiliere. București: Carminis, 2011
5. Clêrget St. Criza adolescenței, căi de a o depăși cu succes. București: Trei, 2008
6. Goleman, D. Inteligența emoțională. Ediția a III-a. București: Curtea Veche, 2008
7. [Goleman D. Emoții vindecatoare. Dialoguri cu Dalai Lama despre rațiune, emoții și sănătate.](#) București: [Curtea Veche](#), 2008
8. Elias M. J., Tobias S. E., Friedlander B. S. Stimularea inteligenței emoționale a adolescenților. București: Curtea Veche, 2003.
9. [Faber A., Mazlish E.](#), Cum să-i asculți pe adolescenți și cum să te faci ascultat. București: Curtea Veche, 2010
10. [Marcelli D.](#), Braconnier A. Tratat de psihopatologia adolescenței. București: Editura Fundatiei Generatia (EFG), 2006
11. Martin F., Morcillo A., Blin J.-F. Le vécu émotionnel des enseignants confrontés à des perturbations scolaires. Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXX, no 3, 2004, p. 579-604.
12. Sălăvăstru D. Psihologia educației. Iași: Polirom, 2004
13. Zagaievschi C. Dezvoltarea inteligenței emoționale a adolescenților, prin comunicare. Chișinău: U.P.S.C, 2013
14. Wood R. și Tolley H., Inteligența emoțională prin teste. București: Meteor Press, 2007
15. <http://id.erudit.org/iderudit/012083ar>

## **ADAPTATION OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT BY STIMULATING CREATIVITY**

*Cristiana Bălan, Lecturer, PhD, „Spiru Haret” University*

*Abstract: Preschool is appreciated more and more as the age that includes the most important educational experience of a person's life. Her record pace during most striking in developing human individuality, and some of the most significant purchases with obvious echoes following stages of its development.*

*The purpose approach present, along with character ascertaining that it entails, is to draw attention to the need and opportunity to conduct games and creative exercises applicable to different categories of activities such as language education, activities artistic and practical in program morning or afternoon in related activities.*

*Systematic development of creative behavior in early childhood age can be of major importance both for maintaining the creative potential and its subsequent evolution. In the observations systematically undertaken was highlighted belief that children have around their parents / adults sensitive representations are capable of incorporating not only novel solutions, but also original messages in forms of creative self-expression. Creative work is the highest human behavior, able to train and focus all other levels of conduct biological and psychological logic and all attributes of a human subject.*

*Keywords: pre-school, creativity, conduct creative, creative potential, creative self-expression.*

### **Introducere**

Creativitatea, în sensul cel mai larg, reprezintă acea capacitate complexă a omului, acea structură caracteristică a psihicului care face posibilă opera creatoare. Preșcolăritatea este apreciată tot mai mult ca vârsta ce cuprinde cea mai importantă experiență educațională din viața unei persoane; pe parcursul ei se înregistrează ritmurile cele mai pregnante în

dezvoltarea individualității umane și unele din cele mai semnificative achiziții cu ecouri evidente pentru etapele ulterioare ale dezvoltării sale.

Demersul nostru a pornit de la faptul că învățământul tradițional la nivelul educației timpurii pune prea mult accent pe reproducere, pe memorie, pe imitarea unor modele, care nu cultivă îndeajuns creativitatea la această vârstă. Ne-am propus să argumentăm prin acest studiu că potențialul creativ al preșcolarului poate fi exersat progresiv prin exerciții – joc, prin scurte „traininguri”, prin atenuarea și chiar eliminarea blocajelor creativității, care țin de adult, educatoare, copil, de mediul socio – cultural în care este integrat acesta.

Scopul demersului de față alături de caracterul constatativ pe care îl comportă, este și de a atrage atenția asupra necesității și oportunității desfășurării de jocuri și exerciții creative, aplicabile în diverse categorii de activități precum: educarea limbajului, activități artistico-plactice și practice, în programul de dimineață sau după-amiaza, în activitățile aferente.

Pe parcursul preșcolarității se înregistrează ritmurile cele mai susținute în devenirea ființei umane și unele dintre achizițiile cele mai semnificative, cu o rezonanță remarcabilă asupra evoluției ulterioare a omului. În acest context, nu putem face abstracție de particularitățile și achizițiile care au loc cu privire la una dintre dimensiunile importante ale personalității preșcolarului: **creativitatea**.

### **1.Delimitarea problemei de cercetat**

Copilul de vârstă preșcolară este extrem de creativ, urmare a mării sale dorințe de a cunoaște, de a explora. Stimularea creativității la preșcolari presupune utilizarea unui set complex de modalități de acțiune socio-educative. La această vârstă, creația, chiar dacă nu are valoare pentru „omenire” este extrem de importantă pentru „devenirea umană”.

Proiectarea și asigurarea dezvoltării creativității la preșcolari se face funcție de:

- contextul socio-educativ în care se dezvoltă;
- climatul instructiv-educativ asigurat de instituțiile școlare;
- mediul socio-relațional în care se integrează familia, școala, comunitatea.

Climatul psihosocial în care copilul trăiește are un rol decisiv. Astfel, un climat caracterizat prin deschidere, asigurarea libertății de afirmare și expresie, recunoașterea și aprecierea pozitivă, ca și prin încurajarea și aprecierea efortului și implicit a produsului va favoriza dezvoltarea creativității. Stilul creativ al cadrului didactic constituie un alt factor propulsator pentru afirmarea creativității. Modelul acțiunii stimulative pentru creativitate

implică și o activizare specifică a copiilor. Acest lucru este posibil în grădinițe, în mod deosebit în proiectarea și desfășurarea activităților practice-constructive, în activitățile de desen sau de modelaj, în construcțiile verbale, de creație a unor povestiri.

Îmbogățirea experienței senzoriale are și ea o pondere mare. Condiții eficiente ce contribuie direct la realizarea unei învățări creatoare sunt:

- ponderea mare în activitățile instructiv-educative a unor tipuri de solicitări care angajează pregnant sarcini de ordin constructiv, de elaborare creativă;
- asigurarea climatului, ambianței psihosociale tonice;
- opțiunea pentru acel tip de îndrumare și dirijare specifică învățării prin descoperire, problematizare alternativă, generatoare de creativitate;
- practici educaționale dominate de înțelegere și abordare specifică a subiecților cu valențe creative;
- antrenarea subiecților în activități curente cu caracter creativ.

Ca o concluzie a celor de mai sus, se poate afirma că dezvoltarea creativității în preșcolaritate este subordonată proiectării unui scop clar, unor obiective ce vizează investigarea conduitei creative și asigurarea condițiilor de liberă exprimare a potențialului creativ al fiecărui copil.

## **2.Design-ul cercetării**

### **2.1 Scopul și obiectivele cercetării**

Ca *scopuri* în cadrul cercetării inițiate de noi am propus: o bună cunoaștere a profilului psihologic și de vârstă, dar și a potențialului creativ al preșcolarilor, precum și antrenarea acestora în activitățile instructiv-educative, formative, contribuie la inhibarea blocajelor dezvoltării creativității .

#### **Obiectivele cercetării:**

- O1 – Identificarea principalilor factori care pot să stimuleze potențialul creativ al copiilor;
- O2 – Elaborarea unui program de antrenament creativ;
- O3 – Investigarea capacității de adaptare a preșcolarului la cerințele educaționale și sociale specific mediului curricular al grădiniței.
- O4 – Identificarea strategiilor de depășire a blocajelor emotive și de natură perceptivă ale preșcolarilor în manifestarea creativității preșcolarilor.

## 2.2. Ipoteza și variabilele cercetării

Formularea ipotezei cercetării întreprinse a avut ca punct de plecare experiența acumulată în lucrul efectiv cu preșcolarii și, de asemenea, faptul că modificările comportamentale pot fi realizate și observate într-un interval mai mare de timp. Ținând cont că perioada preșcolară este foarte importantă în dezvoltarea ulterioară a individului, am formulat următoarea **ipoteză generală: dacă blocajele emotive, creative ale copilului preșcolar sunt atenuate și eliminate prin acțiuni și activități specifice, atunci potențialul creativ se poate dezvolta.**

În funcție de ipoteza generală s-au conturat următoarele **ipoteze secundare:**

- Dacă există preocuparea pentru crearea unui climat tonic, favorizant pentru asigurarea condițiilor mentale, ludice, dar și de antrenament al conduitei constructive, atunci se constituie premise favorabile manifestării creativității la preșcolari și depășirii blocajelor
- Dacă în familie se creează premisele unei educații deschise conduitei spontane de căutare/investigare ludică și creatoare, atunci se vor constitui premise favorabile manifestării creative a copiilor preșcolari

**Variabila independentă:** *implementarea unui program experimental de dezvoltare personală a preșcolarilor prin utilizarea jocului și a activităților creativ-plastice în stimularea procesului creativ al copilului*

**Variabilele dependente:**

- Necesitatea cunoașterii personalității preșcolarului din perspectiva caracteristicilor creativității;
- Prezența și manifestarea unei anumite concepții cu privire la existența potențialului creativ la nivelul vârstei preșcolare;
- Antrenarea specifică a valorilor conduitei creative în spațiul școlar, familial.

## 2.3. Strategia cercetării

Metodele folosite în cadrul cercetării noastre au fost:

- a. *Metoda testelor proiective*
- b. *Metoda cercetării documentelor curriculare și a altor documente școlare*
- c. **Metoda biografică** (biografii multiple)
- d. *Metoda observației*



- e. Metoda analizei produselor activității*
- f. Metodele sociometrice*
- g. Metoda anchetei pe bază de chestionar*

#### **2.4. Eșantionul de subiecți . Designul experimental**

În cadrul cercetării noastre ne-am propus studierea unei populații inițiale de aproximativ 100 preșcolari de grupă mare și pregătitoare, de la trei grădinițe cu program normal din Brașov. După testele proiective aplicate în prima etapă, respectiv după analizarea acestora și prelucrarea datelor, dar și după prelucrarea și interpretarea altor date, s-a ales un grup de 21 preșcolari, acesta fiind eșantionul de subiecți propus în cadrul cercetării noastre.

#### **Eșantionul de conținut**

Referitor la problematica eșantionării conținutului, facem precizarea că investigarea experimentală s-a realizat la grupele pregătitoare.

Eșantionul de conținut include:

- identificarea și utilizarea elementelor de limbaj plastic;
- jocuri de cuvinte;
- exerciții de compoziție plastică utilizând tehnicile: ștampilare, ceară topită, pictură pe sticlă, pe lemn, pietricele și scoici;
- exerciții de obținere a punctului prin tehnici diverse (stropire, șablonul, suflare cu paiul);
- compunerea unor forme spontane și elaborate;
- exerciții de finalizare a creațiilor plastice realizate (înramare, afișare, amenajarea spațiului expozițional etc.).

### **3. Etapele cercetării pedagogice**

Am propus ca etape ale cercetării următoarele:

#### **3.1. Etapa pre-experimentală**

Această etapă a presupus studierea preșcolarilor având în vedere: dificultăți de învățare, dificultăți de comunicare, dificultăți de integrare în cadrul grupei de copii.

Din cei aproximativ 100 de preșcolari cu care s-a lucrat în această etapă s-a stabilit un eșantion de subiecți prin îmbinarea metodei observației cu alte metode de cercetare: studiul documentelor, chestionarul, testele sociometrice. Cercetarea a fost întreprinsă cu scopul de a

identifica preșcolarii cu diverse probleme de comportament, de socializare, de integrare în grup, de afectivitate prezente și manifeste în cadrul grupelor de copii preșcolari, precum și modalități de prevenire sau depășire a acestora, a vizat în prima etapă un demers investigativ de natură constatativă, de la ale cărui date s-au inițiat strategii de lucru valorificabile în abordarea complexă a studiului realizat.

Înainte de a începe propriu-zis testarea copiilor, s-a cerut acordul instituției de învățământ, prin prezența conducerii acesteia, dar și acordul educatoarelor de la grupele de copii vizate. Totodată, s-a cerut și s-a obținut acordul părinților în vederea evaluării lucrărilor copiilor.

Testele folosite în această etapă au fost: testul omulețului (desenează o persoană), testul familiei, testul casei.

### **3.1.1 Metoda cercetării documentelor curriculare**

S-a analizat *Curriculumul pentru învățământul preșcolar*, publicat de Editura Didactica Publishing House, București, 2009, respectiv programa utilizată în toate grădinițele din țară.

De asemenea, s-au studiat fișele de evaluare inițială ale copiilor și fișele de observație ale cadrelor didactice care predau la grupele de copii. S-a pus un accent mai mare pe studierea acestor documente în momentul în care eșantionul de subiecți a fost selectat, pentru o cunoaștere cât mai bună a acestora.

#### **3.1.2. Metoda observației**

A fost utilizată pe parcursul întregului demers investigativ, atât în pre-experimental, cât și în etapele formativă și post-experimentală. Au fost utilizați următorii indicatori observaționali:

- Gradul de implicare al copiilor în activitățile cerute;
- Modul în care răspund la cerințele impuse;
- Reacția lor imediată dar și cea de pe întreg parcursul activității;
- Modalitatea de interacțiune între membrii grupului din care fac parte;
- Nivelul de deschidere și relaționare pozitivă dintre cadrul didactic și preșcolar.

### **3.1.3. Metodele sociometrice**

În cadrul acestui test i s-a solicitat fiecărui copil din fiecare grupă să își exprime preferințele socio-afective, sentimentele de atracție și respingere față de membri grupului din

care face parte. Astfel, fiecare copil a fost rugat să răspundă la două întrebări în particular, pentru a nu influența părerile celorlalți. Evaluatorul a notat preferințele sau respingerile fiecărui copil, realizând la final matricea sociometrică precum și sociograma. S-a observat cu claritate cât de bine sau mai puțin bine sunt integrați sau acceptați preșcolarii din cadrul unei grupe de copii.

### **3.2. Etapa formativă a cercetării**

Etapa formativă a cercetării a constat în elaborarea unui program de intervenție educațională, urmând a fi utilizat asupra eșantionului de subiecți – 21 de preșcolari aleși aleatoriu de la cele 4 grupe.

În cadrul acestui program educațional, accentul s-a pus pe educația plastică în special, folosind însă diverse metode, mijloace, materiale, spații de lucru, cât mai deosebite, mai antrenante, dar și unele cu un clar caracter de socializare.

În vederea desfășurării optime a cercetării s-a avut în vedere o colaborare cu cadrele didactice care lucrează cu acești copii, colaborare ce a vizat o explicitare a scopului și condițiilor de realizare a cercetării, solicitându-se sprijin din partea acestora în derularea programului propus.

#### **3.2.1. Programul de intervenție educațională**

Scopul acestui program este acela de a dezvolta *creativitatea preșcolarilor prin educația artistico-plastică, activități de educarea limbajului și de cunoașterea mediului* astfel încât să se adapteze și integreze social eficient în grădinița de copii dar, mai ales de a reduce *blocajele emotive în manifestarea creativității*, specific copiilor de această vârstă.

În cadrul programului au participat un număr de 21 de copii, care pe de o parte, prezentau o vulnerabilitate psihologică, după cum reiese din interpretarea rezultatelor din cadrul etapei pre-experimentale - copii care nu sunt integrați suficient de bine sau aproape deloc în cadrul grupului, copii care refuză comunicarea, copii cu hipersensibilitate, copii care au obținut punctaje mici în cadrul testelor proiective, dar și copii care comunică și relaționează corespunzător și se achită în mod corespunzător de sarcini. Programul este structurat pe zece sesiuni care au urmărit:

- deblocarea și motivarea copiilor pentru experiența de grup,

- crearea unui climat securizant și afectiv care să permită dizolvarea rezistențelor copiilor pentru o comunicare autentică;
- sesiuni care facilitează abilitatea comunicării, activarea resurselor creative și integrative
- autoreglarea și dezvoltarea personală, optimizarea comportamentului în grup, promovarea cooperării și exersarea capacităților empatice.

Considerăm necesar să precizăm că între sesiuni există o legătură, o continuitate din perspectiva unor elemente cum ar fi: noțiuni despre mediile de viață și viețuitoare, elemente de limbaj plastic (punct, linie, pată de culoare), cromatică (utilizarea culorilor calde, reci) dar și tehnici de lucru și materiale diverse. În realizarea sesiunilor s-a lucrat gradual, pornind de la elemente și tehnici ușoare, până la cele mai complexe, care utilizează materiale cât mai antrenante și interesante, deosebite față de ceea ce se lucrează de regulă la grupă.

### **3.3. Etapa post-experimentală**

În această etapă s-a realizat verificarea post-experimentală prin intermediul tehnicilor proiective, dar și prin utilizarea celorlalte metode folosite în etapa preexperimentală și formativă. S-a verificat evoluția preșcolarilor selectați și s-a confirmat ipoteza. Au fost aplicate din nou testele proiective – testul omulețului, testul familiei și testul casei, teste care au fost cotate după varianta utilizată în etapa experimentală. Copiii aleși în etapa pre-experimentală au realizat, la cerere, același set de desene.

## **CONCLUZII**

Creativitatea nu trebuie confundată cu talentul, îndemânarea sau inteligența. Creativitatea nu înseamnă a face ceva mai bine decât ceilalți, înseamnă a gândi, a explora, a descoperi și a imagina. Ideile creative se regăsesc în toate aspectele vieții în plină dezvoltare a unui copil, creativitatea există în fiecare și poate fi dezvoltată zilnic.

Studiul de față și-a propus ca ipoteză generală să identifice pentru a depăși blocajele de creativitate prin acțiuni și activități specifice, iar rezultatul final să conducă la dezvoltarea potențialului creativ al preșcolarului.

***În urma analizei rezultatelor cercetării noastre, putem afirma că ipoteza generală a fost confirmată pentru că programul propus a reușit să stimuleze originalitatea și creativitatea preșcolarilor prin activități de desen, pictură, modelaj.***

În ceea ce privește ipotezele secundare, putem afirma următoarele:

***Prin implementarea programului educational din etapa formativă s-a creat un climat tonic, favorizant pentru asigurarea condițiilor mentale, ludice, dar și de antrenament al conduitei constructive - lucru care a determinat formarea unor premise favorabile manifestării creativității la preșcolari și depășirii blocajelor emotive;***

Preșcolarii care au participat la programul impus de noi, de dezvoltare personală, au reușit să își exprime mai ușor opiniile și să inițieze acțiuni de relaționare cu cei din jur din proprie inițiativă, fără rezerve sau temeri. Acest fapt a reieșit atât din etapele de observație, cât și din chestionarele aplicate;

Dacă în familie sunt create premisele unei educații deschise conduitei spontane de căutare/investigare ludică și creatoare, atunci se vor constitui premise favorabile manifestării creative a copiilor preșcolari, stimulând maturizarea emoțională și socială a acestora. Acestea fiind date, putem afirma că programul de dezvoltare personală propus de noi a avut rezultate bune și foarte bune:

- Preșcolarii și-au întărit stima de sine;
- Acest program a dus la prevenirea tensiunii și reducerea stresului;
- A îmbunătățit capacitatea de comunicare și colaborare dintre copii, dar și între copii și educatoare sau părinți;
- A dezvoltat nivelul cognitiv și creativ al preșcolarilor.

Cercetarea întreprinsă a demonstrat cât de productivă este forța creativă la copil. Concluzionăm că dezvoltarea sistematică a conduitei creative la vârsta primei copilării, poate fi de importanță majoră atât pentru menținerea potențialului creativ, cât și a evoluției sale ulterioare. În cadrul observațiilor sistematice întreprinse s-a reliefat convingerea că acei copii care au în jurul lor părinți/adulți sensibili sunt capabili de reprezentări ce încorporează nu numai soluții inedite, ci și mesaje originale în forme de autoexprimare creativă. Activitatea creativă reprezintă cel mai înalt nivel comportamental uman, capabil de a antrena și focaliza toate celelalte nivele de conduită biologică și logică precum și toate însușirile psihice ale unui subiect uman.

În urma cercetării întreprinse se desprinde ideea potrivit căreia, educatorii care respectă ideile copiilor, îi ajută să gândească și să-și rezolve problemele singuri. Copiii care sunt liberi să greșească, să exploreze și să experimenteze, de asemenea se vor simți liberi să inventeze, să creeze și să găsească multiple modalități de a rezolva situațiile întâlnite. Copilul trebuie să aibă libertatea de a greși și de a învăța făcând anumite lucruri.

Beneficiul învățării creativității în grădiniță face ca activitățile să fie mai eficiente și mai distractive, iar satisfacția educatorului va avea o dublă semnificație: una profesională, scopul educației preșcolare fiind atins – formarea viitorilor școlari – și una personală, definită de realizarea unui lucru de calitate, apreciat social, familial, educațional. Pentru ca toate acestea să fie posibile, educatorii ar trebui :

- să asigure un mediu care să permită copiilor să exploreze și să se joace fără restricții;
- să adapteze ideile copiilor și să nu-i forțeze pe aceștia să gândească asemenea adulților;
- să accepte ideile neobișnuite ale copiilor și să nu-i critice;
- să ofere timp copiilor să exploareze toate posibilitățile;
- să le spună copiilor că orice problemă are mai mult de o soluție;
- să nu-i descurajeze pe copii spunându-le că ideile lor nu sunt practice;
- să înțeleagă faptul că orice copil este capabil de a fi creativ dacă este încurajat și învățat.

Poate cel mai cel mai important lucru este să li se acorde copiilor timp: timp să se joace, timp să exploareze, timp să experimenteze, timp să facă greșeli, timp să încerce toate posibilitățile într-o situație și timp să descopere propria lor lume imaginată. Tot acest timp îi va ajuta să devină mai creativi în rezolvarea problemelor, iar ei vor putea deveni adulții care gândesc mai departe de aparențe și care sunt conectați într-un mod natural cu viitorul.

## **BIBLIOGRAPHY:**

1. Golu, Florinda, (2006), *Proiectivitatea imaginativ-creativă la copilul preșcolar*, Editura Cartea Universitară, București.
2. Hanga, Cornelia, (2003), *Creativitate. Cultivarea creativității la elevi*, în vol. *Marcu Vasile, Filimon Letiția, Psihopedagogie pentru formarea profesorilor*, Editura Universității din Oradea.
3. Roco, Mihaela, (2001), *Creativitate și inteligență emoțională*, Editura Polirom, Iași.
4. Schaffer, Rudolph, (2005), *Introducere în psihologia copilului*, Editura ASCR, Cluj-Napoca.
5. Stoica-Constantin, Ana, (2004), *Creativitatea pentru studenți și profesori*, Editura Institutul European, Iași.

## **PSYCHO- SOCIAL ASPECTS OF THE LIFE OF OLDER PEOPLE LIVING ALONE IN URBAN SETTINGS**

***Adriana Florentina Calauz, Lecturer, PhD, Technical University of Cluj-  
Napoca- Baia Mare Northern University Centre***

*Abstract: Older people living alone are usually identified as a "risk group" that needs particular attention. These persons are much more likely to be socially isolated, to be in a position to need help from outside in case of illness or invalidity.*

*At global level, 40% of the persons aged sixty or above live independently, which means alone or with their partner. As the countries are developing and the population is continuously aging, the cases of those living alone will probably become more and more frequent among older persons in the future (United nations, 2013).*

*The purpose of this study is to explore the well-being and living conditions of the older persons living alone in urban settings.*

*The objectives of the study had in view: the state of health, loneliness, social support, physical activity, the use of health services and satisfaction of older persons living alone.*

*The background of research is represented by the community of older persons living alone in the urban areas.*

*The methods of research used were: the analysis of social records, participatory observation, methods of statistic analysis of data collected by means of a structured questionnaire containing eight sections each focused on the objectives of the research.*

*The results of the study allow a more detailed understanding of certain aspects in the life of older persons living alone in urban settings, that may help the suppliers of socio-medical services as well as other decision making factors to identify the most suitable methods and solutions to maintain or improve the lives of older persons.*

*Keywords: loneliness, old age, health, risk, life*



### Calitatea vieții persoanelor vârstnice

Îmbătrânirea populației devine acum un proces evident în întreaga lume, fiind fără precedent în istoria umanității. Una dintre cele mai importante caracteristici ale profilului demografic al populației în vârstă este creșterea procentului grupei persoanelor în vârstă care locuiesc singure, care se preconizează a se accelera rapid spre mijlocul secolului 21.

Cu noile schimbări ale stilului de viață și al valorilor familiei, în direcția îmbunătățirii condițiilor de viață precum și fluxul în creștere a populației tinere orientate spre nuclearizarea familiei, se schimbă modul de viață al generațiilor, iar numărul persoanelor în vârstă care trăiesc singure este în creștere.

Îmbătrânirea populației dezvoltă provocări majore pentru asistența socială precum asigurarea pensiilor, asigurarea sprijinului la domiciliu, îngrijirea sănătății, etc. Persoanele în vârstă suportă o progresivă depreciere generalizată a funcțiilor odată cu îmbătrânirea, rezultând o pierdere a răspunsului adaptativ la stres și un risc mai mare de boli asociate vârstei.

”Dezbaterea despre îngrijirea pe termen lung a persoanele în vârstă a ridicat problema cum va fi aceasta furnizată în viitor. Unii analiști cred că în următorii 20 ani vor vedea cum îngrijirea rezidențială va fi înlocuită de locuințele protejate.” Această predicție este rezultatul unui proiect de cercetare de 3 ani, cu privire la viața oamenilor până în anul 2020, realizată de Proiectul ”Mâine” (Valios, 2001)<sup>1</sup>.

Creșterea populației persoanelor vârstnice este o împlinire a unei dorințe umane a longevității, dar aduce noi cerințe cu privire la îmbunătățirea sănătății oamenilor vârstnici, independenței și contribuției active în societate, precum și cerința de a răspunde eficient la provocările fizice, psihologice și sociale ale vârstei înaintate. Prin urmare, calitatea vieții a devenit un punct central și o concentrare a cercetării în multe domenii, cum ar fi medicina, științele sănătății și științele sociale.

Erikson consideră calitatea vieții ca fiind: "*comenzile individului asupra resurselor, sub formă de bani, bunuri, cunoștințe, energie mentală și fizică, relații sociale, securitate și așa mai departe, prin care individul poate controla și dirija conștient condițiile sale de viață*"<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Natalie Valios, (2001), *The shape of care to come*, Community Care, no 1361, pp 18-19.

<sup>2</sup> Erikson R. (1993) Descriptions of inequality: the Swedish approach to welfare research. In *The Quality of life* (Nussbaum M. & Sen A. eds.). Clarendon Press, New York. Pg. 73

În plus, starea generală de sănătate și capacitatea funcțională au fost echivalate cu calitatea vieții, în unele studii de îngrijire a sănătății, în care cercetătorii s-au concentrat asupra sănătății, care a fost definită de către Organizația Mondială a Sănătății ca fiind: "*o stare completă de bunăstare fizică, mentală și socială*"<sup>3</sup>.

Scopul de a obține o viață prelungită a început să treacă spre scopul realizării unei vieți care "merită trăită", la care este adăugată "calitatea" vieții prin îmbunătățirea sănătății oamenilor vârstnici, independenței, activității și participării lor viața socială și economică.

Pentru a ajuta persoanele în vârstă să-și îmbunătățească calitatea vieții lor, este important să se cunoască factorii legați de calitatea vieții, plus, identificarea factorilor conecși care pot îmbunătăți acele intervenții care urmăresc promovarea "calității vieții".

Unii cercetători susțin că această calitate a vieții poate fi evaluată prin utilizarea unor indicatori obiectivi, cum ar fi venitul, educația și starea de sănătate, care au avantajul de a nu fi influențați de observator. În schimb, unii au propus utilizarea unor indicatori subiectivi, cum ar fi satisfacția în viață, respectul de sine și fericirea. Ei au argumentat că indicatori obiectivi sunt insensibili la sentimentele oamenilor și fiabilitatea lor este dificil de măsurat, în timp ce indicatorii subiectivi reflectă răspunsurile oamenilor, sentimentele și percepțiile din viața lor, care sunt reale și sunt temeiul acțiunilor lor <sup>4</sup>.

Boala și sănătatea se înscriu într-o societate determinată și au relații cu o serie de alte dimensiuni ale societății<sup>5</sup>. Calitatea vieții de care vor beneficia "bunicii" va depinde de circumstanțele pozitive și negative de la începutul existenței lor, precum și de formele de ajutor și sprijin furnizate lor de generațiile următoare atunci când vor avea nevoie. (Consiliul National al Persoanelor Vârstnice, 2011)<sup>6</sup>. De aceea, în anchetele privind calitatea vieții, sănătatea este evaluată, în relație cu stării subiective de sănătate, cu o serie de parametri economici, sociali și culturali. Aceste corelații sunt obligatorii în analize, întrucât sănătatea, într-adevăr nu este o problemă izolată, de luat în considerare numai din perspectivă medicală.

<sup>3</sup> World Health Organization. (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. Geneva.

<sup>4</sup> Farquhar M. (1995) Elderly people's definitions of quality of life. *Social Science & Medicine* **41**(10), 1439-1446.

<sup>5</sup> Consiliul National al Persoanelor Vârstnice, (2011),

<sup>6</sup> Ibidem pg. 15

*Singurătatea* poate fi definită ca un deficit între nivelurile actuale și dorite ale contactului social, este o stare emoțională de repulsie subiectivă reflectând experiența trăită de indivizi în lumea lor socială<sup>7</sup>.

*Srijinul social* se referă la resursele sociale pe care indivizii le percep a fi disponibile sau care sunt de fapt furnizate acestora de către profesioniști, în contextul unui grup formal de sprijin sau al relațiilor care ajută informal. Este un produs natural al relațiilor care prezintă anumite proprietăți sau implică anumite tipuri de interacțiuni, care poate umple golul dintre rețeaua socială și nevoia de contact social. Suportul social este un factor-cheie de mediu care ajută la îmbunătățirea sănătății persoanelor în vârstă, la participarea și securitatea acestora. În contextul suportului social se poate reduce singurătatea și depresia, se reduce riscul de tulburări cognitive, se îmbunătățește bunăstarea psihologică și satisfacția de viață, și este un predictor de supraviețuire a celor foarte bătrâni.

Organizația Mondială a Sănătății a raportat că a fi implicat în *activități fizice* poate întârzia declinul funcțional și apariția bolilor cronice, poate îmbunătăți sănătatea mentală și poate să promoveze contactele sociale. Persoanele în vârstă active fizic pot menține funcționarea sănătoasă mai mult decât persoanele mai în vârstă, sedentare. Inactivitatea fizică pe de altă parte, poate fi cel mai puternic predictor al depresiei și invalidității, și a fost identificată ca fiind al patrulea factor de risc principal de mortalitate la nivel mondial<sup>8</sup>.

Practicarea cu regulalitate a unei activități fizice poate întârzia declinul funcțional și reduce riscul maladiilor cronice, atât la persoanele vârstnice în stare bună de sănătate cât și la bolnavii cronici. De exemplu, o activitate fizică moderată reduce cu 20,0% riscul de deces cardiac la persoanele care suferă de o cardiopatie declarată. Aceasta poate sensibil atenua gravitatea incapacităților legate de cardiopatii și de alte afecțiuni cronice. La persoanele care și-au menținut o viață activă, sănătatea mentală e mai bună și contactele sociale sunt adesea favorizate<sup>9</sup>.

<sup>7</sup> Luanaigh C.O. & Lawlor B.A. (2008) Loneliness and the health of older people. *International Journal of Geriatric Psychiatry* **23**(12), pg. 1213-1221.

<sup>8</sup> World Health Organization. (2005). *World Health Organization Active aging: a policy framework*. Brasilia: Pan American Health Organization

<sup>9</sup> Consiliul National al Persoanelor Vârstnice, (2010), *Modele de bune practice în asistența socială a persoanelor vârstnice*, [http://www.cnpv.ro/pdf/analize2010\\_2011/studiu-modele-2010.pdf](http://www.cnpv.ro/pdf/analize2010_2011/studiu-modele-2010.pdf)

*Condițiile de locuit*, inclusiv infrastructura, dotările, suportul în cazul deprecierei mobilității și cerințele spațiului sunt semnificativ legate de calitatea vieții.

### **Analiză asupra calității vieții vârstnicilor care locuiesc singuri în mediul urban**

*Scopul* acestui studiu este de a analiza modul în care diferiți factori psihosociali influențează starea de bine, satisfacția față de diferite aspecte ale vieții persoanelor în vârstă care locuiesc singure în propria locuință.

Au fost stabilite următoarele *obiective*:

- explorarea stării de sănătate fizică și mentală, a singurătății percepute, a sprijinului social, a activității fizice, utilizarea serviciilor de sănătate, calitatea locuirii;

- analiza gradului de satisfacție a persoanelor în vârstă care locuiesc singure în locuințele proprii din perspectiva următoarelor aspecte: viața în general, sănătatea, relațiile sociale / de agrement și activitățile sociale, independență, control asupra vieții, libertatea, casa și cartierul, bunăstarea psihologică și emoțională, situația financiară, religia / cultura.

*Populația țintă* a acestui studiu a fost comunitatea persoanelor în vârstă care locuiesc singure în propriile locuințe. În acest studiu datele au fost colectate pe un eșantion aleatoriu de 275 de respondenți având vârsta cuprinsă între 60 - 99 de ani, cu o vârstă medie de 76.5 ani. Cei mai mulți dintre participanți au fost văduvi (96,1%), dar majoritatea participanților (98,7%) au copii dar care nu locuiesc la același domiciliu cu vârstnicul. Studiul a fost realizat în localitatea Baia Mare, oraș situat în nordul României. Populația orașului este de aproximativ 130000 de locuitori.

*Cercetarea* a fost structurată pe mai multe secțiuni menite a colecta date despre: starea de sănătate mintală, starea de sănătate fizică și capacitatea funcțională, activitatea fizică, sănătatea auto-evaluată, starea de singurătate, sprijinul social, utilizarea serviciilor de sănătate, calitatea locuirii, gradul de satisfacție al persoanelor față de diversele aspecte ale vieții lor.

*Datele socio-demografice* colectate au inclus vârsta, genul, etnia, statutul marital, ocupația dinaintea pensionării, nivelul de educație, venitul lunar.

Pentru evaluarea *funcției cognitive*, au fost formulate 10 întrebări de testare a unor zone intelectuale, inclusiv orientarea, memoria de scurtă și lungă durată, cunoștințe generale și abilități matematice. Toate răspunsurile au fost înregistrate și s-a acordat câte un punct

fiecărui răspuns corect. Un scor ajustat de 8-10 puncte(0-2 erori), a indicat o funcție cognitivă intactă, 6-7 puncte (3-4erori) a indicat insuficiență cognitiv ușoară, 3-5 puncte (5-7 erori) a indicat tulburari cognitive moderate, și 0-2 puncte (8-10 erori) a indicat tulburări cognitive severe.

În evaluarea *depresiei*, s-a utilizat un chestionar ce cuprinde 15 întrebări cu privire la simptome depresive experimentate timp de o săptămână. Fiecare întrebare a fost evaluată pe o scală dihotomică de "da" sau "nu". Un scor ridicat de răspunsuri afirmative, indicând un nivel mai ridicat de depresie.

**În ce privește starea de sănătate fizică**, participanții au fost rugați să enumere toate bolile cronice pe care le-au avut și să raporteze dacă au experimentat orice fel de boli acute în ultima lună.

Pentru a măsura *capacitatea funcțională* a fost utilizat un chestionar care include 14 articole pe două direcții: auto-întreținerea fizică și activitățile esențiale în viața de zi cu zi. Această versiune a fost pusă pe o scală de evaluare cu patru puncte, cu un scor mai mic indicând un nivel mai ridicat al capacității funcționale: 4-realizarea activităților total independent, 3- ceva ajutor, 2- mult ajutor, 1- total dependent.

*Sănătatea auto-evaluată* a fost măsurată prin întrebarea: "Cum ați considera starea dumneavoastră de sănătate curentă?", având patru posibile răspunsuri: foarte bună, bună, precară, și foarte precară.

*Singurătatea percepută* a fost măsurată printr-un chestionar cu 20 de itemi pentru a evalua sentimentele subiective de singurătate sau izolare socială la adulți, cu 11 articole formulate într-o direcție negativă (singuratic) și nouă articole formulate într-o direcție pozitivă (non-singuratic). Fiecare element a fost evaluat cu patru răspunsuri posibile: nu (= 1), mai rar (= 2), uneori (= 3) și întotdeauna (= 4), obținându-se o serie a scorurilor de 20 până la 80, cele cu un scor mai mare denotă un nivel mai ridicat de singurătate. Un scor de 20-34 a indicat un nivel scăzut de singurătate, 35-49 a indicat un nivel moderat, 50-64 a indicat un nivel moderat ridicat, și 65-80 a indicat un nivel ridicat.

*Suportul social* a fost măsurat prin întrebări cu referire la rețeaua de relații sociale și sursele de susținere instrumentală (asistența financiară, sprijin emoțional), răspunsurile fiind: 1- niciodată, 2-rar, 3-uneori, 4-întotdeauna.

*Utilizarea serviciilor de sănătate* a fost evaluată fiind întrebați dacă au apelat la serviciile medicale când au fost bolnavi. *Satisfacția utilizării serviciilor de sănătate* a fost măsurată întrebând cât sunt de mulțumiți de serviciile de sănătate, S-a folosit o scala de cinci puncte: 5-foarte mulțumit, 4-mulțumit, 3-neutru, 2-nemulțumit și 1-foarte nemulțumiți.

Măsurarea *satisfacției utilizării locuinței* s-a făcut cu ajutorul răspunsurilor (foarte mulțumit, mulțumit, neutru, nemulțumit și foarte nemulțumiți), față de mărimea locuinței, baia, bucataria, distanța față de copii sau rude, comoditatea transportului public și a condițiilor de locuit în general.

Pentru a măsura *gradul de satisfacție al persoanelor vârstnice față de calitatea vieții lor*, s-a utilizat un chestionar care a cuprins 30 de afirmații referitoare la : viața în ansamblu (patru articole), sănătatea (patru articole), relațiile sociale/de agrement și activitățile sociale (opt articole), independența, controlul asupra vieții și libertății (cinci articole), casa și cartierul (patru elemente), bunăstarea psihologică și emoțională (patru elemente), circumstanțele financiare (patru articole), și religia/cultura (două articole). Fiecare element a fost evaluat pe o scala de la 1 la 5: 5-acord total, 4-acord parțial, 3-acord, 2-dezacord parțial, 1-dezacord total. Suma punctajului sub 50, indica o satisfacție scăzută, între 50 și 100- o satisfacție medie, peste 100-satisfacție mare.

*Prelucrarea și analiza statistică a datelor* s-a realizat cu ajutorul programului SPSS, varianta 20, fiind realizate analize de frecvențe simple și încrucișate, cât și corelații bivariate și multivariate pentru a măsura diferențele și relațiile semnificative între variabile.

## **Rezultatele cercetării**

Privind analiza satisfacției față de calitatea vieții lor, cei mai mulți 44% , declară un grad ridicat de satisfacție, 31% au o satisfacție medie și 25% -scăzută.

Prin calculul mediilor de răspuns, afirmații cu grad mare de satisfacție , s-a obținut la aspectele de "independență/ controlul asupra vieții , "libertății", cu grad mediu de satisfacție, în ce privește: "viața în general", "relațiile sociale/de agrement și activități sociale", casa și cartierul", "religie/cultură", Dimensiunea "Sănătate" îndeplinea limita medie. Rezultatele au fost slabe în privința "bunăstării psihologice și emoționale" și în ceea ce privește "situația financiară".

Din calculul indicatorilor Pearson și Sperrman, precum și a pragului de semnificație (p), rezultă că gradul de satisfacție privind calitatea vieții este influențat semnificativ de: vârstă, nivel de educație, ocupația anterioară, nivelul economic, calitatea locuirii.

Nu au existat relații semnificative între satisfacția asupra calității vieții și gen sau stare civilă.

Cu privire la felul în care vârsta influențează calitatea vieții, participanții din grupul celor mai vârstnici au raportat cea mai joasă satisfacție a vieții, în timp ce din grupul vârstnicilor "tineri" au raportat cea mai înaltă calitate a vieții.

Participanții cu un nivel ridicat de educație (studii superioare) sau un nivel economic mai ridicat au raportat cea mai înaltă satisfacție asupra vieții.

Prezența bolilor cronice și acute, numărul bolilor cronice, funcția cognitivă, depresia, capacitatea funcțională și starea de sănătate auto-evaluată, influențează gradul de satisfacție al participanților.

Participanții care nu au boli cronice, boli acute, depresie, care au funcția cognitivă intactă au raportat o satisfacție a vieții mai înaltă.

Participanții cu un grad ridicat al capacității funcționale au raportat un nivel mediu al calității vieții, în timp ce persoanele cu un nivel scăzut al capacității funcționale, au raportat cel mai mic nivel de satisfacție.

Varstnicii cu o sănătate mai bună auto-evaluată, se declară satisfăcuți față de calitatea vieții.

Există diferențe semnificative statistic între participanți în ceea ce privește gradul de singurătate și satisfacția privind calitatea vieții ( $p=0,04$ ). Satisfacția calității vieții este scăzută la persoanele cu o singurătate severă,

Există o corelație semnificativă ( $p=0,01$ ) ] între satisfacția față de calitatea vieții și gradul de sprijin social. Satisfacția față de calitatea vieții este înaltă la persoanele care au raportat un nivel mai ridicat de sprijin social, și scăzută la participanții care au raportat un nivel scăzut de sprijin social,

Cei care utilizează frecvent serviciile de sănătate au raportat o satisfacție mare față de calitatea vieții lor ( $p=0,04$ ).

Activitatea fizică este, de asemenea, într-o relație semnificativă ( $p=0,01$ ) cu percepția asupra vieții, astfel încât participanții angajați în activități fizice adecvate (44%), au raportat o

satisfacție de viață crescută, decât cea a celor care au niveluri reduse de activitate fizică (32%).

Cei care prezintă condiții bune de locuire, au raportat și cel mai înalt nivel al satisfacției asupra calității vieții ( $p=0,02$ ),

Calitatea vieții participanților crește odată cu creșterea nivelului sănătății auto-evaluate ( $p=0,02$ ) și a capacității funcționale ( $p=0,04$ ). Cei care au evaluat starea lor de sănătate ca fiind bună, au raportat o satisfacție a vieții mai înaltă decât cei care s-au autoevaluat ca având o stare de sănătate slabă. Cei cu un nivel ridicat al capacității funcționale au raportat o calitate a vieții mai înaltă decât cei care au un nivel scăzut al capacității funcționale.

Participanții identificați cu depresie au raportat o satisfacție a vieții scăzută ( $p=0,03$ ).

În analizele bivariante și multivariante, obținerea unor praguri de semnificație sub 0,05, și a indicelui Pearson între 0,8 și 1, ne arată calitatea vieții în relație semnificativă cu satisfacția privind condițiile generale de locuit, sănătatea auto-evaluată, capacitatea funcțională, depresia, nivelul economic, sprijinul social, singurătatea, ocupația anterioară, satisfacția față de serviciile de sănătate, vârstă, nivelul de educație, prezența bolilor cronice, prezența unor boli acute, activitatea fizică, funcția cognitivă și zona rezidențială.

Rezultă că satisfacția în legătură cu condițiile generale de locuit, sănătatea auto-evaluată, capacitatea funcțională, depresia, nivelul economic, sprijinul social, singurătatea, ocupația anterioară, satisfacția față de serviciile de sănătate, sunt predictorii ai calității vieții, pe baza datelor obținute, putându-se dezvolta un model explicativ al calității vieții persoanelor în vârstă care locuiesc singure.

## **BIBLIOGRAPHY:**

1. Consiliul Național al Persoanelor Vârstnice, (2010), Modele de bune practică în asistența socială a persoanelor vârstnice, [http://www.cnpv.ro/pdf/analize2010\\_2011/studiu-modele-2010.pdf](http://www.cnpv.ro/pdf/analize2010_2011/studiu-modele-2010.pdf)
2. Consiliul Național al Persoanelor Vârstnice, "Situția socio-economică a persoanelor vârstnice din România și din țările Uniunii Europene-prezent și perspective de evoluție-", mai-2011.



3. Erikson R. (1993) Descriptions of inequality: the Swedish approach to welfare research. In *The Quality of life* (Nussbaum M. & Sen A. eds.). Clarendon Press, New York. Pg. 73
4. Farquhar M. (1995) Elderly people's definitions of quality of life. *Social Science & Medicine* 41(10), 1439-1446.
5. Luanaigh C.O. & Lawlor B.A. (2008) Loneliness and the health of older people. *International Journal of Geriatric Psychiatry* 23(12), pg. 1213-1221.
6. Natalie Valios, (2001), *The shape of care to come*, Community Care, no 1361, pp 18-19.
7. World Health Organization. (2005). *World Health Organization Active aging: a policy framework*. Brasilia: Pan American Health Organization
8. World Health Organization. (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. Geneva.

## **DOMESTIC VIOLENCE- A NEGATIVE DIMENSION OF SOCIAL REALITY**

*Cristiana Bălan, Lecturer, PhD, „Spiru Haret” University*

*Abstract: Modern life involves a series of major changes in the family institution, the changes in its functions to fundamental changes in the relations between family members. A negative aspect quite often the lives of domestic violence, something atavistic, barbaric and unwanted of Romanian society. The present study aims to debate this serious phenomenon and knowledge of, the first step toward helping people who have lived or live drama aggressiveness of their loved ones. Therefore, any strategy aiming to mitigate or eliminate violence in the family must take into account both social structures and cultural mentalities existing I maintain and perpetuate the social problem that affects primarily community spirit. A complete picture on the approach to domestic violence in a society will have to take into account: the phenomenon of social representation, services or dedicated addressed the phenomenon, the legislation under which it operates and the general economic situation. Lived as a reality, domestic violence causing injuries. Lived in the imaginary, it vulnerabilizează human being, making her incapable of normal life performance, integrated into society. The consequences appear not only on an individual level and social relations by fracturing and erosion of solidarity and social cohesion. There are recent studies on this type of violence and was even developed a theory called the theory of cyclical violence, psychologist Lenore Walker belonging, trying to explain the dynamics and phase sequence in marital relations marked by violence.*

*Keywords: domestic violence, community spirit, vulnerability, cyclical theory of violence.*

### **Introducere**

Viața modernă presupune o serie de schimbări majore în ceea ce privește instituția familiei, de la modificări ale funcțiilor acesteia, până la transformări fundamentale la nivelul

relațiilor dintre membrii familiei. Un aspect negativ destul de frecvent întâlnit în viața domestică este violența, aspect atavic, barbar și indezirabil al societății românești actuale.

Cercetarea în domeniul violenței domestice are un rol foarte important în aflarea cauzelor care conduc la ea și în găsirea modalităților de prevenire a acesteia. Așa cum se știe, familia constituie cea mai consistentă și funcțională formă de comunitate umană, care prin funcțiile sale extrem de importante, contribuie la întărirea spiritului de solidaritate socială a membrilor oricărei societăți. Gradul de răspândire al violenței între membrii familiei depinde de o multitudine de factori, printre care normele și valorile sociale, tradițiile și obiceiurile culturale, relațiile dintre sexe, nivelul de dezvoltare economică, gradul de cultură și civilizație, modul de organizare și de funcționare a unor instituții sociale, posibilitatea de intervenție activă a comunității, etc.

Scopul acestui studiu este de a releva amploarea fenomenului de violență intrafamilială în județul Brașov, fenomen care are efecte devastatoare asupra femeilor victime, și importanța care trebuie dată acestui fenomen, căci el există și este o problemă a societății dar și a comunității în particular, cu care, nu numai că merită, dar și trebuie să ne ocupăm.

### **1. Prezentarea cercetării**

Cercetarea de față explorează într-o manieră calitativă problematica violenței intrafamiliale și a efectelor sale asupra femeilor victime, aspectul calitativ putând permite abordarea în profunzime a realității sociale. Ideea principală a fost de a înțelege și de a interpreta fenomenul în termenii semnificațiilor pe care oamenii le investesc. Acest studiu calitativ a fost întreprins în scopul de a înțelege fenomenul dincolo de cifre, luând în considerare faptul că, surprinderea manifestărilor umane în spațiul privat se realizează greu prin intermediul statisticilor. Ca metode suplimentare am apelat la interviu și studiul de documente sociale. Cercetarea are un caracter evaluativ exploratoriu, având la bază anumite idei de pornire prezente în lucrări anterioare.

### **2. Scopul cercetării**

Scopul cercetării a fost de a releva amploarea fenomenului de violență domestică în județul Brașov, fenomen care are efecte devastatoare asupra femeilor și copiilor în cauză și, totodată, importanța care trebuie acordată acestui fenomen, căci el există și este o problemă a societății românești în general, și a comunităților în particular, cu care, nu numai că merită, ci

și trebuie să ne ocupăm. Se urmărește evidențierea contextului psiho-social în care a apărut fenomenul.

### 3. Obiectivele cercetării

Obiective fundamentale ale studiului de față sunt următoarele:

- Identificarea fenomenului de violență și relevarea măsurii în care femeile și copiii figurează printre victimele violențelor în familie.
- Surprinderea tipurilor de violență la care sunt supuși femeile și copiii.

Obiective specifice sunt:

- Identificarea cauzelor, efectelor și consecințelor violenței asupra femeilor și copiilor
- Identificarea modalităților de manifestare
- Identificarea motivelor pentru care femeia agresată acceptă situația în care se află, punând astfel în pericol copiii.

### 4. Ipoteze

Ipotezele cercetării sunt următoarele:

- Dacă femeia și copiii sunt abuzați timp îndelungat, atunci ei prezintă probleme fizice de sănătate și tulburări psihoafective
- Dacă femeia se convinge că schimbarea atitudinii partenerului față de ea este practic imposibilă, va apela la ajutorul serviciilor existente
- Dacă femeia trăiește într-un climat familial agresiv o lungă perioadă de timp, motivațiile și performanțele socio-profesionale scad
- Cu cât soția este mai dependentă financiar, economic sau emoțional de soț, cu atât mai mult decizia ei de a divorța este mai grea
- Cu cât copilul este supus violențelor repetate, cu atât performanțele școlare ale acestuia scad
- Dacă într-o familie copiii sunt martori ai violenței, atunci ei prezintă sentimente de autoînvinovățire pe motivul cauzării violenței și a incapacității de a opri violența.

### 5. Descrierea subiecților investigați

În selectarea subiecților investigați în cercetare s-au luat în considerare două criterii: caracteristica de femeie victimă a violenței intrafamiliale și rezidentă în județul Brașov. În studiul de față, există trei subiecți (femei-victime ale violenței conjugale toate având copii

(unul dintre ei făcând parte din categoria copiilor negijați, martor al violenței domestice, ceilalți copii fiind ei însuși victime ale violenței tatălui).

În ceea ce privește vârsta subiecților, femeile au între 30-60ani, două sunt căsătorite și una se află în situație de concubinaj. Din punct de vedere al statutului ocupațional, una din femei nu are ocupație, una e pensionară și una are un loc de muncă.

## **6. Metodele de cercetare și instrumentele cercetării**

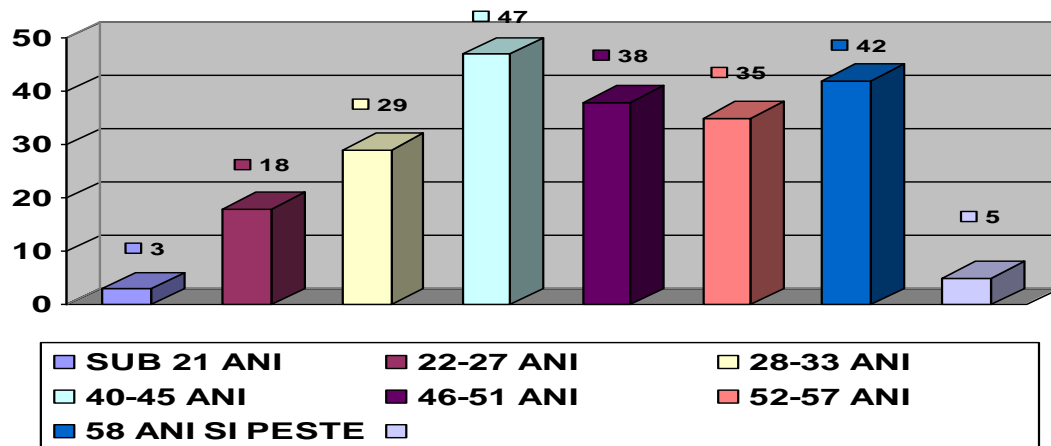
Prima metodă de lucru a constituit-o studiul de caz, care este prin excelență o metodă calitativă. Studiul de caz fiind o cercetare constatativă, nu se pune problema confirmării sau a infirmării ipotezei.

A doua metodă de lucru este interviul semistrukturat, care presupune utilizarea unui ghid de interviu menit să focalizeze convorbirea pe o experiență comună tuturor subiecților. Interviul semistrukturat implică pregătiri detaliate privind întrebările, un cadru de desfășurare a interviului pentru toți subiecții și are un set comun de întrebări. Întrebările de bază sunt fixate dinainte, ele servind ca jabloane pentru fluxul discuției.

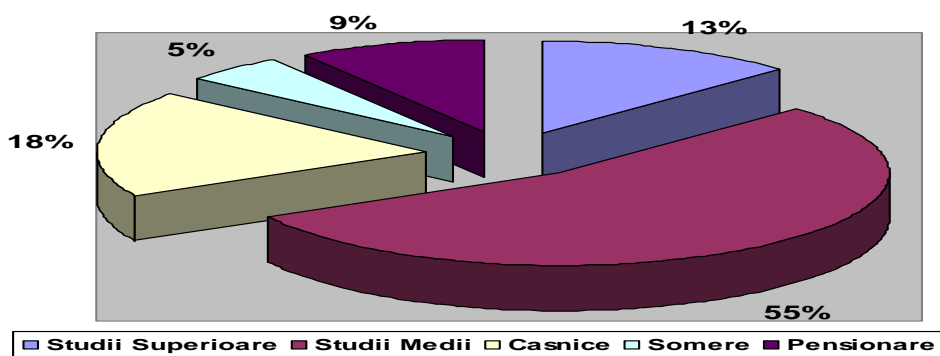
Pentru a avea o imagine mai completă și mai adecvată asupra cazurilor de violență intrafamilială, am folosit o a treia metodă și anume studiul de documente sociale cu privire la cazurile de violență intrafamilială, care s-a făcut la Direcția de Sănătate Publică a Județului Brașov - Serviciul Medico-Legal Județean, și la Direcția Generală de Asistență Socială și Protecția Copilului.

Iată ce spun statisticile: in județul Brașov, în anul 2015, s-a constatat că, deși majoritatea femeilor agresate provin din aproape toate categoriile de vârstă, cele mai expuse agresiunilor manifestate de partenerul de cuplu sunt cele cuprinse în intervalul de vârstă 34-39 de ani, urmate de cele cuprinse în intervalul de vârstă 52-57 de ani. Se constată că femeile între 28 și 57 de ani sunt cele mai expuse violenței, cele peste 58 de ani și cele sub 21 fiind puține la număr.

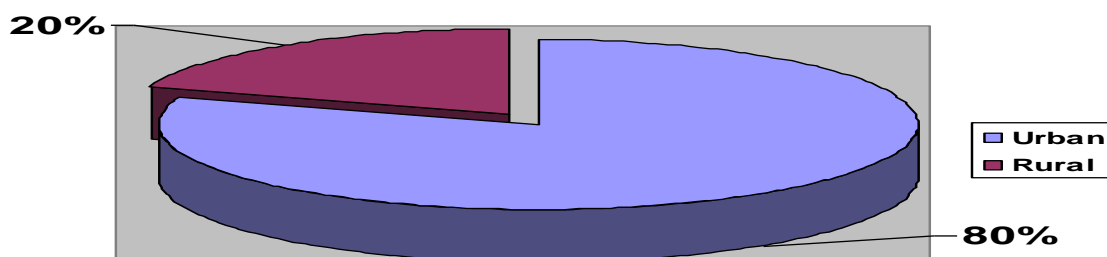
**Constatări:**



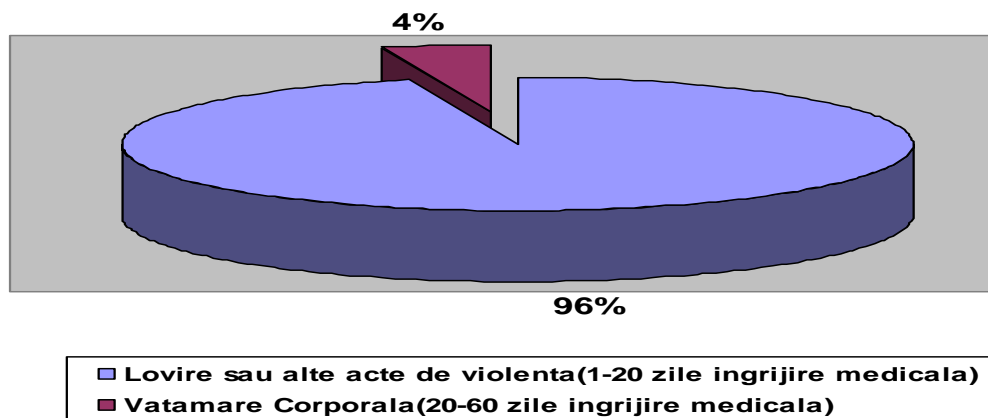
Femeile care sunt victime ale violenței conjugale, sunt în general femei active în 146 din cazuri, 28 din acestea au studii superioare iar celelalte 118, studii medii. Urmează apoi femeile casnice și pensionarele, adică femeile care sunt lipsite de independență economică și se ocupă exclusiv de treburile gospodărești, fiind foarte puțin implicate în viața socială. Femeile șomere sunt situate pe ultimul loc ca număr.



Din totalul de 217 de cazuri doar 43 provin din mediul rural, restul de 174 fiind din mediul urban.



Pentru a evalua în mod adecvat gradul de gravitate al agresiunilor comise, s-a adoptat ca sursă de informație durata medie a zilelor necesare pentru îngrijirea victimelor.



Prin raportarea acestei durate medii de îngrijire și recuperare la sancțiunile stabilite de Codul Penal, au rezultat următoarele:

Majoritatea victimelor (216), necesită între una și 20 de zile de tratament medical, ca rezultat al unor agresiuni de gravitate medie sau mică, care corespund în plan normativ, actelor de violență sancționate de articolul 180 Cod Penal cu privire la lovire sau la orice act de vătămare fizică comis asupra unei persoane. 10 victime necesită între 20 și 60 de zile medicale, ca rezultat al actelor de violență care prejudiciază sănătatea persoanei, care conform articolului 181 Cod Penal se încadrează la vătămare corporală.

În anul 2015 nu s-a înregistrat nici un caz de vătămare corporală gravă, ca urmare a unor acte de violență de o gravitate mare ce prejudiciază sănătatea victimei (infirmitate permanentă fizică sau psihică), care corespund în plan normativ actelor de violență sancționate de art. 182 Cod Penal.

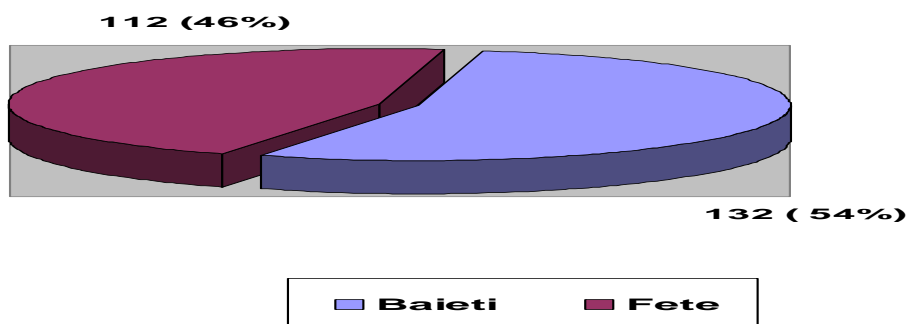
Trebuie menționat faptul că studiul vizează numai cazurile de abuz declarate, existând suficiente argumente să considerăm că „cifra neagră” a violenței împotriva copiilor este mult mai mare, dat fiind că multe cazuri nu sunt aduse la cunoștința autorităților, de către părinții acestora sau chiar de către ei.

#### **Distribuția cazurilor în funcție de sex:**

În anul 2015, s-au înregistrat un număr de 244 de cazuri de copii abuzați, dintre care 112 fete și 132 de băieți. S-a constatat că numărul total al băieților abuzați este mai mare

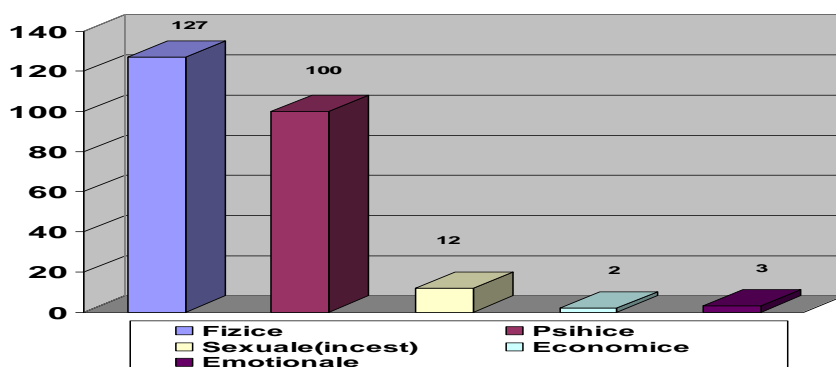
decât numărul/total al fetelor, deși în lunile mai, august și septembrie numărul fetelor abuzate este mai mare decât numărul înregistrat de băieți.

(Sursa: Direcția Generală de Asistență Socială și Protecția Copilului Brașov)



### Distribuția cazurilor în funcție de tipurile de abuz la care au fost supuși copiii:

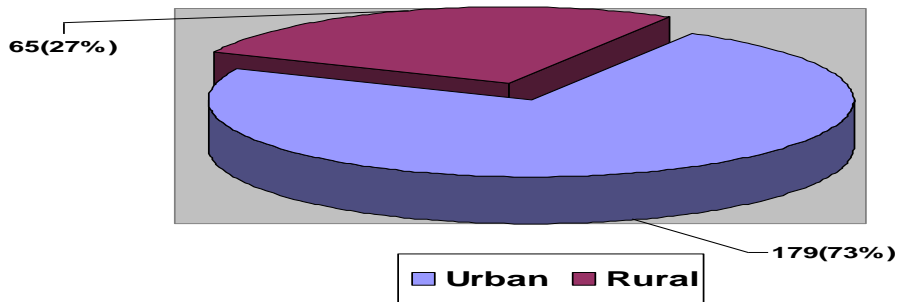
Din totalul de 244 de cazuri înregistrate cea mai mare pondere o au abuzurile fizice, în număr de 127, urmate de cele psihice (100), incesturi (12), abuzuri economice (2) și emoționale (3). Sesizările cu privire la acești copii au fost făcute atât de mama acestora, cât și de alte persoane cum ar fi rudele sau vecinii. În urma unor anchete s-au constituit rapoarte care cuprind atât starea fizică cât și cea psihică a copiilor abuzați. S-a constatat deasemenea că majoritatea cazurilor fac parte din categoria copiilor neglijați.



### Distribuția cazurilor în funcție de mediul de rezidență

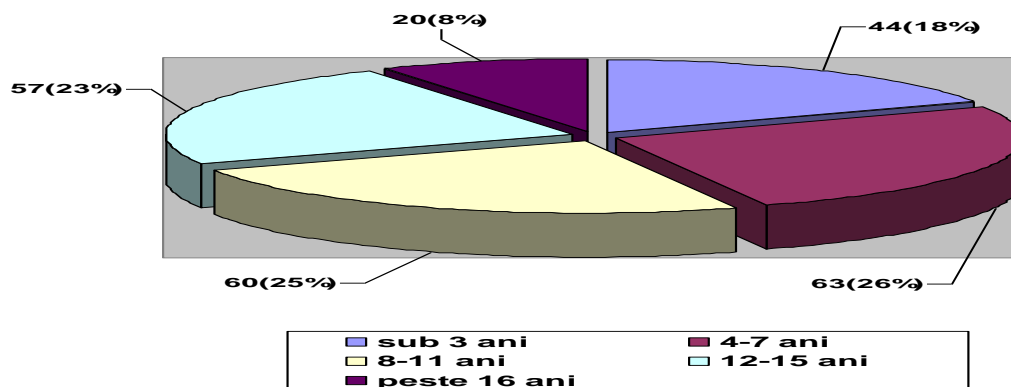
Majoritatea cazurilor provin din mediul urban (179), celelalte cazuri până la 244, fiind din localități mai mici.





### Constatări

S-a constatat că, deși copii abuzați provin din toate categoriile de vârstă, cei mai expuși la violență sunt cei cu vârsta cuprinsă între 4-7 ani, urmați îndeaproape de cei cu vârste cuprinse între 8-11 ani și de cei cuprinși între 12-15 ani. Cele mai puține victime se includ în categoriile de vârstă sub 3 ani și peste 16 ani.



## 7. CONCLUZII

Violența intrafamilială este o problemă gravă și dramatică, iar violența în cuplu merită atenție pentru că s-a ajuns la concluzia că familia a devenit un „leagăn al violenței”, în cadrul căruia se descarcă toate tensiunile și nemulțumirile acumulate din viața socială. Indiferent de factori precum vârsta, mediul de rezidență, ocupație, stare economică, femeile sunt victime predilecte ale violenței intrafamiliale. Violența are efecte devastatoare asupra femeii – victimă: îi afectează sănătatea mintală, îi scade încrederea în sine și în ceilalți, etc. Extrem de afectați sunt copiii care asistă la acte de violență sau devin la rândul lor victime.

Studiul realizat a pus în evidență aspecte îngrijorătoare privind manifestări ale disfuncțiilor familiale generate de soți printr-un comportament inadecvat, mergând până la agresiune și violență. Violența apare pe fondul unor conflicte nerezolvate și acutizate, la baza cărora stau factori precum gelozia, infidelitatea, conflicte legate de gestionarea bugetului familial, probleme financiare, conflicte tensive cu familia lărgită, etc.; alcoolul, de asemenea, este un factor potențator de conflict. Conflictul constituie însă o componentă a oricărei relații, dar nu justifică violența, iar violența pe de altă parte, nu constituie în nici un caz o cale de soluționare a lui.

Femeile tolerează, în general, violența exercitată în familie. Ele nu conștientizează faptul că primul act de violență creează un precedent și că determină un ciclu care nu mai poate fi stopat de la sine, evoluând de la acte ușoare de agresare până la situații de-a dreptul dramatice. Între acestea, bătaia este cel mai des invocată de victime; se constată însă că bătaia nu se produce aproape niciodată ca un eveniment izolat și singular, ci este însoțită de celelalte forme de abuz (intimidări și abuzuri verbale, amenințări la adresa unor persoane semnificative pentru victimă, răspândirea unor amenințări și a terorii în jurul victimei, agresiune sexuală, etc).

În violența familială victima se află aproape permanent în preajma agresorului și fără apărare, pentru că familia este un teren al vieții private. Accesul agresorului la victimă este continuu; agresorul este așa cum se manifestă, dar victima se transformă, pentru că suferința crește în timp și o modifică. Frica și mentalitatea determină femeile să nu facă plângeri atunci când violența este îndreptată asupra lor și asupra copiilor.

Cercetarea în domeniul violenței are anumite limite, deoarece există din păcate „cifra neagră” a cazurilor care nu sunt sesizate și cunoscute deoarece victimele nu se adresează instituțiilor abilitate în domeniu.

Astfel, aceste cazuri nu pot fi prevenite, combătute și nu se intervine în stoparea lor. Indiferența celor din jur (vecini, rude, prieteni), care nu sesizează autoritățile, îi ajută pe agresori să rămână în umbră și să continue agresiunea împotriva familiei, victimele fiind cele care au în continuare de suferit. Atitudinea populației față de violența în familie indică faptul că această problemă nu este prioritară, și nu necesită soluționare imediată.

Clișeele împărtășite de o mare parte a populației care justifică comportamentul violent în familie și, mai ales, cel conform căruia „o femeie bătută poate în orice moment să

se despartă de agresor”, indică neînțelegerea fenomenului și definirea lui ca „rufă murdară” ce se poate, și chiar trebuie, rezolvat în familie.

În studiul de față s-a optat pentru o cercetare calitativă și implicit pentru metode calitative ca studiul de caz, interviul și studiul de documente sociale. Prin utilizarea cercetării calitative s-a încercat explorarea unei probleme sociale – problema violenței intrafamiliale, încercând surprinderea fenomenului dincolo de cifre, în profunzimea lui, oprindu-ne la descoperirea manifestărilor violenței, asupra cauzelor, efectelor și consecințelor ei.

Problema violenței intrafamiliale este un subiect căruia ar trebui să i se acorde mai multă atenție, să reprezinte o problemă pentru mai mulți dintre noi, să se întreprindă mai multe cercetări în domeniu. Datele obținute în urma studiului realizat sunt îngrijorătoare, mai ales că numărul violențelor intrafamiliale înregistrate este în creștere.

Subliniem caracterul explicativ al lucrării, care argumentează necesitatea unor măsuri cât mai eficiente de acțiune socială și educativă în favoarea schimbării mentalității cu privire la statutul femeii în familie, instituționalizarea unor modalități de supraveghere și intervenție în cazul agresiunilor și violențelor. De asemenea, se impune luarea unor măsuri de suport social, atât la nivel global cât și secvențial, local, privind comunitatea, care ar putea consta, de pildă, în crearea unor refugii – sanctuare pentru femeile victime ale violenței în familie și pentru copiii acestora, centre de informare și consultanță.

#### **BIBLIOGRAPHY:**

1. Neculau, A., Ferreol, G. (2003). *Violența. Aspecte sociale*, capitolul *Violența în familie* (Ana Muntean), Editura Polirom.
2. Muntean, Ana, Popescu, Marciana, Popa, Smaranda (2002). *Victimele violenței domestice: copiii și femeile*, Timișoara, Editura Eurostampa
3. Mitrofan, Iolanda (2003). *Cursa cu obstacole a dezvoltării umane*, capitolul: *Ce se întâmplă cu adolescenții abuzați?* (Daniela-Petruța Coman), Editura Polirom.
4. Butoi, T., Voinea, D., Ifeme, V., Butoi, A. (2007). *Victimologie- suport de curs*, Editura Pinguin Book
5. Chelcea, Septimiu (2009) *Metodologia cercetării sociologice: metode calitative și cantitative*, București, Editura Economică.

## IMPROVING DEPRESSIVE STATES IN ALCOHOLICS USING SUGGESTIVE THERAPIES

*Diana Chisalita, Assist. Prof., PhD, „Vasile Goldiș” West University of Arad*

*Abstract: In Romania, implications of alcoholism are not fully acknowledged. The alcoholic is not seen as a person suffering from a disease in our society, but as a man who, drink to soothe sorrows. " Beyond this term, there are other sides of alcoholism that are not identifiable by most people. For example, a fact noted by various authors, there is a pretty close relationship between depression and alcoholism. Depression can be a factor that trigger alcohol abuse, but it can also be an effect. Based on this theory, we assumed that the recovery from depression of alcoholic patient automatically will decrease the chances of relapse. In general self-esteem is very low in depressed people. As a valid solution for this type of disorder appeared suggestive therapy as autogenous training (Schultz) used in this study contains suggestions for strengthening the ego. This study aims to demonstrate that suggestive therapy is effective in the amelioration of depression in alcoholics who are in rehab.*

*The study involved 10 subjects abstinent alcoholics in rehab program in a psychiatric hospital. They are aged between 30 and 50 years old, female and male, from urban areas. Subjects were selected based on the following criteria: be the first hospitalization, not to be addicted more than five years, not psychotic.*

*Methods and techniques: study case interview, observation, conversation, BDI questionnaire, self-test to verify alcoholism, Schultz autogenous training.*

*From the results of the reassessment at the end of therapy we can notice that indeed after assimilation Schultz autogenous training, depressions are more rare and less intense.*

*Keywords: depression, alcoholism, autogenous training, suggestive therapy, hypnosis, relapse*

Consumul de alcool face parte integrantă din viața societății omenеști din cele mai vechi timpuri, substanța fiind apreciată pentru efectele sale euforizante și anxiolitice. Consecințele negative ale abuzului de alcool episodic sau cronic, atât pe plan individual, psiho-biologic, cât și pe plan colectiv, socio-familial și profesional sunt cunoscute de mult timp, problema constituind obiectul a numeroase cercetări odată cu „medicalizarea” noțiunii, prin introducerea termenului de alcoolism de către Magnus Huss (1849).

În ultimul timp s-a înregistrat o creștere îngrijorătoare a consumului de alcool la nivel global, cu importante consecințe nefavorabile, medico-psiologice, precum și socio-economice. Încă din 1967 Organizația Mondială a Sănătății a inițiat programe speciale de combatere a abuzului de alcool, obiectivul devenind prioritar în ultimii ani în preocupările experților acestei organizații, întrucât se consideră că alcoolismul reprezintă a patra problemă de sănătate publică în lume. Divergențele privind definiția alcoolismului și criteriile de încadrare diagnostică, precum și dificultățile legate de depistarea și înregistrarea cazurilor și deficitele de organizare a asistenței medico-psiologice a alcoolicilor fac aproximative estimările epidemiologice în întreaga lume.

Cu toate acestea, date furnizate de O.M.S. la începutul deceniului trecut apreciau că un sfert din populația globului este dependentă de alcool sau de alte droguri. Analiza incidenței fenomenului semnala creșterea consumului de băuturi alcoolice la tineri și vârstnici, precum și la femei. Se considera că 90% din populația globului este consumatoare de alcool, 10% fiind consumatori abuzivi.

*Psihologii* argumentează cu efectele anxiolitic, antidepresiv, relaxant ale alcoolului care ar determina trăiri psihologice de neputință în fața stresului la cei cu profil psihologic dominat de nevrotism. Consumul patologic de alcool este legat de efectele sale psihotrope: pentru mulți plăcerea, pentru unii anihilarea angoasei. Or angoasa, simptom major al patologiei mentale, poate fi după J. Bergeret expresia unei structuri psihotice, a unei structuri nevrotice sau a anumitor stări limită. Recursul la alcool poate liniști tensiunile, dar numai temporar, de unde necesitatea de noi libații, ceea ce poate însemna intrarea pe calea dependenței. Psihiatria tradițională s-a arătat relativ puțin rodnică în sectorul alcoologic, cu excepția relațiilor posibile dintre alcoolism și depresie: observații clinice și studii genetice tind să pună în evidență, în anumite cazuri, alcoolismul și stările depresive (G. Winokur,

1972). Psihanaliza a elaborat la începutul secolului ipoteze psihogenetice, ea punând în cauză cel mai adesea anomalii sau alterări ale schemelor identificatoare inițiale și deficite narcisice.

Consumul de alcool are consecințe nefaste și la nivel psihologic, accentuând trăsăturile personalității antisociale, anxioase, depresive și se asociază personalității de tip borderline, unei disforii labile, suspiciozității violenței. Aceste complicații se referă la:

- crizele convulsive de sevraj care pot fi de sine stătătoare, sau pot apărea în cadrul sindromului de sevraj. Acestea pot apărea într-o perioadă de la 24-72 de ore de la încetarea consumului;

- tulburări psihotice, cum este halucinoza alcoolică Wernicke;
- tulburări amnestice persistente induse de alcool – sindromul amestic;
- demența alcoolică;
- paranoia alcoolică;
- sindromul alcoolic fetal;
- depresia care poate fi expresia unei tulburări de dispoziție ca reacție la consecințele dependenței de alcool pe plan social, familial, profesional;
- tulburări de personalitate organică care sunt de fapt tulburări comportamentale: violență, agresivitate, scăderea capacității de control al instinctelor;
- tulburări organice de dispoziție;
- tulburări anxioase;
- tulburări psihotice;
- tulburări psihice asociate: deteriorarea personalității, comportament suicidar, scăderea funcției sexuale (disfuncții erectile, ejaculare întârziată), gelozia patologică, halucinoza alcoolică.

La aceste tulburări psihosomatice se adaugă o serie de simptome de natură psihosocială cum ar fi izolarea și retragerea din relațiile interpersonale, apariția unui sentiment general de deznădejde, culpabilitate, creșterea criminalității globale (violuri, molestarea copiilor, tentativă de crimă sau chiar crime), creșterea numărului de accidente rutiere, creșterea numărului de tentative de suicid.

### **Psihoterapiile în alcoolism**

Multiple metode sunt utilizate, câteodată simultan în cursul post-curei la alcoolici. Ele fac apel, în funcție de personalitatea fiecărui pacient, la tehnici diverse, dintre care nici una nu poate fi estimată global ca superioară celorlalte pe ansamblul cazurilor.

Printre metodele individuale ale psihoterapiei în cursul post-curei la alcoolici se regăsesc următoarele: psihoterapia de susținere, psihoterapia cognitivă, psihoterapia analitică, relaxarea, terapii comportamentale. Dintre psihoterapiile de grup enumerăm: grupe de foști bolnavi, băutori, grupe de discuții, grupe de informație, psihodrame, analize tranzacționale, terapii familiale sistemice sau analitice. Există și psihoterapii instituționale: centre de post-cură, socioterapie, ergoterapie.

### **Obiectivele studiului:**

O1 – ameliorarea stărilor depresive la alcoolici în timpul tratamentului de dezintoxicare cu ajutorul terapiilor sugestive;

O2 – observarea corelației dintre depresie și alcoolism;

O3 – renunțarea la consumul de alcool pe o perioadă cât mai lungă.

### **Ipoteze:**

I1 – dacă subiectul este alcoolic, atunci el are stări depresive;

I2 – dacă tehnicile de relaxare sunt bine însușite, atunci intensitatea stărilor depresive ale alcoolicului se reduce;

I3 – dacă stările depresive sunt mai rare și mai puțin accentuate, probabilitatea de a reveni la consumul de alcool e mai mică.

### **Subiecții participanți la studiu**

La studiu au participat 10 subiecți alcoolici abștinenți din cadrul unui program de dezintoxicare. Aceștia au vârste cuprinse între 30 și 50 de ani, femei și bărbați, provin din mediul urban. Subiecții au fost selectați în funcție de următoarele criterii: să fie la prima internare, să nu fie dependenți de mai mult de cinci ani, să nu fie psihotici.

### **Metode și tehnici utilizate**

Studiul de caz, interviu, observația, conversația, chestionarul B.D.I. (Beck Depression Inventory) , testul de autoadministrare pentru verificarea alcoolismului, antrenamentul autogen al lui Schultz.

Johannes Schultz dezvoltă în 1930 **antrenamentul autogen**, metodă de relaxare care reprezintă rezultatul unei concentrări dirijate, selective asupra unor funcții și părți ale

corpului. Această metodă implică exerciții de concentrare și relaxare în urma unor formule sugestive sau formule inductoare. Antrenamentul autogen este una dintre tehnicile de psihoterapie cele mai utilizate, verificate experimental și clinic, caracterizate prin simplitate și economicitate. În urma unui antrenament autogen, subiectul ajunge să trăiască senzații de greutate și căldură, funcționarea benefică a sistemului cardiovascular.

G. Klumbies (1974) propune o prezentare a antrenamentului autogen care are în vedere următoarele aspecte:

- sistemul nervos al fiecărui om are două mari părți componente: sistemul nervos de relație și sistemul nervos vegetativ. Sistemul nervos de relație coordonează funcții aflate în sfera controlului voluntar; sistemul nervos vegetativ coordonează acele funcții ale corpului nesupuse controlului voluntar;
- tulburările, problemele pe care le are pacientul se datorează faptului că sistemul nervos vegetativ nu reacționează în concordanță cu împrejurările în care se află la un moment dat (de exemplu, are stări de încordare, tensiune, neliniște în situații care nu le justifică sau are palpitații, senzații de sufocare, deși inima și plămânii nu sunt afectați și nici nu face eforturi deosebite);
- deși funcțiile sistemului nervos vegetativ nu pot fi controlate voluntar, ele pot fi totuși influențate pe o cale ocolită. Astfel deși nu ne putem teme la comandă, cu siguranță ne vom teme dacă ne vom gândi intens la consecințele nefaste ale unei situații care prezintă un pericol iminent. Deci pentru a influența funcțiile sistemului nervos vegetativ trebuie să apelăm la un releu de autosugestii și imagini.

Experiența clinică demonstrează importanța deosebită a convorbirii introductive cu subiectul în care se explică principiul și scopul metodei, se explorează resursele reprezentativ-imaginative susceptibile să fie utilizate în alcătuirea formulelor intenționale, autosugestive. Pacientului i se spune că în această tehnică el este cel care joacă rolul principal și de aceea prezentarea antrenamentului autogen trebuie să-i ofere certitudinea unei relații indubitabile între comportamentul prescris și efectele anticipate. Pentru practicarea antrenamentului autogen trebuie evitate pozițiile asociate de subiect cu situațiile anxiogene sau sugestiile care pot antrena trăirea unor senzații neplăcute. Această tehnică de relaxare prezintă multe beneficii printre care: o relaxare completă a trupului și a minții, se reduc oboseala și tensiunea



musculară a corpului, se constată o îmbunătățire, o eficiență în activitățile desfășurate, un somn odihnitor dar și o ameliorare a anxietății.

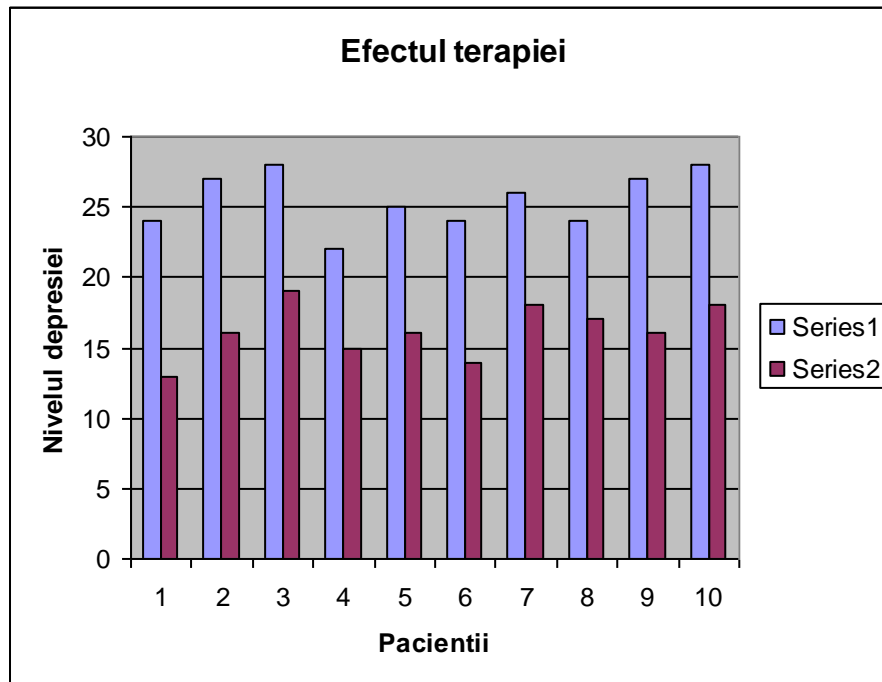
### **Interpretarea datelor.**

În urma celor zece ședințe susținute cu fiecare din cei zece pacienți s-ar putea extrage mai multe observații. Astfel, în primele două ședințe care au constituit interviul preliminar, un numitor comun pentru fiecare pacient l-a reprezentat faptul că a existat o comunicare deschisă ce pune în evidență dorința lor de a renunța la consumul de alcool. Toți cei zece pacienți și-au expus problemele cu cât mai multe amănunte, dat fiind că interviul a fost bazat pe întrebări deschise. În urma chestionarelor aplicate pe parcursul celei de-a treia ședințe nu au fost ridicate obiecții. Rezultatele aplicării chestionarului pentru alcoolism a demonstrat faptul că cei zece subiecți suferă de această adicție și de asemenea rezultatele obținute la chestionarul BDI au indicat depresie moderată către severă.

Soluția care li s-a propus pentru remediarea tulburării afective, antrenamentul autogen al lui Schultz, a întâmpinat atât rețineri, cât și sentimente de aprobare. Aceste rețineri constau în faptul că ei nu înțelegeau utilitatea și nu vedeau efectele acestei metode. În momentul în care s-a început punerea în practică a antrenamentului, s-au observat reacții diferite, însă pe parcursul exercițiului pacienții au reușit să se relaxeze. Până în momentul celei de-a patra ședințe pacienții au fost rugați să se relaxeze singuri și fiecare și-a asumat acest rol, chiar dacă nu toți au reușit să atingă rezultatul scontat.

În principiu, primele trei ședințe au fost mai anevoioase deoarece s-a încercat stabilirea unei alianțe terapeutice. Odată depășită, această piedică s-a remarcat o cursivitate în desfășurarea următoarelor ședințe, pacienții au început să întrevadă rostul acestor exerciții.

S-a observat că reticența resimțită la început dispăruse, în sensul că pe parcursul demersului terapeutic pacienții au reușit să se relaxeze mai ușor, mai bine, atât în cadrul ședințelor, cât și în restul timpului. La sfârșitul terapiei pacienții au fost reevaluați prin aplicarea aceluiași chestionar BDI, iar rezultatele arată că trecuseră către o depresie ușoară către moderată.



Seria 1= nivelul depresiei la începutul terapiei.

Seria 2= nivelul depresiei la sfârșitul terapiei.

### Concluzii

Având în vedere că acest studiu este realizat pe zece pacienți internați într-un centru de dezintoxicare se presupune din start că există o voință din partea lor pentru a renunța la consumul de alcool. Tocmai de aceea aceste rezultate nu ar putea fi generalizate.

Conform primei ipoteze, cum că pacienții alcoolici au stări depresive, s-au identificat la fiecare pacient stări depresive. În aceste condiții se poate spune că ipoteza a fost demonstrată, în consecință s-a trecut la demonstrarea celei de-a doua ipoteze. Din rezultatele reevaluării obținute la sfârșitul terapiei se poate observa că într-adevăr în urma asimilării antrenamentului autogen al lui Schultz, stările depresive sunt mai rare și mai puțin intense.

Cea de a treia ipoteză a fost confirmată, chiar dacă pe termen scurt, deoarece la trei săptămâni după externare toți pacienții au fost contactați telefonic pentru a afla în ce fel au depășit perioada critică. Toți pacienții au descris această perioadă ca fiind foarte dificilă, dar în momentele în care simțeau nevoia să consume alcool sau erau cuprinși de o stare de depresie încercau să reia tehnicile de relaxare însușite în timpul terapiei.

Aceast studiu ar putea constitui un punct de plecare pentru o cercetare mai elaborată și desfășurată pe o perioadă mai îndelungată pentru a se dovedi dacă aceste concluzii pot fi generalizate și la categoria de alcoolici neinstituționalizați.

#### **BIBLIOGRAPHY:**

1. Albu, M. – *Construirea și utilizarea testelor psihologice*, Ed. Clusium, Cluj-Napoca, 1988;
2. American Psychiatric Association, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM.IV-R)*, Washington D.C., 1994;
3. Arseni, C.; Golu, M.; Dănăilă, L. – *Psihoneurologie*, Ed. Academiei, București, 1983;
4. Chabrol, H. – *Les toxicomanies de l' adolescent*, Ed. Presse, Paris, 1992;
5. Chiriță, R. și V.; Papari, A. – *Manual de psihiatrie clinică și psihologie medicală*, Ed. Fundației Andrei Șaguna; Constanța, 1992;
6. Cristea, D. – *Tratat de psihologie socială*, Ed. Pro Transilvania, București, 2001;
7. Dafinoiu, I. – *Sugestie și hipnoză*, Ed. Științifică și Tehnică, București, 1996;
8. Dafinoiu, I.; Vargha, J.L. – *Psihoterapii scurte*, Editura Polirom, Iaș, 2005;
9. Enăchescu, C. – *Tratat de psihopatologie*, Editura Tehnică, București, 2001;
10. Filimon, L. – *Experiența depresivă: perspective socio-culturale*, Ed. Dacia, București, 2002;
11. Freud, S. – *Introducere în psihanaliză. Prelegeri de psihanaliză. Psihopatologia vieții cotidiene*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1980;
12. Golu, M. – *Dinamica personalității*, Editura Geneze, București 1993;
13. Golu, M. – *Bazele psihologiei generale*, Editura Universitară, București, 2002;
14. Holdevici, I.; Vasilescu, I. P. – *Hipnoza și forțele nelimitate ale psihismului uman*, Editura Aldomars, București, 1991;
15. Holdevici, I. – *Psihoterapia – un tratament fără medicament*, Editura Ceres, 1993;
16. Holdevici, I. – *Sugestiologie și terapie sugestivă*, Ed. Victor, București, 1995;
17. Holdevici, I. – *Autosugestie și relaxare*, Ed. Ceres, București, 1995;

## **DETERMINING FACTORS OF EDUCATIONAL EFFICIENCY AND SUCCESS**

***Angela Bogluţ, Lecturer, PhD, „Vasile Goldiş” West University of Arad***

*Abstract: The school of all levels and degrees is considered the most important factor of permanent education, by its contribution in delivering education to the young generation by training and educating personalities within the spirit of current education. The issue of educability, that is, of receptivity of the human being to educative influences is one of the most discussed and problematized aspect, as there appeared, with time, various theories in such respect.*

*School efficiency – the assembly of school performances made by a school group, pupil or student in a certain period (cycle, year, semester, subject etc.) for an educational finality which employs all the educative resources of society at institutional and non-institutional level, in a formal, non-formal and informal framework.*

*Keywords: efficiency, conceptualization, success, causes, strategies.*

The human society has improved with time a mechanism for the diminution of the unpredictable and for increasing control on the human development. This role is fulfilled by education. Education may be defined as a specialized activity, specifically human, which mediates and diversifies the relations between human and environment, enabling the development of the human through the agency of society and of society through the agency of the human. Out of such perspective, education is the connection between the potentiality of (hereditary) development of the individual and the offer of opportunities offered by the environment. A successful educative action harmonizes what might to what offered. The offer needs to be an incentive, slightly over the possibilities from a certain point of the individual, therefore, to be placed in the “zone of proximal development” (Vâgotski), and it in order to determine the development of the human being, their evolution. The role of education is to

act on all the components of personality, without taking into account the extent of their genetic enablement, compensating those with a weaker genetic sub-layer and stimulating the harmonious development of personality.

Educability is the specific particularity of the human to shape and develop under the influence of the environmental and education factors, basing on the hereditary potential and is manifested in the educator-educated report being an assembly of chances to be effective as educator and to take advantage of the educational relation to the educated, according to the stimulation of their personality development. The educator enters this relation with generally human competences (biopsychic balance, personality attributes, knowledge and life experience, availability to relate). The educated enters this relation with generally human competences (biopsychic balance, knowledge, affective and willed reporting capacities), with a knowledge experience in progress of establishment, with a native and acquired receptivity for knowledge, with internal and external motivations, with the availability to communicate and to answer to demands, with the capacity to receive, process and integrate the experience transmitted, with physical and mental health particularities.

The chances to be efficient depend on a series of conditions: mutual acceptance, psychological compatibility, type of authority imposed by the educator, the individual capacities of the educated. Therefore, educational successes depend both on the biological and personality capacities of the two human factors involved, and on the existence of a stimulating environment.

Academic efficiency expresses the efficiency of the teaching process – learning at a certain point and at the end of the schooling period, being marked out by the estimation of the relation between the didactic outcome projected in the school documents and the didactic result awarded in youth training. It is marked out by the evaluation of theoretical and practical training as consequence of the appreciation of the relation between the content of education (curriculum), syllabus, handbooks and knowledge including the theoretical and practical capacities acquired by pupils. This relation presents a quantity variation from 0.1 to 1. When such report is 1 there shall result a maximum positive academic efficiency. Efficiency is considered as optimum in the cases the report is between 0.7 and 1, the relation of 0.5 and 0.6 defining an average efficiency, and then the report presents variations from 0.1 to 0.4 the efficiency is negative, unfavorable. Academic efficiency is outlined by the evaluation

of the pupils' personality in all its sizes and highly outlined by the evaluation of psychic and intellectual, memory, imagination, thinking capacities, creativity, motivations, skills and aspirations. Getting a superior efficiency in the instructive-educative activity at the level of the demands of curricula and education finalities related to the development of motivation, development of skills, assimilation of ethic value, development of intelligence and creativity. Academic success represents the concordance between pupil's skills and interests on the one hand, academic exigencies formulated and presented to the pupil by various instructive-educative methods, on the other hand.

Success has a first sense — that is of success, victory in the competition being the result of self-fulfillment, with large efforts, with sacrifices, assiduous work, from the need to self-express and self-fulfillment, from the need of prestige. School success is the validation of the expression capacity, by learning performances, capitalizing at a maximum biopsychic skills and availabilities. It is manifested by maximum results at examinations, competitions, Olympic competitions. School success assumes compulsorily the conduct of the purpose, self knowledge, awareness of forces, mobilizing in order to go beyond obstacles, perseverance in going beyond them. Self fight, interior conflicts, defeating own limits are part of the fight for success, school success hides giving up pleasant activities, restlessness and fear of failure, specter of failure.

Success is part of the category of values able to get attention when materialized, but not less in the case it is in default, in which case failure is established. In the educative action (although the fact is valid for all types of action), interest for failure is explained, actually, by the desire to avoid it, not to allow it to configure, that is, by the intent to enable success for all the categories of persons engaged within the training. Inside the unlimited universe of renewals from the manifestation scope of the educated and educator, they become or, in any case, propose to become, but it is significant to withhold, they constantly regard the becoming into success and not into failure; success is represented as a synthesis of the good, truth and beauty.

Success, like its opposite, failure, depend on many social-objective factors, factors related to individual structure. The social-cultural environment creates the general environment of school policy, the fundament of respect for this institution. It creates opportunities for the human fulfillment through school. Family environment prepares and

keeps the respect spirit for school, prepares and maintains the learning effort. The extra-family group, friends, with pro-social, pro-academic aspirations, influence school and professional aspirations. Internal factors have a special weight in school performances and in performances validated as success. The general health status conditions biologically the learning success. The intellectual qualities (perceptive, memory, thinking and imagination) and abilities (skills, aptitudes) are those highly determining academic performance, school success being determined by intellectual and non-intellectual factors of educational success.

### **Intellectual factors of the education success**

Academic intelligence with purely operational value designate in the perspective of J.Piaget's conception the dynamic balance between the assimilation of school requirements and accommodation to them, to various schooling levels. School intelligence is a specific, particular type of intelligence, which is differentiated from the general, global, verbal, practical intelligence etc., especially by the specificity of its content, but in the same time, object of the general laws of mental development. Defining academic intelligence is only possible in relation to school activity, it expressing the adaptation degree of the pupil to the requirements of the school type activity. Academic intelligences is therefore an excellent relative notion, which depends in the same time on the permanent variations of school, of academic tasks and pupils' personality.

Academic success is not an indication of the value of the pupil's general or global intelligence, as school adaptation capacity depends on their school intelligence. It is formed in the schooling process, as a result of structuring mental potentialities of the child according to the nature and repertoire of school activity, enclosing in its structure the pupil's attitude to the conducting activity of school age. However, it does not mean that school intelligence might be the only determining factor of academic success. School intelligence is not an absolute psychic value, its efficiency is conditioned by the organizing degree of the whole personality, especially by the affective-motivational and willing-character features of the pupil.

Obviously, school results can be "altered" both by non-intellectual internal factors, and by external factors as well, or even by their mixed influence. Therefore, school intelligence neither reflects academic success. School intelligence is bipolar and multifactorial dimension of the pupil's personality. Intellectual performances may be laid in a hierarchy in various degrees, mental efficiency levels.

The most valid criterion of knowledge, diagnosing intelligence is intellectual performance which expresses the "capacity to do" something. This "savoir faire" is an essential aspect of intelligence. The learning success does not indicate best the efficiency of the pupil's school intelligence, due to the fact that it represents only one determining factor of the learning outcomes. The safest way of knowing the functional level of school intelligence consists of exploring the role and contribution of intellectual mechanisms of the pupil in fulfilling certain school efficiency. The analysis of the operating method of school intelligence highly regards the search of explaining effects, intellectual school outcomes. Functional analysis is as difficult as it assumes the identification of personality non-intellectual factors role in determining the performances performed in various problematic school situations.

### **Nonintellectual factors of school success**

School intelligence is not an absolute psychic value. Its efficiency is always conditioned by the whole life of the pupil, especially by the affective-motivational and cognitive particularities of their personality. There is a tendency to increase the role of nonintellectual personality factors in determining the school success along with going from one grade to the next. As well, emotions and feelings are organically integrated in the personality structure, forming its dynamic and energetic aspect. The maturity degree of the personality highly depends on the emotional-affective maturity. The development level of will, the self-adjustment capacity reflect on the entire activity of the pupil. It is not enough, for school success, to only detect the pupil's personality features, as it needs to be performed next to the information of the pupil and formation of internal conditions, of psychological premises of academic success. "Learning success depends not only on the level of intellectual development - A.Chircev shows - but, in a great measure, on the nature of personality features of pupils, which imposes the need of knowing and positive influencing such features".



The psychic development of the pupil has an "individual history", fundamentals of which are performed from the family. The child, raised in a certain type of affective and intellectual climate, shall assimilate easier those social and cultural values it repeatedly and directly gets into contact with from the conduct models of parents. Family fulfills, by its function of child socializing, an extraordinarily important role in making the hierarchy of individual values. The families with a high aspiration level, oriented towards successes and performances, award a special importance to the child's academic success. In such type of family, fulfillments are at the base of motivation of joy or sadness, successes or failures, in a word, self-evaluation. Trust itself noticed at the pupil is the "mirror" of encouragement and trust awarded in family and school. Based on the systemic evaluation of school efficiency, the child self-evaluates him or herself more and more realistic, which turns, into a level of aspiration of the child. Knowledge and affectivity are tightly connected. They develop simultaneously, in mutual report. The affective factor, including the attitudinal factor, is particularly, the main actuating force of school activity. Successful school activity strengthens, consolidates the affective factor.

Next to aptitudes, temperament, character, upon determining the conduct and success of the pupil, motivation contributes as well. Motivation means the totality of internal mobiles of conduct. The reasons can be learned or not. At the beginning, motivation is extrinsic when the activity leads directly to satisfaction. The relation between reasons and school cannot be treated univocally. The reason becomes efficient however only in the moment it is established at the level of personality, investing in an attitude. They usually start from rich and varied motivational sources, but in the end, the attitude to school activity is contoured. In general, the connection between attitude to school activity and school success is extremely solid. Progresses in the development of school aptitude are as obvious as positive the attitude of pupils to school activity and as this activity has a higher significance.

School success is influenced as well, more or less indirectly, to the aspirations of the social group (family or school group) the pupil is part of. They cannot be "isolated" from the social environment they develop their activity and under influence of which they make their self awareness, in default of which, there is no aspiration level. Pupil's aspirations usually evolve based on social interactions, towards getting closer to the higher aspirations of the members of the reference group (like "class", "school" group), but without such tendency

towards "uniform" erasing individual differences related to the size of the aspiration level. If the aspiration level is exceeded by the performance, the aspiration level is exceeded by the performance level, the pupil may anticipate, as a purpose, a school outcome superior to the previous performance. The aspiration level and the performance level may therefore be ascendant, under the mobilizing influence of performance need, therefore leading to self-exceeding.

Concomitantly to the formation of the image of self, the pupil knows more realistic their capacities, plans more efficient their effort, progressively adapting to the school environment and activity, opening the way towards new satisfactions – dissatisfactions, delights – nuisances, social approvals – disapprovals. In the background of such effects of the adaptation degree, which adjusts the pupil's conduct, the aspiration level is formed. The changes of the aspiration level in changing school performance outlines the self-adjusted character of the pupil's activity, naturally based on a check performed according to a reporting model. As related to their will (self-adjustment), the self-knowing capacity of the pupil expresses by their aspiration level.

As a conclusion, the factors concurring to academic success or failure are internal and external and present a functional interdependency. The factors involved in promoting academic success are interacting, and they are: family, psycho-physiological factors, pedagogical factors.

The strategies of educational success related to the familial nature include: active presence of the familial group; familial relations based on guiding and instructive-educative exigencies based on cooperation, respect, understanding and mutual help; favorable life conditions, food, clothing, hygiene etc.; conditions for enabling teaching and culture – place for study, sources of information, handbooks, compilations with exercises etc; stimulating the independence and initiative spirit, removing exaggerated authoritarianism; support in settling learning related difficulties, including mediations without leading to overloading.

The psycho-physiological determinants in the educational success regard: Assuring a proper environment, medical treatment in case of sensorial and motor deficiencies due to a long learning effort; stimulating intellectual, affective and willing activity favorable to elevated and efficient learning activity, performance of the psycho-medical treatment by

psychopedagogical counseling, for the removal of states like impulsivity, lack of adaptation, depression, attention and memorizing deficiencies, behavioral disorders etc.

As related to the pedagogical promotion factors of academic success, we outline: quality of school organizing; quality of teachers (for psycho-pedagogical training); use of modern strategies which determine the active participating and heuristic character of pupils; concomitantly to the frontal treatment of pupils, also individual and differential treatment should occur in order to make the learning and its reflection by high performances more efficient; organizing school competences.

### **School failure**

School failure may be defined as the lack of fulfillment by pupils of the compulsory requirements from the curriculum, this being the effect of a difference amongst exigencies, possibilities and outcomes. The conduct of failure is deplorable, it prejudices the ambiance of relationship with others. The attitudes expressed due to failure are either challenging, helpless or aggressive revolt, or heavy resignation. Normally, they tend towards escaping failure, rehabilitation or compensation. The persisting negative phenomenon school faces is failure. It is reflected in the faulty efficiency of learning, below the level of requirements and objectives and, sometimes, below the level of their own capacities. Academic failure is manifested in two aspects: being left behind or school retard and school failure in two forms: dropout and repetition.

The psycho-pedagogical causes of academic failure may be psycho-physiological, socio-familial and pedagogical. The psycho-physiological cause is related to somatic, neurological, endocrine disorders; age disorders; language and writing disorders (dyslalia, acalculia etc.); insufficient intellectual elaboration; subliminal school intelligence; psychomotor instability; psychological order retard (1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup>, 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> degree retardate). The socio – familial causes regard: disorganized families; stressed environment within the family; low level of intellectual and cultural development (mistaken systems of value); faulty attitudes of parents. The pedagogical causes assume faults of the teacher in the didactic act related to various aspects: presentation in a non-attractive and non-stimulating method of the lesson; unjust subjective evaluations; treating children as the „outcast” of the grade; authority without compensation; poor and formal collaboration and working together with family;

failure of incentives from teachers for pupils' performances; lack of pedagogical tact and mastery in teaching– learning etc.

Academic failure is the severe form of school failure and is manifested by dropout and repetition, sanction of failure to fulfill school obligations. School failure, with all its types of manifestation, represents the assembly of school losses, effects of which are negatively shown on the social and professional integration and on the cohabitation relations with others. Amongst the indicators usually used for the appreciation of existence of a stabilized situation of school failure, we mention: early school dropout; gap between the personal potential and outcomes; leaving school without any qualification; incapacity to reach pedagogical objectives; failure to final exams (or competitions); lack of adjustment in school etc. Simply reading these indicators leads to the fact that there are two types of school failure, having as common denominator, the notion of inefficiency:

a) Cognitive school failure, which regards the failure of pupils to fulfill pedagogical objectives. This type of failure certifies low level of competences to the concerned pupils leading to weak results at examinations and school competitions, and resits, repetitions. These low level of competences are explained either by intellectual retardation or by a series of motivational, volitional and operational drawbacks, like:

- a very low level of aspirations and expectations in relation to the academic activity and the self;
- low voluntary (will) availabilities needed to formulate the learning objectives and to go beyond obstacles (difficulties) which appear inherently along the learning activity;
- absence of systemic working skills and habitude of the pupil to self-evaluate school outcomes from the perspective of objective criteria, promoted by the school;
- faults at the level of logic-abstract operations of thinking, like: language incompetence (answering briefly, or discussing largely, teacher's questions); incapacity to connect information (to put them in varied and flexible contexts); absence of dialectic thinking method, which shall alternate pros and cons; weak capacity to concretize a phenomenon or principle learned in class; incapacity perform a hypothetical deductive step, needed to draw conclusions or generalize; absence of critical thinking spirit, indispensable to attitudes to received ideas and elaborating own valuable judgments.

b) Non-cognitive school failure, related to the pupil's lack of adjustment to the exigencies of school. This type of failure regards, more precisely, lack of adjustment to the rigors of a pupil's life, to normative exigencies assumed by the proper operation of each and every school or school collectivity. The unadjusted pupil resorts to dropout, leaving school too early, in favor of a less coercive environment, usually, the streets or groups of uncontrolled youngsters. The causes of such lacks of adjustments consist either in individual affective problems (as for example, fear or repulsion towards school, arisen as consequence of severe punishments or of repeated conflicts with parents, teachers), or in congenital psychoneurotic determinations (as for example, hyper-excitability, emotional imbalance, autism, excessive impulsivity).

The frequency "school failure" occurs in the teaching facilities and, especially, the aspect of permanent phenomenon they may often acquire determines us to look at them with responsibility. A chronicized school failure is dangerous, as it determines negative effects both in an individual psychological plan, which is, alteration of the concerned pupil's self, which shall lose more and more their confidence and shall get to develop a fear of failure, and socially, as a permanent school failure „stigmatizes,, , induces a social marginalization of the concerned pupil, that is, a limitation of the pupil's right to a genuine professional qualification and to exerting appreciated social roles validated as capitalizing for their personality.

**Conclusions:** Education success or failure is the result of a series of pupils' experiences in their families, at school and outside school, together with other pupils and friends, teachers and other adults, and therefore it cannot be understood as static, but as an evolving phenomenon composed from many social interactions. The evaluation of the results of this dynamic process is difficult precisely due to the richness of interactions they cover, and teachers, parents, friends or pupils themselves unilateral responsibility for the failure to fulfill their learning potentiality is as frequent as unproductive.

#### **BIBLIOGRAPHY:**

1. Bontaș, I., **Pedagogie**, Ed. All, București, 1994
2. Bruner, S.J., **Pentru o teorie a instruirii (traducere)**, EDP, București, 1970
3. Cucoș, C., **Pedagogie**, Ed. Polirom, Iași, 1996

4. Finga, I., petrescu, A., ș.a., **Evaluarea performnțelor școlare**, Ed. Afeliu, București, 1996
5. Planchard, E., **Pedagogie școlară contemporană**, EDP, București, 1993
6. Ionescu, M., **Dimensiuni creative în predare și învățare**, Ed. Presa Universitară clujeană, ClujNapoca, 2000
7. Tudoran D., **Fundamentele pedagogice ale consilierii educaționale**, Tipografia Univesității din Oradea, 2003

## **ATTITUDES OF STUDENTS IN RELATION TO THE INTEGRATION OF CHILDREN WITH DISSABILITIES IN THE PUBLIC SCHOOLS**

***Adriana Florentina Calauz, Lecturer, PhD, Technical University of Cluj-Napoca  
– Baia Mare Northern University Centre***

*Abstract: The present study set out to explore a topical issue of our society, namely that of the integration of children with disabilities in public schools. At the same time, the paper has in view the analysis of students' availability and their relations with their colleagues with disabilities.*

*The research aims to:*

- *identify the attitudes and opinions of the students without disabilities studying in public schools towards their colleagues having disabilities studying in the same school;*
- *identify negative attitudes of children without disabilities;*
- *determine the type of relationships that exist between the two categories of students during the school year.*

*Participants in the study were the students of two secondary schools from urban areas.*

*As methods of gathering data we used: observation and survey, having as instrument the questionnaire that contains questions referring to the aspects analyzed.*

*The investigation of attitudes and opinions manifested towards students with disabilities will help us understand the nature of interactions between the two groups of students and respectively remove the barriers and facilitate integration.*

*Keywords: integration, disability, attitudes, opinions, barriers*

Schimbările atitudinale față de persoanele cu dizabilități și transpunerea lor în fapte, în soluții, au cunoscut, în ultimele decenii o curbă vertiginoasă, din fericire favorabilă, atât în domeniul educației cât și în domeniul socio-cultural.

Roșca (1943), consideră atitudinea: „*O predispoziție mintală dobândită, mai mult sau mai puțin durabilă, de a reacționa într-un mod caracteristic (obișnuit favorabil sau nefavorabil), față de persoane, obiecte, situații, idei sau idealuri cu care individul vine în contact*”<sup>1</sup>.

Chelcea, în 2003, definește atitudinea ca fiind: „*Poziția unei persoane sau a unui grup, de acceptare sau respingere, mai mare sau mai mică a obiectelor, fenomenelor, persoanelor, grupurilor sau instituțiilor*”<sup>2</sup>.

Statutul persoanelor cu dizabilități decurge din atitudinea societății față de deficiență și deficienți, deoarece ea este cea care construiește o anumită imagine a omului, care este investită cu valoare deplină în societate<sup>3</sup>.

Runceanu (2007) compară efectul negativ al atitudinilor față de persoanele cu dizabilități cu efectele rasismului sau ale sexismului<sup>4</sup>.

Lampropoulou și Padeliadu (1997), arată într-un studiu că atitudinile față de persoanele cu dizabilități fizice, emoționale, mentale sunt negative, fie fâțiș, fie mai puțin manifeste. Originea acestor atitudini negative este complexă. Caracteristicile persoanei cu dizabilități, cât și caracteristicile persoanei care exprimă aceste atitudini, afectează atitudinea<sup>5</sup>.

Hahn (1988), sugerează că înfățișarea fizică și autonomia individuală, sunt două dintre valorile critice ale secolului XX, care influențează modul în care sunt tratați cei cu dizabilități. Diferite tipuri de condiții ale dizabilității pot fi clasificate după potențialul lor de încălcare a variatelor valori sociale. Studiul aparținând lui Tur-Kaspa, Weisel și Most în anul 2000, cercetează atitudinea față de 3 grupe de persoane cu dizabilități tocmai din această perspectivă, astfel: persoane cu paralizie, pentru că acestea ar încălca puternica valoare de integritate fizică, înfățișare și sănătate, persoane cu retard mental care nu îndeplinesc

<sup>1</sup> Iluț, (2004), *Valori, atitudini și comportamente sociale*. Ed. Polirom, Iași, 25.

<sup>2</sup> . ibidem, 26

<sup>3</sup> Enăchescu, C., (1996)., *Tratat de igienă mintală*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 34.

<sup>4</sup> Runceanu, L. (2007). *Psihologia socială a persoanelor cu dizabilități*- support de curs, UBB, Cluj Napoca, 27

<sup>5</sup> Tur-Kaspa, H., Weisel, A., Most, T. (2000), A multidimensional study of special education students attitudes towards people with disabilities: a focus on deafness, in *European Journal of Special Needs Education*, 13-23.



condițiile impuse de societate privind reușitele personale și de productivitate și persoanele cu tulburări comportamentale care nu manifestă comportamente acceptate de societate<sup>6</sup>.

În România, educația specială a avut, pentru o lungă perioadă de timp, un pronunțat caracter segregativ. Modelul de abordare a deficiențelor era unul predominant medical, accentul fiind pus pe eforturile de reabilitare, de adaptare a copilului, fără a se lua în considerare nevoile de schimbare la nivelul mediului școlar. În acest mod au apărut și s-au consolidat percepții, stereotipuri, prejudecăți la nivelul cadrelor didactice și al publicului în general, conform cărora educația specială (separată) ar fi singura posibilă în cazul copiilor cu diferite deficiențe. Astfel de prejudecăți fac posibilă manifestarea unui adevărat cerc vicios, de tipul unei profeții autorealizatoare: din cauza prejudecăților referitoare la cei care învață mai greu, aceștia nu sunt stimulați adecvat, nu li se oferă șanse de învățare, fapt care le accentuează deficitul observat inițial, demonstrându-se astfel caracterul întemeiat al credințelor<sup>7</sup>.

Atitudinile față de persoanele cu dizabilități sunt influențate de variabile demografice cum ar fi vârsta, genul, naționalitatea, statusul marital, nivelul educațional, statusul socioeconomic, mediul unde locuiesc - urban sau rural - și experiența cu dizabilitatea<sup>8</sup>.

Există o asumție conform căreia politicile educaționale pentru persoanele cu dizabilități, bazate pe principiul normalizării și al integrării în comunitate, vor conduce la atitudini accentuat pozitive față de prezența acestor oameni în comunitate.<sup>9</sup> Alții sunt de părere că ar fi necesar să schimbi prima dată atitudinea publică și apoi aceste persoane vor putea fi integrate în comunitate. Oricare ar fi adevărul, este important să examinăm atitudinile, pentru că, mai degrabă acestea se află între reala integrare și atitudinile societății, dimensiuni care interacționează între ele.

Atitudinea dominantă a populației pare a fi aceea a unui dezinteres amabil, atenuat din când în când, de obicei în perioada sărbătorilor, de gesturi samaritene, lipsite de o adresabilitate directă (donarea unor sume de bani, haine, cadouri, vizite de centre etc). O atitudine deosebită o constituie mobilizarea afectivă datorată mediatizării unor cazuri

---

<sup>6</sup> Ibidem, 25

<sup>7</sup> Manea, L., (2006), Dizabilitatea ca factor de risc privind accesul la serviciile de educație, in *Calitatea vieții*, 41-50.

<sup>8</sup> Tervo, R.C., Palmer, G., Redinius, P., (2004), Health professional student attitudes towards people with disability, in *Clinical Rehabilitation*, 908-915.

<sup>9</sup> Reversi, S., Langher, V., Crisafulli V., Ferri R., (2007), The Quality of Disabled Students' School Integration: A Research Experience in the Italian State School System. *School Psychology International*, 28.

dramatice prin intermediul televiziunii. Întrebat dacă ar fi de acord cu deschiderea mai mare a societății către nevoile persoanelor cu dizabilități, cetățeanul obișnuit tinde să consimtă, deoarece consideră aceasta ca fiind o problemă de principiu, care nu-l solicită direct; dacă însă la locul său de muncă sau în clasa în care învață copilul său ar apărea persoane cu dizabilități care ar cere drepturi egale, opinia lui s-ar putea schimba radical. Astfel, sondajele de opinie care se referă la situații ipotetice nu pot fi foarte de încredere în prezicerea unor opinii, deoarece în aceste situații ipotetice se activează mai degrabă ierarhii valorice formale decât cele proprii individului.<sup>10</sup> Dacă prin discriminare socială înțelegem o atitudine repulsivă față de o persoană sau un grup de persoane, bazată pe opinii ce nu iau în considerare abilitățile sau inabilitățile demonstrate ale acestora, ci supoziții întemeiate pe analogii, atunci eliminarea atitudinilor și comportamentelor discriminatorii la adresa persoanelor cu dizabilități devine posibilă numai în condițiile respectării a două concepte fundamentale: asigurarea egalității de șanse, respectiv a calității vieții acestora.

Există studii care indică faptul că atitudinile globale față de persoanele cu dizabilități, nu s-au schimbat mult în ultimele trei decenii<sup>11</sup>. De asemenea, alte studii care s-au ocupat de investigarea scalelor specifice de măsurare a atitudinilor față de dizabilitate au descoperit că aceste atitudini sunt rezistente la schimbare de-a lungul timpului<sup>12</sup>.

Educația incluzivă presupune un proces permanent de îmbunătățire a instituției școlare, având ca scop exploatarea resurselor existente, mai ales a resurselor umane, pentru a susține participarea la procesul de învățământ a tuturor elevilor din cadrul unei comunități, ceea ce înseamnă că nu doar o școală de masă poate fi incluzivă, ci și o școală specială poate fi sau poate dezvolta practici incluzive în abordarea copiilor.<sup>13</sup>

Integrarea copiilor cu dizabilități are în vedere mutarea acestora din școli speciale în școli de masă și intrarea copiilor în clase obișnuite. Atunci când această mutare nu este însoțită de o creștere a interacțiunilor între elevii cu și fără dizabilități, nu putem vorbi de un real progres de integrare, ci doar de o etapă a integrării și anume integrarea fizică într-un mediu.

<sup>10</sup> Buică, C.B., (2004), *Bazele defectologiei*, Ed. Aramis, București, 55

<sup>11</sup> Wang, M.H., Thomas, K., Chan, F., Cheing, G. (2003), A conjoint analysis of factors influencing American and Taiwanese college student's preferences for people with disabilities, in *Rehabilitation Psychology*, 195-201

<sup>12</sup> Vrășmaș, T., Mușu, I. (1998), *Educația integrată a copiilor cu cerințe speciale*, Asociația RENINCO România, București, 55-70

<sup>13</sup> Ibidem, 81-89

Jenkinson (2002), cercetând domeniul integrării, susține că, fără o structurare activă a situațiilor sociale în sensul facilitării interacțiunii sociale, încercările de școlarizare incluzivă tind să conducă mai degrabă la respingere sau în cel mai bun caz la izolare și indiferență față de elevii cu dizabilități, cărora le lipsesc deprinderile de a iniția un contact pozitiv cu cei de o seamă cu ei.<sup>14</sup>

Astfel, educația incluzivă nu înseamnă aceeași educație pentru toți. Nu trebuie să scadă atenția personalizată, aceasta fiind extrem de importantă, iar incluzivitatea educației școlare trebuie văzută ca parte a unei strategii generale, care aspiră spre ameliorarea educației pentru toți.<sup>15</sup>

Numărul elevilor cu dizabilități care beneficiază de serviciile educaționale în întreaga lume a crescut cu 23% din 1975 până în 1989-1990 (Fuchs și Fuchs, 1994, citați de Westberg, 1996) iar plasarea acestor elevi în școli de masă a cunoscut o creștere importantă în această perioadă

În țara noastră, obiectivele integrării și incluziunii sunt de apreciat în raport cu documentele internaționale și tendințele moderne. Din păcate, accentul este pus pe caracterul administrativ al integrării, fără a se lua în considerare faptul că sunt necesare anumite condiții: articularea unei politici clare în favoarea integrării, cu asigurarea resurselor financiare adecvate, pregătirea resurselor umane (instruirea personalului didactic), informarea publicului în vederea combaterii prejudecăților și formării unor atitudini pozitive, asigurarea serviciilor de suport necesare.<sup>16</sup>

În opinia domnului Buică (2004), modificarea atitudinilor în sensul unei apropieri reale de problematica psihosocială a persoanelor cu dizabilități nu se poate face înaintea și în lipsa regenerării spiritului civic al românilor<sup>17</sup>.

## **Analiza atitudinii și opiniei elevilor privind integrarea copiilor cu dizabilități în școlile de masă**

### **Obiectivele cercetării**

<sup>14</sup> Buică, C.B., (2004), *Bazele defectologiei*, Ed. Aramis, București, 70-77

<sup>15</sup> Vrașmaș, T. (2001), *Învățământul integrat și/sau incluziv pentru copiii cu cerințe educaționale special*, Aramis, București, 26.

<sup>16</sup> Mara, D. (2003), *Activizarea potențialului de învățare la elevii cu deficiență mintală în condițiile integrării*, teză de doctorat, UBB, Cluj Napoca, 35-37

<sup>17</sup> Buică, C.B., (2004), *Bazele defectologiei*, Ed. Aramis, București, 123

Cercetarea de față are următoarele obiective:

Identificarea atitudinilor și opiniilor elevilor fără dizabilități din școlile de masă față de colegii lor - elevi cu dizabilități, înscriși în aceleași școli.

Analiza gradului de integrare a elevilor cu dizabilități în școlile de masă.

Identificarea relației existente între atitudinile negative ale elevilor fără dizabilități și fenomenul neacceptării totale a elevilor cu dizabilități.

Analiza relațiilor existente între cele două grupuri de elevi, de-a lungul unui an școlar.

### **Eșantionul**

Cercetarea s-a efectuat pe două loturi de participanți. Primul lot a fost constituit din 200 de elevi care frecventează școala de masă, cu vârsta cuprinsă între 7 și 15 ani, fete și băieți. Al doilea lot de participanți este reprezentat de un număr de 10 elevi, selectați după criteriul de a fi coleg de bancă cu un coleg cu dizabilități.

### **Metode de cercetare**

Pentru a investiga atitudinile și opiniile participanților, am utilizat 2 chestionare.

Primul chestionar conține 13 întrebări, în majoritate cu trei variante de răspuns: „Da”, „Nu” respectiv „Nu știu”. Întrebările au fost gândite în așa fel încât să corespundă obiectivelor cercetării. Primele 5 întrebări au scopul acumulării de date în legătură cu contactul avut cu persoane cu dizabilități și relațiile cu acestea. Apoi trei întrebări vizează dorința de apropiere, respectiv, respingerea elevilor cu dizabilități. Două întrebări investighează influența tipului și vizibilității dizabilității asupra relațiilor interpersonale dintre cele două categorii de elevi. Ultimele, cercetează opinia asupra integrării elevilor cu dizabilități în școli de masă și măsura în care elevii fără dizabilități sunt dispuși să sprijine această integrare.

Al doilea chestionar utilizat în această cercetare a fost elaborat pentru a investiga atât atitudinile și opiniile elevilor fără dizabilități din școala de masă, care sunt colegi de clasă și de bancă cu un elev cu dizabilități. Contine 28 de întrebări, atât întrebări închise cât și deschise. Întrebările cu caracter general, menite să inițieze discuția, și întrebări cheie, permițând totuși evidențierea aspectelor esențiale ale atitudinilor existente. Ele colectează date cantitative despre participanți, investighează sentimentele participanților față de eleva/elevul cu dizabilități, colectează informațiile deținute de participanți vis-à-vis de

dizabilitate, vizează aspectele ce țin de acomodarea cu persoana cu dizabilități și eventualele schimbări de atitudine ce au survenit ca urmare a acomodării, identifică activitățile comune și gradul implicării participanților, testează dezirabilitatea socială a acestora.

Datele obținute în urma aplicării chestionarelor au fost prelucrate cu ajutorul programului SPSS, varianta 21. S-au făcut analize de frecvențe simple și multiple, analize încrucișate, analize de varianță.

### **Interpretarea rezultatelor**

Rezultatele obținute prin intermediul metodelor prezentate anterior relevă faptul că elevii cu dizabilități se confruntă problema neacceptării totale, cu toate consecințele aferente ei: Acesta este un fenomen real în școlile de masă. Neacceptarea totală este cauzată în parte de atitudinile negative ale elevilor fără dizabilități.

Elevii fără dizabilități care frecventează școli de masă și care au participat la această cercetare, au în general atitudini pozitive față de elevii cu dizabilități care conviețuiesc în același mediu școlar. Doar o parte, și nu majoritară, au atitudini negative față de această categorie de elevi, dar aceste atitudini negative reprezintă factori ai neintegrării și trebuie tratați cu atenția cuvenită.

Cu toate că lotul de participanți este exclusiv format din elevii înscriși în școli de masă, aproape un sfert dintre aceștia (18%) afirmă că nu cunosc elevi cu dizabilități, deși șansele să nu fi avut ocazia niciunui fel de interacțiune cu elevi cu dizabilități sunt extreme de mici. Aceasta poate fi dovada unei slabe integrări sociale și participări foarte rare la activitățile extrașcolare a elevilor cu dizabilități.

Referitor la identificarea relațiilor dintre participanți și elevii cu dizabilități, constatăm că diferențele răspunsurilor înregistrate în cadrul itemilor care vizau același aspect reprezintă răspunsuri dezirabile. Astfel, când participanții sunt întrebați dacă cunosc persoane cu dizabilități, și dacă da, cum anume, doar 15% numesc aceste persoane drept prieteni, iar când sunt întrebați dacă au prieteni elevi cu dizabilități, 36, 5% răspund afirmativ. Dublarea acestui procent nu poate fi explicat decât prin răspunsuri dezirabile social, adică evidențiind dorința participanților de a exprima atitudini pozitive față de dizabilitate și despre relațiile lor cu elevii cu dizabilități.

Urmărind identificarea atitudinilor și opiniilor participanților față de elevii cu dizabilități, se evidențiază atitudini negative, exprimate în diverse modalități, cele mai

evidente fiind prin intermediul dorinței acestora de a nu sta în aceeași clasă cu elevi cu dizabilități (17%) și mai ales de a nu sta în aceeași bancă cu aceștia (46,5%).

Se constată că pentru 25,5% dintre participanți tipul de dizabilitate reprezintă un obstacol în interacțiunile sociale, iar pentru 20% vizibilitatea dizabilității reprezintă un obstacol.

Se observă o acceptare a elevilor cu dizabilități doar la nivel declarativ. Majoritatea participanților (88%) consideră necesar sprijinul lor pentru integrarea colegilor cu dizabilități, însă când e vorba să fie implicați direct în acest proces al integrării, opiniile se schimbă radical: doar 7% mai sunt dispuși să sprijine personal integrarea.

Analizând atitudinile elevilor care au în clasă un elev (sau mai mulți) cu dizabilități, în niciunul din cele 10 cazuri investigate, decizia de a sta în bancă cu un elev cu dizabilități nu a fost una personală, profesorul diriginte fiind responsabil de această repartizare. Acest aspect este unul important, având în vedere afirmațiile participanților din primul lot, care, în proporție de 43% indicau relații de prietenie cu elevii cu dizabilități, și totuși aici niciunul nu și-a exprimat dorința de a sta în bancă cu un elev cu dizabilități. Se identifică mai multe tipuri de atitudini și sentimente, cele mai frecvente fiind de milă și compasiune, apoi reticență, frică, până la surprindere și curiozitate. Există tendința elevilor de a considera această repartizare drept una nefavorabilă. În cazul tuturor participanților, se constată un număr limitat de cunoștințe asupra denumirilor dizabilității, aceștia deformându-le denumirea corectă sau folosind termeni de substituție, iar această constatare face legătura cu o lipsă de interes față de colegul/colega cu dizabilitate, ceea ce întărește ipoteza neacceptării totale. Întrebați cum se simt în legătură cu această dizabilitate, participanții prezintă atitudini și opinii extrem de diversificate, de la acceptare necondiționată a persoanei până la milă, obligativitate și incomodare, ceea ce face trimitere la complexitatea factorilor favorizanți ai formării atitudinilor. Și în cadrul restrâns al interviului apar afirmații conform cărora vizibilitatea dizabilității este deranjantă, astfel influențând participanții în stabilirea relațiilor interpersonale cu colegul/colega cu dizabilități. Atitudinile participanților sunt influențate de expectanțele lor în legătură cu relația pe care o vor dezvolta și implicit conviețuirea cu persoana cu dizabilități. În cazurile în care aceste expectanțe nu au fost satisfăcute, se constată atitudini și opinii negative. După prima săptămână, majoritatea participanților se obișnuiesc cu colega/colegul cu dizabilități, demarând procesul firesc de cunoaștere și apropiere, iar

participanții care nu au reușit să se acomodeze după prima săptămână, sunt aceiași cu cei care nu au reușit nici până în prezent și care prezintă în general atitudini negative. Faptul de a fi colegi/colege de clasă oferă elevilor cu și fără dizabilități mai multe șanse de interacțiune și activități comune, ceea ce crește nivelul acceptării și cunoașterii capacităților și nu a limitelor impuse de dizabilitate.

Schimbările survenite pe parcursul anului școlar depind în mare măsură de disponibilitatea și dorința fiecăreia dintre părțile implicate de a îmbunătăți relația existentă. La întrebarea care viza identificarea tipurilor de relații existente între elevii cu dizabilități și participanți, aceștia din urmă au răspuns utilizând trei categorii: majoritar „colegialitate”, apoi „prietenie” și „ignorare”. Se constată faptul că, în urma conviețuirii cu un elev cu dizabilități, atitudinile se modifică, dar nu cum ne așteptam, și anume în sens pozitiv datorită cunoașterii persoanei și interacțiunilor repetate. Astfel, participanții care au avut atitudini de bază pozitive, le-au păstrat și chiar îmbunătățit, iar cei care au avut atitudini negative, de asemenea le-au consolidat. Considerăm important de menționat faptul că, deși nu utilizau în limbajul curent termenul de „dizabilitate” sau „persoane cu dizabilități”, participanții intervievați au preluat aceste formulări nondiscriminatorii în elaborarea răspunsurilor lor

Concluzia generală este că modul în care se va integra în clasă elevul cu dizabilități nu depinde doar de el, ci de personalitatea, valorile și prejudecățile celorlalți colegi de clasă și de gradul implicării acestora.

### **Recomandări**

Accentul trebuie pus pe studierea atitudinii față de dizabilitate, în grupuri specifice. Este impetuos necesară crearea unei imagini corecte asupra modului în care se desfășoară relația persoanelor cu dizabilități cu societatea, iar societatea să își formeze o imagine reală asupra persoanelor cu dizabilități, înțelegând că acestea prezintă o serie de nevoi diferite de ale lor, dar în același timp o mulțime de capacități.

Discriminarea „pozitivă” poate constitui o fază incipientă, o soluție eficientă în demararea procesului de egalizare a șanselor. Este necesar să se acționeze pentru a crește gradul de conștientizare a societății românești, în legătură cu persoanele cu dizabilități, cu drepturile, nevoile, potențialul, valoarea și contribuția acestora. Acțiunile trebuie să vizeze elaborarea unor programe de educație publică, care să fie puse în aplicare în învățământul preuniversitar și universitar și care să fie implementate de „agenții schimbării” - organizațiile

nonguvernamentale în domeniu. Sunt necesare acțiuni pozitive, afirmative, în favoarea persoanelor cu dizabilități, în toate sferele vieții sociale. Mass media poate promova principiile șanselor egale și ale incluziunii persoanelor cu dizabilități. Este necesară derularea unui amplu proces de informare și educare a cadrelor didactice, pentru ca schimbarea de atitudine să înceapă cu ele, pentru ca apoi să propage la rândul lor o atitudine echitabilă, nediscriminatorie, față de persoanele cu dizabilități. Este deosebit de important ca procesul de răspândire a cunoștințelor și promovarea unei atitudini nediscriminatorii față de persoanele cu dizabilități să fie extins și asupra părinților și apoi asupra întregii comunități.

#### **BIBLIOGRAPHY:**

1. Buică, C.B., (2004), *Bazele defectologiei*, Ed. Aramis, București, 55, 70-77, 123
2. Enăchescu, C., (1996)., *Tratat de igienă mintală*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 34.
3. Iluț, (2004), *Valori, atitudini și comportamente sociale*. Ed. Polirom, Iași, 25.
4. Manea, L., (2006), Dizabilitatea ca factor de risc privind accesul la serviciile de educație, în *Calitatea vieții*, 41-50.
5. Mara, D. (2003), *Activizarea potențialului de învățare la elevii cu deficiență mintală în condițiile integrării*, teză de doctorat, UBB, Cluj Napoca, 35-37
6. Reversi, S., Langher, V., Crisafulli V., Ferri R., (2007), The Quality of Disabled Students' School Integration: A Research Experience in the Italian State School System. *School Psychology International*, 28.
7. Runceanu, L. (2007). *Psihologia socială a persoanelor cu dizabilități*- support de curs, UBB, Cluj Napoca, 27.
8. Tervo, R.C., Palmer, G., Redinius, P., (2004), Health professional student attitudes towards people with disability, in *Clinical Rehabilitation*, 908-915.
9. Tur-Kaspa, H., Weisel, A., Most, T. (2000), A multidimensional study of special education students attitudes towards people with disabilities: a focus on deafness, in *European Journal of Special Needs Education*, 13-23, 25.
10. Vrașmaș, T. (2001), *Învățământul integrat și/sau incluziv pentru copiii cu cerințe educaționale special*, Aramis, București, 26.



11. Vărăşmaş, T., Muşu, I. (1998), *Educația integrată a copiilor cu cerințe speciale*, Asociația RENINCO România, București, 55-70
12. Wang, M.H., Thomas, K., Chan, F., Cheing, G. (2003), A conjoint analysis of factors influencing American and Taiwanese college student's preferences for people with disabilities, in *Rehabilitation Psychology*, 195-201

## **A THEORETICAL PERSPECTIVE ON THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE CENTERS FOR DOCUMENTATION AND INFORMATION IN SCHOOLS**

***Claudia Florina Pop, Senior Lecturer, PhD, University of Oradea***

*Abstract: Recently emerged in the Romanian education landscape, the Centers for Documentation and Information (CDI's) represent to the teachers concerned with guiding students towards the miraculous world of information, a resource site and a working instrument easy to adapt to their age level.*

*The founding of CDI's targeted easier information and culture access, equal opportunities for students from rural areas and those from urban areas, for children from different cultural, economical and social environments; thus it is considered that both students and teachers have necessary information and documentation trained personnel. The CDI creates the conditions for self documentation and techniques of individual work, access to the new technologies and different sources of information thus a motor element in the fight against school failure.*

*It is self-explanatory that a coherence/interdependence among the different activities, organized in the CDI's, is imperative, so that they must complement each other, in order to offer the student a wide variety of options and situations that should complete its training and information, documentation and also cultural area. Each activity suggested and carried on with the students is a learning situation, regardless of the area in which we place it: cultural, pedagogical, communicative.*

*Keywords: education, Center for Documentation and Information, information, documentation, school*

“Multidisciplinary resource center, documentation and information center offer to the students, the teachers and to the local community a formation, communication and

information space, a new educational technology experimenting laboratory, a cultural openness, meeting and integration place”. (Extracted from *Organizational and operational Guidelines of the Center for Documentation and Information, 2004*).

Closely related to “**The program of re-launching rural education**”, our country’s government has started, through the Ministry of Education and Research, in January 1999, a bilateral Romanian-French educational project in the rural areas, “**Informational Education in underprivileged rural areas**”<sup>1</sup>. For this reason there have been numerous preparation traineeships in our country and in France, both for the teachers and for those in charge of documenting process.

The expected result was setting up centers for documentation and information in schools and pre-schools in underprivileged areas, in order to ensure free access to information for all children, teachers and local communities. Although setting up Centers for Documentation and Information was the first notable initiative of school opening up to the community, as the beneficiary, it had in mind a change in the traditional view on education, in the sense of improving learning and teaching conditions, transforming the educational process into an attractive one, following European patterns, promoting educational innovation, introducing information and communication techniques, cooperating with the local community and openness towards the needs of the society. It was about highly noble purposes, which couldn’t be materialized without an investment in the human resources, in the sense of teacher training – through initial and continuous formation – in order to implement these policies.<sup>2</sup>

Today the number of CDI’s is quite large nationally, because the Ministry through the Order no. 3328/08.03.2002 gave free rein to the Teaching Staff Resources Center to organize such centers where there were minimum necessary endowments, proper sites and personnel to fill-in position of documentary.

Also, by its activity, the CDI’s “ participate in implementing educational policies on study, profile, specialization levels and support the accomplishment of the objectives stated in

---

<sup>1</sup> Faugevoux, Jaques. *The Romanian-French bilateral project “Informational Education in underprivileged rural areas”*

<sup>2</sup> Berindei, Cosmina; Kudor, Dorina; Petri, Alina; Răşinar, Mihaela; Sava, Eleonora; Stănilă, Corina – *Cultural management in the Centers for Documentation and Information, Cluj-Napoca, Didactic and Pedagogic Publishing House Cluj, 2009, p.11*

the Romanian education reform process”. (Organizational and operational Guidelines of the Center for Documentation and Information).

Regardless of the functioning level (pre-school, primary, middle, high-school, etc.), the CDI's are not connected to any political interests even if they were established with the help of the local community.

To our country's integration perspective in UE, the strategic objectives set by the European Community for 2001-2010 towards the development of the educational systems and professional training are strategic priorities for the current stage of the educational system and professional training reform in Romania. One of these priorities is increasing the quality of the learning-teaching processes and of the educational services, objective which can be approached from the perspective of activities that take place in the Centers for Documentation and Information and which can improve school image.

It is true that the school is not the only place where students can get information. School has the major role in endowing the students with competences and skills which they use to get and process information to their benefit. Let's not forget that information means power, and the right to information is a citizen's right, and if school does not teach students how to exercise this right, it becomes a formal right. Through its internal organization and life, the CDI's can become, for students, a school of responsibility and autonomy, both on the individual activity plan, and on the group activity plan.

The teacher designated space, with its proper documentation, leads to a quality increased educational act and to teachers' continuous training. The CDI's space ensures optimum conditions towards life-long learning through information activities, continuous training, professional improvement etc., towards personal and professional skill development of adults in the community.

Thus, the CDI is the pedagogical instruments by means of which these objectives can be accomplished. If we refer to the CDI as to a cultural space, we can easily note that we are dealing with an info-documentary structure which offers the possibilities to organize and carry on cultural activities, regardless of the socio-cultural environment where the school is located. This opportunity is provided both by the structural design, its functions, the documentary teacher's missions, and by its supplies, equipment and organization, providing a

wide range of resources and creating, at the same time, the grounds for different types of activities.

The CDI, through the specificity and the resources it makes available to its users, offers the possibility to organize multiple cultural activities, both for the teachers, and for the students, as well as for the local community. Taking into account that this info-documentary structure functions within the school, we cannot define it as a cultural space without underlining the fact that it is, first of all, a pedagogical space, where pedagogical steps are housed, initiated and carried out.

Since its conception as a separate info-documentary structure in the architecture of the educational institution, the CDI was attributed cultural features and objectives. This aspect was outlined even by one of the objectives which define the documentary teacher's specific activity: "...initiates and participates in cultural activities, in order to promote Romanian and international culture, to recognize European values, to identify role models, to accept and value cultural plurality".<sup>3</sup>

The cultural animation typology is described in the official documents in force, being left to school practitioners to design, organize and carry on activities which correspond to real needs, strategic targets and set objectives from the institutional development plan, respectively, in the documentary policy project of the school according to various local situation and particularities.

The selection and design of cultural as well as pedagogical CDI communication and management undertakings and activities are not simple, but the cooperation between the CDI manager/documentary teacher and the pedagogical team can give optimum results.

In the selection activity of the cultural approaches which are to be included in the CDI project, certain elements are to be taken into consideration, such as: the objectives defined in the institutional development strategic plan and managerial plan, the priorities set for the teaching unit, the need to diversify the activities suggested to take place in CDI, CDI functions and the purpose of the documentary teacher, the profile and specificity of the school and of the area, student's age level, available material, human and financial aids, the user's demands and suggestions, the year-round socio-cultural event calendar or community-life

---

<sup>3</sup> OMECT no. 5689/20.10.2008, anexa 2

event calendar, opportunities, proponents`, organizers` and partners` experience and competence.

Optimal design and implementation of educational activities depend on how the material, procedural and organizational materials are balanced together which give a certain sense and a certain pragmatic efficiency to students training. Materializing the educational ideals into behaviours and attitudes is not possible if the teaching-learning activity does not have a coherent system of ways and means of achievement, a procedural and technical execution of the steps which are to be taken towards achieving the goal.

The modern educational system is in fact an informational system that, in order to function optimally, implies information collecting, transmitting, storing and processing operations.

All of the applications of educational information processing systems represents the activity undertaken on different grounds and operating with these individually or collectively within CDI. This implies, among other things, computer assisted training during the educational process in order to acquire knowledge, from skills and competences, exercise and search on the computer assisted control under the supervision of the documentary teacher, which is accomplished with the help of CDI activity programs.

The activities in the CDI are, by definition, cooperation activities. We refer to the cooperation between the documentary teacher and the pedagogical team, respectively with partners outside the school. In the context of cultural activity organization and entertaining, the teacher has the most diverse roles: deviser and proponent, mediator, organizer, cultural entertainer, counsellor and especially trainer. Even if the activities are cultural, the teacher`s role is mainly that of a trainer which participates directly to the molding of the students`s personality.

This is, actually, one of the main differences between a cultural event organized in school and a cultural event organized in a different structure, respectively: the role of the trainer and explicit pedagogical purpose. We refer to the teacher as a trainer who creates learning situations and working contexts which use, train, develop and enhance students` competences, abilities and skills in various ways, but complementary to school-work situations.

An essential aspect in designing and organizing cultural activities in CDI is represented by the diversity of the resources exploiting possibilities, their complementary nature. Taking into account the pedagogical, training aim of the activities organized at CDI, we outline the fact that these cultural activities can have continuity also in school activities, acquired information, practiced skills being subsequently valued formally, officially in school. That is why, it is vital to draft a CDI activity project that would give coherence to all relevant and necessary cultural and formative enterprises, from this point of view.

Cultural activities allow a multi-disciplinary approach of the contents and a different analysis of the information making easier the accomplishment of objectives in the curricular area, but with a transversal approach. Thus we track – directly or indirectly – aims in the area of civic, intercultural, axiological education, education for democracy, for the environment, for information and change, and so on. Also, creating most diverse communication situations, documentary research activities using materials in foreign languages, as well – other than in Romanian-, research result transmission initiatives also in other studied languages, will allow the students to express and use the foreign language as a work instrument, and not as a school subject. At the same time, it will facilitate a more adequate understanding of the necessity and the cultural advantage of knowing a foreign language.

Exploiting materials, means of communication and digital resources within cultural projects can impregnate and enriched formative value – in agreement with the subject matter, the purpose if the activity, its significance.

The experience exchange, the meeting between generations, the partnership between the school and the local community through joint projects, will all help to the mutual, bilateral communication development.

If the school, through its actions, through and with the help of CDI, manages to enhance the value of the local cultural patrimony, it will offer the students the chance to comprehensive knowledge and understanding of realities within the community they belong to. This will contribute to the authentic development of the student's personality, in the sense of recognition and respect towards local cultural values, and more. The valuing of the local cultural patrimony and the involvement of the local community in school life, with the help of CDI, give the possibility- once more – to the institution of education to position itself as an integrated and active part of the community it belongs to. This enhancement is not the only

purpose of cultural activities, but it can generate partnership projects between the school and the local community.

A distinct compartment of the mould of activities and possibilities that the CDI offers is pedagogical usage and exploitation of new information and communication technologies. They are a part of the students` close universe, which must not be neglected, considering the psycho-social dimensions which are involved by the approaches and interventions that exploit what the students know and want to do. Valuing various communications means – phone, fax, internet, e-mail, forum chat, messenger, sites, interactive platforms, blog etc. – create novel learning possibilities and situations, and also differentiated communication and promotion of student work and, generally, of all participants` efforts.

Each initiative organized at the CDI or through the CDI contributes to defining its identity and the role in the school which houses it. It can be what the organizers wish it to become: a meeting point, a place for the multiform communication, a site of formation and information, a place in which the modern meets the traditional, in order to fully exploit the pedagogical and formative features of the actions taken. Categorically, the existence of a functional CDI in a school turns into reality and makes it normality each student`s equal opportunity in accessing information.

CDI`s cultural animations may be pretexts for building a special communication relationship between educators and students, but also – as much as it is involved - between the local community and the school. At the same time, cultural animations can be development vectors of partnerships between the school and the community, between the school and various external partners. In this way, as in many others, school will demonstrate and strengthen the connection it has with the community it belongs to, participating permanently, directly or indirectly, to its development.

The importance of cultural activity organization is given also by the fact that these involve the child in stages which determine his active participation to his own training, giving him the chance to self-discovery and training/self-training in a more flexible, more dynamic framework, less formal and less strict than the school one.<sup>4</sup>

The CDI represent a base component of the educational reform, offering the possibility to form certain skills of intelectual work, of using and applying information. It represents a

---

<sup>4</sup> Berindei, Cosmina; Kudor, Dorina; Petri, Alina; Rășinar, Mihaela; Sava, Eleonora; Stănilă, Corina – op. cit., p.7



means of access to knowledge and information, contributing to school opening towards the socio-cultural environment.

The documentary teacher is responsible with the activity of the CDI's; he is a mediator between information and the user, which implies acquiring new knowledge and recognizing competences, as well as setting up activity assessment devices. Accomplishment of objectives could not be possible without the presence of the documentary teacher whose important role in school life is obvious.

Promoter of a new didactic profession, the documentary teacher is the resource person capable to train and initiate the students in CDI self-learning techniques, in documentary research and team-learning stages.

The documentary teacher builds the directions of action according to the student's interest centers and school priorities, situating himself in complementary and collaboration relation with the teachers, the school principal, the community. Due to the documentary teacher, the CDI has become, in time, the heart of the school, a greater number of students visit this space.

If in the beginning they were attracted by the fact that the CDI is a training site for students in the field of using Internet provided information, by visiting it they realized that it is a cultural space that supports the student toward a balanced development of its personality. By frequenting the CDI all students were given the possibility to have equal opportunity access to information. Through organized activities, the student was placed in the center of the educative process becoming the beneficiary of diverse working methods. Students who frequent the CDI have been observed to have team-work skills and have developed specific competences (initiative spirit, information search and process skills etc.)

This change is very important because the CDI is a welcoming environment with precise functions, capable to make learning more attractive and closer to the European level, benefiting of a rich documentary fund, updated, on different supports, which offers access to multiple sources of information, documentation, supports the student towards being autonomous, by creating a personalized route, by free expression of options, by the capacity and the availability to deal with new situations he confronts with, challenging, creative, by approaching new self-learning and team-learning methods.

The school takes into account the audience it addresses to, but especially the level of training, the age, the receptiveness, the interest and, at the same time, tries to improve CDI's material resources to the benefit of human resources who are involved in these activities carried out in school CDI. Developable partnerships, school and local community specificity, community, school actions unity and coherence are also taken into account.

The activities organized and carried out at CDI aim at the student's improvement in learning autonomy and critic spirit development through progressive development of the orientation capacity in CDI, knowing different types of resources and documents, defining a documentary research objective and stating the corresponding key words, using traditional and informative instruments, information research, selection, summarizing, organizing and communicating in a given shape, the data found.

The CDI integrates multi-support in the pedagogical practices and in all their actions, by exploiting them by the students and it is an essential element in prevention and combat of school failure for problematic students.

Through CDI's the students are encouraged to proceed to individual research in accordance with their level of knowledge and the learning framework, encouraging, at the same time, their curiosity and initiative in matters of collecting information and their capacity to identify the main justifying events. Groups of students, classes and schools should also be encouraged in research projects or in using active methods, in order to create conditions for dialogue and open and tolerant ideas exchange.

Due to the fact that they can use the Internet, international and across-borders projects should be encouraged, projects that should be based on the study of a common theme, a comparative vision or a joint working-task in several schools from different countries or from our country, which would have the advantage of taking into account fully the limitless opportunities for using information technology and of establishing exchanges and connections between schools or, easier, between classes.

Modern communications have made it possible for the students and the teachers to be connected with their peers from other countries. The students can make a description of their daily life, their families and a history of the town or region they come from. Classes from far off countries can be connected, in order to establish ties between the east and the west or the

south and the north of the continent. Likewise virtual trips can be taken in order to enrich and enhance geography, history, literature knowledge etc.

A CDI in a school is a source of permanent and up-to-date information, an active presence in the life and world of students, teacher and the teachers, must keep in mind finding new shapes and methods of working with the information, which correspond as best it can to the process of modernization of the educational system.

This modernization is concurrent with the idea that the student must be well and hasty prepared for the future, and he must become receptive to the new, capable of studying and informing himself.

No activity field escapes the documentary fever. Currently, the information has become a raw material of society and we all are witnesses of a real explosion of information offer and demand. Information is transmitted under more and more varied shapes and forms and it refers to all human activities: cultural, scientific, technical and commercial. Getting and disseminating all types of information and under all shapes requires specialists who can gather, manage and, especially, communicate. That is why, currently, documentary professions develop more and more and will further develop in the future.

In the mere definition of the documentary teacher, the idea that he is the focal point of an information network, which transits the CDI in order to be then redistributed in the institution, under the shape of material, either rough (advertising an event), or polished. There is another idea that he is the manager of encyclopedic fund suggested to students and teachers. The role of the documentary teacher is to educate students towards using funds, so that they can master and use them in the most efficient manner possible.

The documentary teacher brings to the students and his peers a more or less developed information in the sense of documentary funds functioning and usage. It is not a question of information which comes to complete the data given to the students by his colleagues. It is an extension of that data to the extent that the methodological directions given by the documentary teacher don't apply to one subject specifically, but encloses them all in a research approach of documentary processing and operation carried out on a diversity of informational supports which constitute themselves as a mirror-reflection of what his colleagues make use of in their classes.

The skill to search information is absolutely necessary to independent learning and it is the only one that can turn the learning process into a discovery act.

Today we are living in a society of knowledge. At the base of more frequent use of this concept lie the transformations which the extraordinary development of information technologies and communications have brought in all the fields of activity and the globalization of world economy.

#### **BIBLIOGRAPHY:**

1. Berindei, Cosmina; Kudor, Dorina; Petri, Alina; Răşinar, Mihaela; Sava, Eleonora; Stănilă, Corina (2009) – *Management cultural in centrele de documentare și informare*, Cluj-Napoca, Editura Casei Corpului Didactic Cluj
2. \*\*\* *Le livre bleu des enseignants-documentalistes*. Orleans : C.R.D.P. de l'Academie d'Orleans- Tours, 2002, Adaptare și traducere de G. Bădău.
3. Faugeroux, Jacques. *Proiectul bilateral româno-francez ” Educatia pentru informatie in mediul rural defavorizat”*
4. \*\*\* OMECT nr. 5689 / 20.10.2008, anexa 2.

## **INFLUENCES EMOTION ON COGNITIVE PROCESSES IN EDUCATION ENVIRONMENT**

***Lucia Coșa, Lecturer, PhD, „Petru Maior” University of Tîrgu Mureș***

*Abstract: Research on the interrelationship between emotions and cognitions bring increasingly being into focus the role of emotions in cognitive processing of information respectively in the learning process. Results from recent studies in specialty literature, the book presents the numerous influences exerted by emotions on cognitive processes, focusing on attention, memory, reasoning and evaluation processes that underpin of learning in the school environment. A special emphasis will be placed on highlighting the role of positive emotions in this context and presenting suggestions to help to streamline the educational activity - educative in school.*

*Keywords: emotions, memory, positives emotions, attention, rationality, evaluation*

Tot mai multe studii orientate spre problematica învățării și a mecanismelor implicate în învățare, atrag atenția, prin concluziile lor, asupra interdependenței dintre emoții și cogniții, respectiv asupra rolului jucat de emoție în procese cognitive precum: memoria, gândirea dar și atenția. Practic, se confirmă o dată în plus, *inseparabilitatea* dintre intelect și emoție în procesul învățării (Lazarus, 2000). Pe de altă parte, numeroasele studii realizate pe marginea inteligenței emoționale (Seligman și Csikszentmihalyi, 2000) susțin implicarea laturii emoționale în optimizarea funcționării cognitive a elevului. Prin urmare, constatăm și din această perspectivă că dimensiunile învățării sunt puternic relaționate între ele, *abilitățile sociale și emoționale* devin esențiale pentru un management personal eficient și implicit pentru optimizarea învățării.

Prin prezentarea concluziilor unor studii și teorii realizate în această direcție, dorim să evidențiem mecanismele de acțiune ale emoției asupra unor procese psihice precum atenția,

memoria și gândirea, implicațiile în procesul învățării, respectiv să sugerăm anumite modalități prin care profesorul poate facilita învățarea.

### 1. Emoție și atenție

Pornind de la *Teoria alocării resurselor* dezvoltată de Ellis și Ashbrook (1998) s-au făcut numeroase studii pentru a demonstra interdependența dintre emoție și atenție. Conform teoriei enunțate, stările afective negative reduc resursele alocate unei sarcini. Dat fiind faptul că atenția are un volum limitat, individul uman tinde să se angajeze în mai puține sarcini, deoarece sunt aduse în câmpul conștiinței sursele emoțiilor mai ales când sursa este încă prezentă. Ideea este confirmată și de alte studii (*Darke, 1988*) care demonstrează impactul negativ al anxietății asupra rezolvării sarcinilor complexe, care necesită atenție concentrată. Aceleași efecte negative le are anxietatea și asupra memoriei și rezolvării de probleme (*Matthews și Wells, 1999*)

De asemenea studiile demonstrează că emoțiile pozitive largesc amplitudinea atenției (*Fredrickson & Branigan, 2005; Rowe et al., 2006*). Emoțiile pozitive sunt asociate cu flexibilitate cognitivă crescută și gândire creativă, ceea ce produce schimbări în atenția selectivă și anume: abilitatea de concentrare pe o țintă specifică este diminuată, atenția fiind lărgită în așa fel încât să faciliteze procesarea imaginii de ansamblu și deci o mai ușoară explorare a informației din mediul extern și intern (*Rowe et al., 2006*).

Studiile realizate pe elevi confirmă implicarea emoției negative în scăderea performanțelor atenției.

Modelele neuro conexioniste ale relației cogniției emoții arată că deficiențele în reglarea fiziologică a emoțiilor influențează negativ și autoreglarea cognitivă. Examinând traseele interneuronale de la nivelul cortexului prefrontal (sediul memoriei de lucru, atenției și sensibilității față de sancțiuni și recompense, s-a descoperit legătura acestora cu structurile subcorticale limbice care sunt răspunzătoare de prelucrarea stimulilor emoționali (*LeDoux, 1996 cit de Stănculescu, p 90*). Prin urmare, o emoție negativă intensă conduce la inhibarea funcțiilor parasimpatice ajungându-se la dificultăți în reglarea emoțională dar și în folosirea mecanismelor cognitive. Din această perspectivă neuropsihologică, reglarea emoțională are un rol important în atenția concentrată, în volumul atenției dar și în selectivitatea acesteia. De asemenea, reglarea emoțională are influență asupra realizării sarcinilor de învățare. (*Stănculescu, p 91*)

O serie de experimente realizate de Drriberri și Tucker, 1994 (*cit de Smith et al, p. 574*) arată că sentimentele curente orientează atenția automat, producând timpi de reacție mai mici la evenimentele congruente cu sentimentele.

## 2. Memorie și emoție

Numeroase studii s-au focalizat asupra influențelor exercitate de emoții asupra memoriei de lungă durată și implicit asupra uitării. Concluziile acestora, (*citare de Smith et al, p 412*) susțin că ar exista cinci modalități prin care emoția influențează memoria de lungă durată: repetarea selectivă, interferențele reactualizării, efectele contextului, mecanismul amintirilor de tip *flash* și reprimarea. Care este mecanismul prin care repetarea selectivă poate interveni? (*Neisser, 1982 și Rapaport, 1942 cit de Smith et al p 412*) susțin faptul că informațiile însoțite de încărcătura emoțională mare au tendința să fie repetate și organizate, să domine gândirea noastră un timp mai lung, ceea ce conduce la memorarea lor. O altă modalitate, mult discutată este a amintirilor de tip Flash respectiv acele *înregistrări vii și permanente ale circumstanțelor în care cineva a aflat despre un eveniment încărcat emoțional*. (*Smith et al, p.412*). Emoțiile negative și în special anxietatea pot interfera și ele cu reactualizarea informațiilor. Însă, după cum susține *Holmes, 1974*, (*cit de Smith et al, p.413*), gândurile asociate anxietății conduc de fapt la eșecul memoriei.

Efectul contextului este și el mult analizat, ajungându-se la concluzia că similaritatea emoției din timpul encodării cu cea din timpul reactualizării conduce la performanțe mai ridicate ale acesteia din urmă (*Bower, 1981*). Pe altă altă parte, sentimentele din timpul învățării pot mări accesibilitatea amintirilor care corespund sentimentelor noastre. Aceste amintiri se pot conecta mai ușor cu informații noi (*Bower, 1981*).

## 3. Gândire și emoție

Legătura dintre gândire și emoție a fost analizată la fel de mult din perspectiva emoției pozitive cât și din perspectiva emoției negative. S-a ajuns la concluzia că emoția negativă restrânge posibilitățile noastre de gândire și acțiune prin faptul că determină impulsuri puternice pentru a acționa: a riposta la furie, a fugi la frică (*Lazarus, 1991, cit de Lazarus, 2000*) Pe de altă parte, *Teoria extinde și clădește* afirmă că emoția pozitivă extinde gama posibilităților de gândire și acțiune care la rândul lor dezvoltă resursele personale durabile. Adică ne ajută să fim mai creativi, mai curioși, mai conectați cu ceilalți, mai interesați (*Fredrickson, 2000, 2002 cit de, Fredrickson 2005, p.575*) și implicit extinde gama resurselor

personale: resursele fizice/sănătatea intelectuale, resurselor psihologice - optimismul și resursele sociale.

Dacă avem în atenție însă teoria evaluării cognitive a emoțiilor (*Lazarus, 1991, b, cit de Smith, p.568*) potrivit căreia evaluările cognitive precedă și determină celelalte componente ale emoției și în același timp faptul că emoțiile trăite, dacă sunt pozitive pot conduce la extinderea repertoriului habitual de moduri de gândire, măbind șansele noastre de a găsi un sens pozitiv în situațiile viitoare și de a trăi alte emoții pozitive, putem vorbi despre apariția unei spirale descendente pentru emoțiile negative și la o spirală ascendentă pentru emoțiile pozitive (*Fredrickson și Joiner, 2002 cit de Fredrickson, 2005, p 579*)

Emoțiile noastre intervin și influențează evaluările pe care le facem despre alte persoane (*Isen, Shalcker, Clark și Karp, 1978 cit de Smith et al, p.577*), raționamentele, (*Linnenbrink, Pintrich, 1999 cit de Smith, p.97*) judecățile precum și deciziilor pe care le luăm.

Influența emoției asupra raționamentelor este analizată din perspectiva diadei euristic - analitic. (*Linnenbrink, Pintrich, 1999*). Emoția pozitivă conduce la o procesare euristică a informației, individul identificând soluții facile la probleme, accesând schemele deja cunoscute, iar emoția negativă conduce la o procesare analitică, individul fiind mai precaut, mai atent în construirea soluției. Minuțiozitatea excesivă conduce însă la supraîncărcarea memoriei de lucru, capacitatea de a sesiza imaginea de ansamblu, capacitatea de adaptare la schimbările de dale ale problemei este scăzută la fel și flexibilitatea mentală.

#### **4. Procesele cognitive și emoțiile pozitive**

Emoțiile pozitive au fost mai puțin cercetate decât cele negative. (*Fredrickson, 1998, cit de Fredrickson, 2005 p.97*). Cele mai multe studii au avut în atenție emoțiile negative. Printre concluziile la care s-a ajuns în acest sens este aceea că emoțiile negative joacă un rol critic în relația dintre persoană și mediu atunci când circumstanțele solicită un răspuns rapid automat (*Izard, 1977, citat de Fredrickson, 2013*). De asemenea că influența emoțiilor negative primare este mai puternică în copilărie și descrește odată cu maturizarea, dezvoltarea cognitivă și învățarea socială. Cu toate acestea, emoțiile negative extreme, prelungite, produc fobii, anxietate, agresivitate, violență, depresie, disfuncții sexuale sau tulburări alimentare.

Unul dintre motivele pentru care problematica emoțiilor pozitive a fost mai puțin studiată este numărul redus al acestora. În sprijinul acestei idei, *Izard (1977 cit de*



*Fredrickson, 2005*) propune zece emoții fundamentale – interes, bucurie, mirare, suferință, durere, repulsie, dispreț, vinovăție, mânie, frică – dintre care doar două sunt pozitive: interesul și bucuria. Emoțiile primare pozitive survin frecvent în dezvoltarea timpurie pentru a facilita explorarea și învățarea, dar și atașamentul. În timpul vieții interesul poate continua să survină frecvent ca răspuns la noutate, schimbare și oportunitatea de a dobândi noi abilități și informații.

Încercând o orientare a discuției spre mediul școlar, se știe că elevii care au emoții pozitive sunt mai motivați să se implice în sarcini, se simt mai bine integrați în mediu, sunt mai creativi în rezolvarea sarcinilor și pot reactualiza un volum mai mare de informații (*Holman, p.98*)

*Holman (Holman, p101)* încercă să aducă argumente în favoarea ideii că nu valența pozitivă sau negativă a emoției este importantă pentru implicarea sau neimplicarea elevilor în sarcină ci gradul de activare dat de emoția indusă elevului. (bucuria, furia predispon la activitatea iar mulțumirea și tristețea predispon la inactivitate, neimplicare). Emoțiile pozitive induse anterior unei sarcini pot susține efortul atunci când sarcina respectivă este văzută ca intensificându-i starea pozitivă.. Prin urmare, după cum susține *Holman, (Holman, p 101)* este important modul în care, prin prezentarea sarcinii profesorul transmite mesajul că rezolvarea ei nu are consecințe emoționale negative.

Pe de altă parte, (*Linnenbrink, Pintrich, 2002*) demonstrează că emoții pozitive precum plăcerea de a participa la activitate, plăcerea resimțită de elevi față de conținuturile învățării, speranța unor rezultate pozitive intensifică implicarea lor în sarcinile școlare. Pe de altă parte rezultatele studiilor care susțin importanța emoției pozitive induse dar fără legătură cu contextul școlar sunt contradictorii (*Martin et al, 1993, Wegener și col. 1995, cit de Holman, p 99*)

Referindu-se la emoțiile pozitive, *Fredrickson (2013)* afirmă că ele sunt, ca toate emoțiile, răspunsuri scurte, multisistemice la o schimbare în modul în care oamenii interpretează sau evaluează circumstanțele lor curente (*Fredrickson, 2013, p. 3*).

## **Concluzii**

Fără a avea pretenția că toate aceste teorii au aplicabilitate directă în mediul școlar, dat fiind specificul acestuia mult mai complex, apreciem că odată cunoscute consecințele stărilor emoționale asupra ariei cognitive, vom putea ajuta profesorii să conștientizeze importanța

inducerii la elevi a unor emoții pozitive date de contextul școlar pentru a facilita procesul învățării.

#### **BIBLIOGRAPHY:**

1. Bower G.H. (1981) Mood Memory in *American Psychologist*, Vol 3, Nr 2, 129-148
2. Darke, S (1988) *Anxiety and working memory capacity*, *Cognition and Emotion*, 2, pp 14- 154
3. Fredrickson, B. L., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion*, 19(3), 313–332
4. Fredrickson, B. (2013) Positive Emotions Broaden and Build, In Patricia Devine, and Ashby Plant, editors: *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 47, Burlington: Academic Press, pp. 1-53.
5. Holman, A (2010) Emoții și cogniția în școală în *Psihosociologie școlară* coord. Boncu, Șt și Ceobanu C., Polirom, Iași
6. Lazarus (2000) Cognition and Emotion in *Cognitive Psychology: A student s handbook*.
7. Linnenbrink, E., A., Pintrich P.(2002) *Motivation as an Enabler for Academic Success*, *School Psychology Review*, Vol 31, Nr. 3, p, p 313-327
8. Matthews, G., Wells, W, (1999) *The cognitive science of attention and emotion* pp. 171-192, În T. Dalgleish și M. Power *Handbook of cognition and emotion* West Sussex, England: Willey.
9. Rowe, G et al (2006) Attentional Disregulation: A benefit for Impicit Memory, in *Psychlogy and Aging* , vol 21 Nr 4, 826-830
10. Seligman, M. E. P., Csikszentmihalyi, M., Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 1, 2000, p. 5–14.
11. Smith, Ed, Fredrickson, B., (2005) *Introducere în psihologie*, Editura Tehnică, București
12. Stănculecu, E. (2013). *Psihologia educației de la teorie la practică*. Editura Universitară. București

## **PEDAGOGICAL IMPLICATIONS OF LEARNING AND ASSESSMENT METHODS IN THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY**

***Elena Hurjui, Lecturer, PhD, „Spiru Haret” University***

*Abstract: The present research covers issues related to the modernization of the education system, namely the shift from mechanical recording of information transmitted from the instruction that allows students to use and apply the acquired acquisitions in new contexts. To this end features compared to traditional methods are presented in relation to the modern pedagogical approaches and the fact that implementation of alternative methods ever closer assessment of learning. In this chapter presents an inventory of the procedures and methods to stimulate students' creativity in the classroom and beyond, offering and examples in the various disciplines or curriculum areas, and also techniques and special experiences that can be used successful classes 0-IV to challenge and encourage creative behavior. In opposition to these factors are presented jams or inhibitors creativity, to be rooted out of our being to ensure original and creative thinking that contributes to our success personally and professionally.*

*Keywords: education system, traditional methods, modern methods, alternatives, creativity.*

Romanian education has undergone an intense process of reform in order to adapt education to the functioning of a democratic society and market economy. It was found that the evaluation system centered on memorization and inference, do not cultivate the ability to investigate, to use acquisitions in new contexts and to facilitate orientation in the bibliography. The school system was fascinated by abstractions based on unilateral communication which students form conformists in reproducing knowledge. It highlighted thus necessity of an open education to applied research, learning from conformist to the innovative assessment, focusing on individual progress, have qualitative meanings. The

teacher must be a professional who knows and uses appropriate working tools and material basis. In the new context, the emphasis is on cultivating receptivity and holistic skills training that enable students to join the new information quickly and efficiently, facilitating access to information sources directly concern for individual performances, stimulating creativity and team work

The education system based exclusively on the cultivation of thought converged and acquire knowledge perceived as closed systems tends to be replaced centered education competitive spirit, stimulating the capacity of moral volition, imagination and creativity emphasis on responsiveness to the new reciprocity learning , using training methods that promote creativity and activates imperfect imagination, the instrumental use of technical means and enhancement of community-student-teacher relationship. Pedagogies inspiration herbartiană or non-directive given by complementarity of educational solutions timely and relevant. (C. Cucos cited Mariana Pintilie, 2003, p. 13).

The transition from static to acquire knowledge in a practical and creative that encourages ingenuity, determined adaptation and evaluation of new methods to quantify the response from reproducing moving subject taught by a folded measuring creativity and pragmatism. Thus, school evaluation is flexible, with ancillary role, descriptive and subordinate. (Mariana Pintilie, 2003, page 14).

The term educational curriculum (Latino) is understood as a system that integrates and aligns the objectives of education and instruction, learning content and methods of teaching, learning and assessment. In the context of education reform, they were restructured curricula and programs, alternative textbooks were introduced, aiming at diluting the sterile memorization and assimilation of information irrelevant to the formative steps. In the theory and practice of curricular emphasis was placed on developing students' critical thinking, encouraging argumentative skills and capabilities of dialogic communication. Curriculum reform, school education started in Romanian, was accompanied by a reform of the evaluation system. Outstanding concerns regarding evaluative processes were generated on the one hand, the need to make compatible the Romanian education system with the European one, and secondly to acknowledge the essential role of assessment in teaching. The main objectives of the reform were presented evaluation by the Ministry of National Education "Report on activities carried out within the reform project" (M. Pintilie, 2003, p.16):

- shift the focus from quantitative assessment on the formative;
- standardization of assessment and examination using performance descriptors as a basis for grading;
- widening the range curricular objectives evaluated using alternative means and methods;
- increase the objectivity and accuracy of the assessment and examination;
- diminishing the role of entrance examinations

The curriculum focused on skills has advantages, such as: can embed any time of the new means or resources for teaching staff; thereby enhancing the entire teaching experience of teachers and the possibility of estimating student performance; is oriented towards the learner or by its availability, will make them better value; teachers create learning practical situations involving asset class, establish evaluation criteria for acquiring competence, evaluate students in a complex and educational offer; students have representation and final procurement approach (theoretical and practical) to acquire them; the evaluation criteria and performance indicators, understand how each student is evaluated and what it takes to win / acquisition competence. (Stephen Păearca et al teacher's guide, 2012).

Given that the school no longer has a monopoly on dissemination of information to train students means beyond the structured transmission of knowledge, to teach them to learn. P. Pelpel believes that training is functional to the extent that through steps implication, operation and integration are structured learning activities. The implication requires enrollment in a dialectic of meaning and value that provides motivation and interest in learning. Operation and integration means assimilating new information, achieving balance between them and existing transfer and acquisition capacity. (P. Pelpel cited M. Pintilie, 2003, page 27).

The Ministry of Education said how learning and assessment of school performance that he called alternative methods for assessing type:

- debates problematized;
- Photo editing drawings;
- edits informative, minidictionare and school magazines;
- cinema and theater and debate on them;

- establishing several common themes curricular subjects in the same area or in different curricular areas;
- excursions, visits to museums;
- realization of laboratory experiments;
- investigations, research projects;
- unstructured and structured essays;
- essays, portfolios.

Acknowledging the need to professionalise the current assessment and summative, National Assessment and Examination developed assessment in primary education, achieving passing scores from assessing the results in grading student work through scores based on performance descriptors. Legislative reform and content enjoyed by the Romanian education system, offered autonomy of schools and teachers the freedom to choose methods of teaching, learning and assessment. Methods such as the research project, portfolio or journalism school, promoted by personalities of universal pedagogy (as John Dewey and Celestin Freinet), became the main ways of expression and manifestation of individual and group creativity in different educational systems (M. Pintilie 2003, pp. 17-18).

In a world in constant transformation aims of education are results of choices. Modernize education by using new methods of learning and assessment, allowing reassembly, readjustments and adaptations to the subjects, ultimately depends on the knowledge, understanding and ability to use them. (Mariana Pintilie).

The teacher must learn, in turn, be creative in teaching. If the teacher is not itself evidence of creativity, it will be very difficult to develop this feature to students. In this perspective stimulate students' creativity, the teacher should pay more attention to how the assessment is conducted. As part of the educational process, teacher evaluation is a complex act which considers:

- level and quality of knowledge acquired;
- usability of acquisitions (abilities, skills, ability to use various techniques);
- intellectual potential (inductive and deductive reasoning, creativity);
- personality traits (behaviors, attitudes).

Evaluation the efficiency of learning has the function of finding and assessment by highlighting and estimation of knowledge, skills, and skills acquired by ranking results

diagnosis and prognosis and prediction of future evolution learned behavior. Evaluation is possible to check the progress of learning, improvement of teaching and learning by correcting mistakes and adapting tasks to the intellectual level and age peculiarities of students and also stimulates self-knowledge and self-esteem. Weighted Efficiency Act is indicated by achieving goals and achieving feedback. (Mariana Pintilie, 2003, page 27).

Benjamin Bloom distinguishes between formative assessment and summative evaluation of the diagnostic. Predictive evaluation (initial) knowledge is used for learning ability and cognitive level of students at the beginning of teaching or an annual experiment. The information obtained from this evaluation for adjusting the scroll rate of the matter, to determine the depth and teaching methods. Formative assessment (continuous) systematic verification requires students during the learning process, usually at the end of a sequence of learning. Professor aims to benefit students during a lesson, spontaneous participation, the implication in practical applications, etc. correctness examples The frequency of these assessments is determined by the evaluator based on the objectives it proposes.

The data allow improving the educational process by adapting it to the students. Summative assessment (cumulative) are scheduled at the end of a long learning period (semester, school year), and results in probing the matter taken in completing and supporting essays, essays, research projects, portfolios. The results are compared with objectives and classroom level found by evaluating predictive.

Check so if there have been improvements in knowledge and skills. This type of evaluation has little effect on improvement of teaching, but it is a starting point for future projections. (M. Pintilie, 2003 pag.28-29).

Requires a shift in emphasis evaluation objectives, the goals of order i

The data allow improving the educational process by adapting it to the students. Summative assessment (cumulative) are scheduled at the end of a long learning period (semester, school year), and results in probing the matter taken in completing and supporting essays, essays, research projects, portfolios. The results are compared with objectives and classroom level found by evaluating predictive. Check so if there have been improvements in knowledge and skills. This type of evaluation has little effect on improvement of teaching, but it is a starting point for future projections. (M. Pintilie, 2003 pag.28-29).

It is necessary to shift the focus of evaluation objectives, the goals of order information (checking volume of knowledge, skills and abilities they have acquired student) targets the order formative (assessing functional skills of the student, ie critical thinking, independent and original application of knowledge and skills in new contexts, theoretical and practical problem solving, processing and contextual use of complex information). Scoring will not have students in the eyes of a coercive and punitive.

Tension and frustration that usually accompany evaluative act can only be harmful expressing his creativity. Evaluation must be geared towards highlighting the positive aspects and progress of each student. Release of fear assessment can be done by postponing assessment (as happens in brainstorming) or through the establishment of untimely assessment period. The purpose of these actions is to create conditions for the free expression of the possibilities of each student, developing the ability to attack and solve creative problems without fear of being wrong and being punished, increase self-confidence, develop the courage to take risks . Full confidence and esteem that they feel the student from the teacher make him chase shyness and inhibitions, considering himself worthy to reveal and externalize. (D. Sălăvăștru 2004, page 115).

Pending review can undermine a child's creativity, can inhibit or discourage. Might he no longer focus on the content of his work, but on of what others might say about his work, how it will be received, understood or accepted. Some experiments have shown that even the feeling of being watched at work can undermine creativity, probably because supervision makes people feel evaluated. (T. Amabile cited G. Albu, 2005 pag.275).

To prevent school evaluation becomes a way of destroying the creativity, the teacher might try: (T. Amabile cited G. Albu, 2005 pag.299).

- ✓ use feedback in a constructive and meaningful instead to make use of an assessment vague and absurd. Routine in school evaluation kill, indeed, originality, spontaneity, courage assertion own point value / analysis;
- ✓ to involve pupils in assessing their own work and to lead them to learn from their mistakes;
- ✓ to focus on what students have learned, not on what they have learned.

In classes that encourages creativity, knowledge and teachers estimated students' progress through continuous interaction with them. Their works are returned with more



comments; both aspects are observed less successful, but also good aspects, successful. When students can not charge teacher comments that rewards and punishments for their control, but as useful information about their own level of learning and success. In this case, T. Amabile (1997) believed that intrinsic motivation and creativity should not be undermined, it would even be possible for them to intensify. (T. Amabile cited G. Albu, 2005 pag.300).

While integration of assessment in teaching is a constant concern, methods of assessment and grading are separated, typically those learning. In most of the works are presented as teaching learning methods solving, case studies, modeling, dramatized learning, discovery learning, brainstorming, etc. 6-6 Philips method without highlight evaluate participation of students. On the list of traditional assessment methods (standardized) indicate: questioning (sample) current or final oral, written tests, practical tests and evidence docimologic, dissociation, thus learning of the evaluative.

As education modernizes and diversifies, pedagogical approaches increasingly closer assessment of learning. Referring to the research project, John Cerghit, in "educational methods" (pag.162) finds it an excellent global method of testing and verifying intellectual capacities and creative skills, a diagnostic and prognostic assessment tool which was unjustifiably neglected. Because it captures information in a summary form, behaviors, feelings, attitudes and contribute to the formation of personality, the research project, recommended Cerghit must become current school practice. (M. Pintilie, 2003, page 32).

Recent approaches propose alternative wording / complementary evaluation and fall into this category:

- systematic observation of student behavior during the course of teaching using observation sheets current qualitative evaluation or grading scale;
- investigația- way to apply knowledge in new contexts, to promote interpersonal relations, communication skills, training techniques of individual and group work;
- essay- particularly instructive value method because it gives students the opportunity to work independently with sources other than manual; the report has a wider application than the essay;
- the research project activity that allows ample complex and nuanced appreciation of learning helps to identify qualities that individualizes;

- portfolio - complex assessment tool that provides students active role in learning, incorporating relevant experience and results obtained by other methods of assessment; overall progress of the student pursues a long drive and act as a factor of personality development; is an effective means of valuing individual activity;
- by-case study method and applied active heuristic value that enables confrontation with real situations; Modern inductive method of learning-assessment, which facilitates the transition from private to general.

Going beyond the discovery phase, essay, review, essay, research project and portfolio are ways of learning, expression of creative capacity, originality and also valuable assessment tools. The application of these methods based on individual or group activities that stimulate creativity and allow the assessment is in line with the modernization of the educational process. (M. Pintilie, 2003, page 33).

Below we present, in contrast, features traditional and the modern methods used in teaching, learning and assessment:

*Traditional methods*

- a) Focus on content acquisition, targeting mainly informative aspect of education;
- b) It has focused on teaching the teacher, the student is seen as an object of training, so communication is one-way;
- c) It has predominantly communicative;
- d) It has geared toward the final product, the assessment is actually a reproduction of knowledge;
- e) Have formal and stimulate competition;
- f) Stimulates extrinsic motivation for learning.

These methods generate passivity among students.

Modern methods (interactive / alternative):

-granted priority to developing students' personality, targeting the developmental aspect of education;

-is has centered learning activity-evaluation of the student, who became the subject of the educational process;

-is has action centered on learning through discovery;

-are oriented process;

-is has flexible encourages cooperative learning and student self-assessment capacity, is one formative assessment;

Stimulates intrinsic motivation;

-relationship teacher-student is democratic, respectful and collaborative.

Modern methods encourage student participation, initiative and creativity. (Teacher's guide, 2012).

Professor mission is to design, organize and carry out learning and evaluation to stimulate direct participation of all students in practical learning activities and their active involvement in their own development. By combining careful and balanced interactive methods with the traditional teacher will organize lessons engaging, attractive, based on direct action, creating conditions for the formation and development of all mental processes, but also playful spirit, the spirit of competition and cooperation in the team, the courage to try new things, creativity, confidence in their own capabilities and not least the capacity for self-assessment and peer feedback.

## **Conclusions**

Following strategies to stimulate students' creativity applied creativity level has increased. Modern methods and procedures applied in the classroom proved effective and favorable development of the creative potential of most students.

It was observed that the students came up with the idea / solution in achieving new and exciting tests of creativity, both in terms of creative skills verbal and figural ones.

It was intended permanently to ensure a climate of educational best event free to the students, to be provided materials and resources to develop their curiosity and desire to learn, taking into account the individual characteristics of each current knowledge and previous experiences of Multiple Intelligences and the creative potential of each student.

In conclusion, it can make many efforts to educate the creative spirit in school.

Above all, however, it is necessary to change the way of thinking and style of work in the classroom to focus on this aspect of the student's personality - thinking creative- which acquires value today of increasingly important .

## **BIBLIOGRAPHY:**

1. Albu, G. (2005). *O psihologie a educației*. Iași: Institutul european.
  2. Amabile, Teresa M. (1997). *Creativitatea ca mod de viață. Ghid pentru părinți și profesori*.
  3. București: Editura Științifică și Tehnică.
  4. Bejat, M. (1971). *Talent, inteligență, creativitate*. București: Editura Științifică.
  5. Cerghit, I.. (2006). *Metode de învățământ*. Iași: Editura Polirom.
  6. Cosmovici, Andrei și Iacob, Luminița. (1998). *Psihologie școlară*. Iași: Editura Polirom.
  7. Dulgheru, Maria și Mocanu, Sofia. (2004). *Creativitate în învățământ*. Focșani: Editura Terra.
  8. Guilford, J.P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: Bearly Limited.
  9. Landau, Erika. (1979). *Psihologia creativității*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
  10. Moraru, I. (1997). *Psihologia creativității*. București: Editura Victor.
  11. Pelpel, P. (2002). *Se former pour enseigner*. Paris: Editura Dunod
  12. Pintilie, Mariana. (2003). *Metode moderne de învățare-evaluare pentru învățământul preuniversitar*. Cluj-Napoca: Editura Eurodidact.
  13. Roco, Mihaela. (2001). *Creativitate și inteligență emoțională*. Iași: Editura Polirom.
  14. Roșca, A.. (1981). *Creativitate generală și specifică*. București: Editura Academiei.
  15. Sălăvăstru, Dorina. (2004). *Psihologia educației*. Iași: Editura Polirom.
  16. Sternberg, J. Robert. (1999). *Manual de creativitate*. Iași: Editura Polirom.
  17. Stoica-Constantin, Ana. (1983). *Creativitatea elevilor*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
  18. Țopa, L. (1980). *Creativitatea*. București: Editura Științifică și Enciclopedică.
  19. Weston, Anthony. (2006). *Creativitatea în gândirea critică*. București: Editura All.
- www.didactic.ro

## **HOW IMPORTANT IS FAMILY IN CONTEMPORARY SOCIETY? CHANGES IN FAMILY FUNCTIONS**

***Felicia Morândău, Lecturer, PhD, „Lucian Blaga” University of Sibiu***

*Abstract: This paper aims to analyse changes in family functions, starting from facts we find in Romanian reality and not only. Family institution has played an important role in the maintenance and development of societies. Its contribution was real and capital, and for this it received a special symbolic value, too. Only if we consider the costs involved in childcare and care of the elderly, we understand this situation very well. Today, it is noted that in developed societies the importance of family falls increasingly and the contribution of this structure is another. It is often questioned the capacity of families to fulfil their functions and other structures are involved in its function. An analysis from a functionalist perspective shows us that the family - as it was known until today - no longer proves efficiency. It continues to be regarded as the most suitable environment for the growth and development of the child but it is not necessarily about the biological family. Moreover, individualistic values increasingly undermine the old image of the family. Family members are together, but each has their activities. "Meetings" are scheduled, because the nature of activities and even houses' structure no longer "hold" family members together. Children must be independent and adults must have, at they turn, more and more independence. Other structures are "engaged" to take over the family functions and as long as these structures exist family no longer remains "irreplaceable". An interesting question arises: Who remains charged with emotional security function?*

*Keywords: family functions, individualism, family change, functionalist perspective, child development*

Scopul lucrării este de a analiza schimbările care apar la nivelul funcțiilor familiei în societățile dezvoltate sau aflate în curs de dezvoltare. Premisa de la care pornim este aceea că transformările puternice care au loc la nivelul celorlalte sisteme - economic, cultural - și

dezvoltarea tehnologiei au un impact puternic asupra stilului de viață al indivizilor. Familia, cândva unicul mod de organizare a vieții, unicul stil de viață legitim, se adaptează la aceste schimbări și își atașează alte simboluri și alte semnificații.

**Perspectiva structural funcționalistă asupra familiei.** Este cea mai cunoscută abordare și subliniază rolul important pe care îl joacă familia în funcționarea societăților. Au fost identificate astfel câteva funcții esențiale care revin familiei: socializarea, reproducerea, reglementarea comportamentului sexual, conferirea statusului social, securitatea materială și emoțională (Parsons și Bales, 1956; Vander Zanden, 1990; Macionis, 2007; Giddens, 2010). Astăzi se observă însă o implicare tot mai puternică și a altor sisteme în îndeplinirea acestor funcții. Familia „celula de bază a societății” a ajuns o sintagmă perimată și este privită uneori cu scepticism. Poate exista societatea fără familie? este o întrebare la care merită încercat un răspuns. Cu siguranță nu este unul ușor de dat, dar dacă ar fi să îl oferim am putea spune, da, poate, dar cu condiția ca alte sisteme, create de societate, să îi preia funcțiile. Ceea ce înseamnă că nu este neapărat un dat natural, dar că reprezintă totuși o piesă esențială pentru marele sistem social. Este probabil și un sistem care necesită investiții minime din partea statelor și poate ceva mai mari din partea individului și produce efecte semnificative și importante pentru evoluția societăților. Dacă ar fi să ne gândim la funcția de socializare și la cea de control social, la care putem adăuga îngrijirea vârstnicilor, înțelegem semnificația afirmației anterioare. Cu ce poate fi înlocuită familia? Cu siguranță nu este suficientă o singură structură. Oamenii vor căuta întotdeauna să trăiască împreună, să colaboreze și în planul vieții personale nu numai al celei profesionale. Orice asociere de acest gen, construită „în beneficiul unei persoane”, va putea purta numele de familie. Implicațiile, funcțiile unei astfel de structuri vizează bunăstarea și dezvoltarea individului și mai puțin funcționarea societății. Este un aspect care este în concordanță cu valorile individualiste. În aceste condiții sunt necesare structuri care să monitorizeze astfel de asocieri dintre indivizi și să intervină atunci când drepturile uneia dintre părți nu sunt respectate (femei, copii, cu precădere cei care au mai puțină putere simbolică și nu numai) sau când devin disfuncționale.

Specialiștii în științele sociale sunt preocupați în prezent să creeze acea societate perfectă în care calitatea vieții este una ridicată, drepturile indivizilor sunt protejate, problemelor sociale li se găsesc soluții cât mai eficiente. Acest lucru nu se poate face decât intervenindu-se semnificativ la nivelul subsistemelor sociale (instituțiilor) și creându-se

mecanisme suplimentare de reglare și control. Familia se află printre acele instituții a căror evoluție este tot mai mult dirijată de politici sociale în domeniu (Wasoff, 2005) aspect care face tot mai vulnerabilă abordarea structural-funcționalistă.

Creșterea și educarea copiilor rămâne o funcție a familiei dar acesteia i se adaugă și o serie de alte instituții special construite. Dezvoltarea unor sisteme care să protejeze drepturile copiilor (chiar și în fața părinților), de exemplu, este un semn de evoluție, de civilizație. Până unde se pot implica, pot interveni aceste sisteme, nu este ușor de evaluat. Există o tendință evidentă de rupere de natural, de „rudimentar”. Este necesară însă o viziune de ansamblu pentru a evita producerea unor dezechilibre la nivelul sistemelor sociale. Crearea unor medii perfecte pentru dezvoltarea copiilor este un deziderat greu de atins, mai ales că nu avem încă suficiente studii sau metode de a măsura toate efectele pe care le produce asupra unui copil fiecare tip de mediu în parte. Cum ar fi de exemplu ca un copil să trăiască într-un mediu special proiectat (o structură creată după cele mai noi descoperiri în care lucrează specialiști ce vor oferi copiilor cele mai optime condiții de creștere și dezvoltare, după ultimele descoperiri în domeniu – medici, psihologi, pedagogi etc.) iar părinții (tot mai ocupați și cu o cunoaștere limitată în privința nevoilor copilului) să meargă să îl viziteze, să îl ia din când în când „acasă”, în vacanță, fără a-l face să se simtă parte din acel grup familial. Acest tip de ”familie” ar fi unul cu totul nou, dar ar putea fi numit familie. Întrebarea este cum se vor dezvolta acești copii, ce nevoi vor avea, cine le va satisface? Este clar că cele materiale și de securitate fizică le vor fi satisfăcute. Cum rămâne cu cele emoționale? Un studiu realizat în SUA, Turcia, Ecuador, China arată că din perspectiva copiilor din societățile dezvoltate, principala funcție a familiei este afecțiunea, interacțiunea, suportul. În cazul Chinei, principalul rol al familiei, în viziunea copiilor, este asigurarea securității materiale (Qiu, Schvaneveldt și Sahin, 2013). Tipul de familie, structura acesteia (aici intrând și cuplurile consensuale) nu au o influență semnificativă asupra percepției familiei de către copii ca pe o sursă de afecțiune (Thomson, Hanson și McLanahan, 1994). Copiii din familiile refăcute, spre exemplu, nu au probleme legate de performanța școlară, dar au probleme de comportament și există riscul unei slabe dezvoltări a abilităților sociale (Thomson, Hanson și McLanahan, 1994). O variabilă foarte importantă în familiile atipice - familiile monoparentale, cuplurile consensuale și familiile refăcute - este nivelul de educație al mamelor. Acesta reprezintă o

resursă socială, cognitivă și psihologică pentru dezvoltarea copilului, conform unor studii recente (Augustine, 2014).

Influența caracteristicilor mamelor continuă să fie una tot mai evidentă și relevantă pentru dezvoltarea copilului. Afirmăm mai devreme că mamele cu un nivel de educație ridicat pot compensa lipsa altor condiții. Pe de altă parte, tot femeile cu un nivel ridicat de educație amână căsătoria și apariția copiilor. Nu au copii înainte de căsătorie și copiii lor sunt crescuți de doi părinți. Femeile mai puțin educate au copii mai devreme și în afara căsătoriei. Totodată și bărbații cu un nivel de educație scăzut își găsesc mai greu un loc de muncă, deseori nu se căsătoresc cu mamele copiilor lor și frecvent sunt absenți din viața copiilor lor (Bianchi, 2013). Iată așadar că dincolo de structură avem și alte elemente care contribuie la o bună funcționare a unei familii, indiferent sub ce formă se prezintă aceasta. Implicarea și susținerea din partea părinților au un impact puternic dar cer o investiție semnificativă de timp și energie.

Crearea și menținerea unei familii cer sacrificiu de sine, renunțarea la unele libertăți și dorințe, sacrificiu pe care puține persoane sunt dispuse să și le asume, pe fondul culturii individualiste și a curentului feminist. Sacrificiul de sine, o virtute în societățile tradiționale, s-a transformat într-un defect în societățile în care individualismul și feminismul au devenit coordonate ale vieții. Este perceput ca un comportament indezirabil, mai ales pentru că este așteptat din partea femeilor și a mamelor și mai puțin din partea bărbaților (Bahr și Bahr, 2001). În lipsa capitalului simbolic asociat familiei și statuturilor de soț și părinte și pe fondul valorizării altor dimensiuni ale vieții, cu precădere din zona materială și financiară, asistăm la o focalizare mai redusă a indivizilor pe această sferă a vieții personale. Conceptele de dragoste și sacrificiu sunt tot mai puțin prezente și discutate în legătură cu familia, spun cercetătorii (Bahr și Bahr, 2001).

Apar stiluri de viață alternative, cel mai comun fiind familia monoparentală. Studiile arată că familiile monoparentale se confruntă cu un grad mai mare de instabilitate, comparativ cu familiile cu ambii părinți. Pe de altă parte un nivel ridicat de resurse emoționale și materiale (afecțiune maternală, un mediu stimulat și venitul) atenuează efectele negative produse de un mediu instabil. Copiii ai căror mame au manifestat un nivel scăzut de afecțiune față de aceștia în perioada preșcolară, au mai multe probleme de comportament la școală (Cavanagh și Huston, 2006). O gestionare eficientă a resurselor emoționale pot suplini



disfuncțiile determinate de structura atipică. Acest aspect subliniază existența unei flexibilități la nivelul organizării vieții de familie. În continuare vom analiza o parte dintre funcțiile familiei pentru a identifica punctual modificările apărute la nivelul acestora.

**Securitatea materială și emoțională.** Putem face o împărțire, o clasificare a familiilor în funcție de îndeplinirea celor două funcții în relațiile cu copiii: asigurarea securității economice și asigurarea securității materiale. Sunt funcțiile care ridică cele mai mari probleme și în raport cu care statul sau o instituție specializată poate decide dacă părinții își îndeplinesc sau nu atribuțiile. Evident că măsurarea modului în care sunt îndeplinite cele două funcții nu este ușoară, mai ales când vorbim de securitatea emoțională, dar pot fi găsiți o serie de indicatori care să fie de ajutor. Astfel, rezultă patru tipuri de familii: familii care oferă copiilor atât securitate economică cât și emoțională; familii care nu oferă securitatea materială dar oferă securitate emoțională; familii care nu oferă securitate emoțională dar oferă securitate economică și familiile care nu asigură niciuna din cele două funcții. În această ultimă categorie intră familiile în care copiii sunt neglijați, abuzați, abandonați. Familia ideală este cea care oferă atât securitate materială cât și securitate emoțională.

Securitatea economică este o funcție pe care multe familii din țările mai sărace nu reușesc să o asigure. Un raport al fundației Salvați copiii subliniază faptul că 52% din copiii din România trăiesc în sărăcie (Save the children 2014). Preocupările existente la nivelul guvernelor și implicarea societății civile în această problemă arată ca familia nu reușește să asigure întotdeauna membrilor săi un standard material necesar pentru o bună integrare socială. Această dificultate apare și pe fondul creșterii nevoilor copiilor. Educația formală (la care putem adăuga educația nonformală a cărei importanță este în creștere) este o nevoie esențială pentru dezvoltarea copiilor, dar totodată este o resursă la care nu toți au acces. Motivele pot fi cel puțin două: capitalul cultural scăzut al părinților și o lipsă acută a condițiilor materiale. Aici sunt două sectoare în care este necesară intervenția altor structuri.

Securitatea emoțională este un aspect foarte sensibil și greu de măsurat. Datele Eurostat (2015) arată că satisfacția față de viață este mai mare în rândul cuplurilor cu copii. Alte cercetări (Grover și Helliwell, 2014) arată că persoanele căsătorite sunt mai fericite decât persoanele singure. Sunt date care pot fi un argument pentru a susține că securitatea emoțională este o funcție a familiei. Cu toate acestea observăm o scădere a implicării

indivizilor în acest tip de relații și orientarea spre altele. Încep să câștige în importanță dimensiunea profesională și cea a timpului liber.

Dimensiunea emoțională a vieții de familie ajunge să fie, în mod paradoxal, una foarte complexă. Care sunt emoțiile despre care se poate vorbi astăzi în context familial? În condițiile în care omul modern trebuie să fie centrat pe câștig, trebuie să fie pragmatic, cum se pot justifica investițiile de timp și energie în familie? Este necesar un anumit nivel de neutralitate afectivă și aici? Teoria alegerii raționale (Becker 1981, Scott 2000), valabilă în analiza unor comportamente legate de familie, susține această abordare.

La aspectele subliniate mai sus se adaugă atitudinea culturală și valorile prezente în societățile dezvoltate, caracterizate printr-un nivel înalt de individualism și dorință de realizare, de împlinire personală (Qiu, Schvaneveldt și Sahin, 2013). Sunt elemente ce nu se suprapun peste așteptările pe care le implică ideea de familie, în forma în care era cunoscută până în prezent.

Schimbările care apar la nivelul familiei trebuie căutate nu numai în cadrul acestei instituții, nu numai la nivelul societății, în ansamblu, ci și la nivelul sistemului de politici cu aplicabilitate în acest domeniu. În cazul României familia a evoluat „natural”, fără prea multe intervenții din partea statului (excepție făcând o serie de politici pronataliste), o bună perioadă de timp. La începutul anilor 2000 apar sisteme de intervenție pentru reglarea diferitelor probleme care apar în interiorul familiei, a cărei funcționalitate absolută este pusă astfel sub semnul întrebării (vezi Legea violentei domestice, Telefonul copilului, Centrele de primire în regim de urgență etc.).

**Funcția de socializare.** Mediul în care un copil își petrece cea mai mare parte din timp își pune indiscutabil amprenta asupra comportamentului său (Parsons și Bales, 1956). În cadrul unui eveniment organizat în 2009 la Columbia University, Warren Buffet a primit următoarea întrebare „Poate fi predată etica într-o școală de afaceri?” iar răspunsul a fost: „Cel mai bun loc unde se poate învăța etica este acasă.” Tot în cadrul aceluiași răspuns Buffet spune că cele mai multe valori le preluăm din mediul în care trăim, înainte de a merge la facultate (CNBC, 2009). Acest răspuns subliniază importanța familiei, indiferent sub ce formă se prezintă aceasta. Așadar, indiferent dacă o familie își „propune” sau nu, socializarea se produce atât la nivelul copiilor cât și la nivelul celorlalți membri. În prezent, în România, familia este mediul în care trăiesc majoritatea copiilor. Funcția de socializare, indiferent de modul de manifestare,

rămâne apanajul familiei. Dintr-un număr de 3.724. 418 de copii (Institutul Național de Statistică, 2014) 60.078 se află în sistemul de protecție specială a copilului, adică 1,6%. Dintre aceștia 22.189 se află în servicii de tip rezidențial și 37.889 în servicii de tip familial (Ministerul Muncii, Familiei, Protecției Sociale și Persoanelor Vârstnice, 2014).

Numărul tot mai mic de copii aflați în servicii de tip rezidențial, publice și private, se datorează aplicării politicii de dezinstituționalizare a copiilor. Aceasta a impus ca obiectiv integrarea copiilor în familie, fie ea biologică sau nu. Așadar s-a urmărit reintegrarea în familia naturală sau extinsă, adopția sau plasamentul familial, în funcție de situație. Ideea de bază de la care s-a pornit și care este totodată promovată fiind aceea că „dezvoltarea armonioasă din toate punctele de vedere (fizic, psihic, intelectual) a unui copil, ca și posibilitatea integrării lui în societate sunt cel mai bine realizate în cadrul unei familii”. (Ministerul Muncii, Familiei, Protecției Sociale și Persoanelor Vârstnice, 2014)

Dacă aducem în discuție însă fenomenul migrației, observăm că un număr semnificativ de copii trăiesc fără unul sau ambii părinți. În decembrie 2015, 85.194 de copii aveau cel puțin un părinte plecat în străinătate. Dintre aceștia 21.610 aveau ambii părinți plecați, 53.507 un părinte și 10.077 părintele unic susținător (Ministerul Muncii, Familiei, Protecției Sociale și Persoanelor Vârstnice, 2015). Datele prezentate mai sus arată existența situațiilor în care familia, în forma ei tradițională și chiar modernă, nu este unicul agent de socializare primară și nici cel mai prezent.

Strâns legată de socializare este și funcția de control al comportamentului. Și acest ultim mecanism funcționează destul de puțin în contextul timpului tot mai redus pe care îl petrec copiii cu părinții. Chiar și când vorbim de timpul petrecut acasă, interacțiunea nu este una foarte intensă, cel puțin din două motive: activitățile diferite în care se angajează fiecare și structura locuințelor care îi „separă” pe unii de ceilalți. Familiile cu un standard material ridicat și chiar mediu urmăresc întotdeauna să existe o cameră a copilului în care acesta să se bucure de „intimitate”, dar și alte spații care să poată oferi „libertate” și adulților, spații care să nu îngreueze preferințele de timp liber.

**Funcția de reproducere și de reglementare a comportamentului sexual.** Reproducerea, procreația a fost considerată legitimă, pentru o lungă perioadă de timp, doar în interiorul familiei. Ratele scăzute de fertilitate, numărul tot mai mare de cazuri de infertilitate, copiii născuți în afara căsătoriei arată o slăbire a acestei funcții și o intervenție tot mai crescută a

altor structuri (sistemele medicale, de exemplu). În țările dezvoltate cuplurile fără copii reprezintă un stil de viață tot mai frecvent. Datele statistice arată că în țări precum Canada, SUA, Suedia, Norvegia și în multe alte state din Uniunea Europeană, persoanele singure și cuplurile fără copii reprezintă peste 50% din totalul gospodăriilor. În cazul României 40% din totalul gospodăriilor sunt formate din cupluri fără copii sau adulți fără copii. (Eurostat, 2015).

În ceea ce privește comportamentul sexual, nici acesta nu mai este strict legat de căsătorie și familie. Conform unor statistici ale Uniunii Europene, în 2013 12,2% dintre tinerii din țările UE, cu vârsta cuprinsă între 16 și 29 de ani, trăiau într-o uniune consensuală fără forme legale. În același timp numai 10,7% dintre tinerii din aceeași grupă de vârstă trăiau în cupluri căsătorite sau în uniuni consensuale cu bază legală (Eurostat, 2015). Și la nivelul României, printre persoanele sub 20 de ani numărul celor care fac parte dintr-un cuplu consensual este dublu față de numărul celor căsătoriți (Rotariu, 2015). La recensământul din 2011 s-au înregistrat 372.764 de cupluri consensuale. Un aspect interesant este acela că acest stil de viață este întâlnit într-o măsură mai mare la femeile cu un nivel de instrucție scăzut (Rotariu, 2015), aspect ce subliniază slăbirea valorilor legate de familie și nu neapărat modificări la nivelul oportunităților oferite femeilor.

**Concluzii.** Noul tip de societate, cere un nou tip de familie. Dincolo de valoarea simbolică a unor elemente specifice familiei (căsătoria, nașterea și creșterea copiilor) indivizii vor alege comportamentele care sunt adaptate la celelalte dimensiuni ale vieții: profesia și împlinirea personală. Deși starea de bine este legată în multe cazuri de statusul marital, familia este percepută ca o investiție cu costuri mari și beneficii mai puțin vizibile. Indiferent sub ce formă se va prezenta, familia va fi secundată în multe din funcțiile sale de alte instituții special create. Suportul instituțional va fi necesar și util dar va fi destul de dificil să satisfacă nevoia de apartenență și de securitate emoțională a individului.

#### **BIBLIOGRAPHY:**

1. Augustine, March Jennifer. 2014. Maternal Education and the Unequal Significance of Family Structure for Children's Early Achievement. *Social Forces* 93 (2): 687-718.
2. Bahr, Howard M. and Kathleen S. Bahr. 2001. Families and Self-Sacrifice: Alternative Models and Meanings for Family Theory. *Social Forces* 79 (4): 1231-1258.

3. Becker, Gary S. 1981. *A Treatise on the Family*. Cambridge: Harvard University Press.
4. Bianchi, Suzanne M. 2013. The More They Change, the More They Stay the Same? Understanding Family Change in the Twenty-First Century. *Contemporary Sociology* 42 (2): 324-331.
5. Cavanagh, Shannon E. and Aletha C. Huston. 2006. Family Instability and Children's Early Problem Behavior. *Social Forces* 85 (1): 551-581.
6. CNBC. 2009. CNBC TRANSCRIPT: Warren Buffett & Bill Gates - Keeping America Great, disponibil la: <http://www.cnbc.com/id/33901003> accesat octombrie 2016.
7. Eurostat. 2015. Being young in Europe today – family and society, disponibil la [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Being\\_young\\_in\\_Europe\\_today\\_-\\_family\\_and\\_society](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Being_young_in_Europe_today_-_family_and_society) accesat octombrie 2016.
8. Giddens, Anthony. 2010. *Sociologie*. București: All.
9. Grover, Shawn and John F. Helliwell. 2014. How's life at home? New Evidence on Marriage and the set point for happiness. NBER Working Paper No. 20794, disponibil la: <http://www.nber.org/papers/w20794.pdf>, accesat octombrie 2016.
10. Macionis, John. 2007. *Sociology*. Pearson Education International.
11. Ministerul Muncii, Familiei, Protecției Sociale și Persoanelor Vârștnice. 2014. Evoluții în domeniul protecției copilului, disponibil la [http://www.mmuncii.ro/j33/images/buletin\\_statistic/copii\\_2014.pdf](http://www.mmuncii.ro/j33/images/buletin_statistic/copii_2014.pdf) accesat la 9 octombrie 2016.
12. Ministerul Muncii, Familiei, Protecției Sociale și Persoanelor Vârștnice. 2015. Situație copii cu părinți plecați la muncă în străinătate 31.12.2015, disponibil la [http://www.copii.ro/categorii\\_statistici/2015-situatie-copii-cu-parinti-plecati-la-munca/](http://www.copii.ro/categorii_statistici/2015-situatie-copii-cu-parinti-plecati-la-munca/), accesat iunie 2016.
13. Parsons, Talcott și Robert Bales. 1956. *Family socialization and interaction process*. London: Routledge.
14. Qiu, Wei, Paul L. Schvaneveldt, and Volkan Sahin. 2013. Children's Perceptions and Definitions of Family in China, Ecuador, Turkey and the United States. *Journal of Comparative Family Studies*. Volume XLIV, Number 5: 641-662.

15. Rotariu, Traian. 2015. Considerații asupra unor aspecte demografice ale familiei europene de azi. În *Dragoste, familie, fericire. Spre o sociologie a seninătății*, coordonator Petru Iluț: 86-115. Iași: Polirom.
16. Save the children. 2014. Child poverty and social exclusion in Europe, disponibil la [http://www.salvaticopiii.ro/upload/p0001000100050001\\_Child%20Poverty%20and%20Social%20Exclusion%20in%20Europe\\_full%20report%20EN\\_Salvati%20Copiii.pdf](http://www.salvaticopiii.ro/upload/p0001000100050001_Child%20Poverty%20and%20Social%20Exclusion%20in%20Europe_full%20report%20EN_Salvati%20Copiii.pdf), accesat octombrie 2016.
17. Scott, John. 2000. Rational Choice Theory. In *From Understanding Contemporary Society: Theories of The Present*, edited by G. Browning, A. Halcli, and F. Webster. London Sage Publications, disponibil la <http://www.soc.iastate.edu/sapp/soc401rationalchoice.pdf>, accesat octombrie 2016.
18. Thomson, Elizabeth, Thomas L. Hanson, and Sara S. McLanahan. 1994. Family Structure and Child Well-Being: Economic Resources vs. Parental Behaviors. *Social Forces*, 73 (1): 222-240.
19. Vander Zanden, James Wilfrid. 1990. *The Social Experience*. New York: McGraw Hill.
20. Wasoff, Fran. 2005. Perspectives on Social Policies and Families. In *Families in Society: Boundaries and Relationships*, edited by Sarah Cunningham-Burley, Linda McKie, Sarah Cunningham-Burley, and Jo Campling, 261–70. Policy Press at the University of Bristol.

## **STUDENTS' PERCEPTIONS REGARDING PERSONALIZED LEARNING AND EDUCATIONAL COMMUNICATION**

*Lia Codrina Conțiu, Assist. Prof., „Petru Maior” University of Tîrgu Mureş*

*Abstract: Personalized learning is the tailoring of pedagogy, curriculum and learning environments by learners or for learners in order to meet their different learning needs and aspirations. Personalization does take into account the pace at which the learner is progressing, but also aims to valorise the entire potential of the learner, the biography, the abilities, the sensibilities and competencies (including emotional ones) that characterizes each person, in order to reach a form of cognitive excellence, by developing all aptitudes, capabilities and talents. ICT and Communications technology can be a powerful tool for personalized learning as it allows learners access to research and information, and provides a mechanism for communication, debate, and recording learning achievements. However, personalized learning is not exclusive to digital technologies or environments.*

*In the present study we are carrying out a survey on students' perceptions regarding personalized learning and educational communication, trying to find out if this type of learning can fit into the formal educational system.*

*Keywords: personalized learning, educational communication, learning needs, abilities, ICT*

### **1. Introduction**

Personalized learning is the tailoring of pedagogy, curriculum and learning environments by learners or for learners in order to meet their different learning needs and aspirations. Personalization does take into account the pace at which the learner is progressing, but also aims to valorise the entire potential of the learner, the biography, the abilities, the sensibilities and competencies (including emotional ones) that characterizes each person, in order to reach a form of cognitive excellence, by developing all aptitudes, capabilities and talents.

In the present study we are carrying out a survey on students' perceptions regarding personalized learning and educational communication, trying to find out if this type of learning can fit into the formal educational system. This interest was aroused by the participation in a Working Group Meeting - I-Learner – Integrating the Cloud: personalised learning, within *School on the Cloud – Connecting Education to the Cloud for Digital Citizenship (SoC)* LLP project, in November 2014. SoC network explores new dynamic ways in education that align with the way we think, share, learn and collaborate, across various sectors, by exploiting the opportunities arising from the Cloud.

K. C. Koutsopoulos and Y. C. Kotsanis, in *School on Cloud: Towards a paradigm shift* (2014) noticed that educational environment changed and now „we find ourselves in the period of the cloud student-centered (or personalized) teaching and learning paradigm”. The position suggested by the authors is that there is a need to develop „an integrated approach which is simultaneously pedagogical (i.e. new role of teachers), technical/technological (i.e. use of the internet), administrative (i.e. new role of school administrators), social (i.e. a different disposition of parents towards school), political (i.e. a different approach of government to school) and cultural (i.e. new role of students), in dialectic harmony and respecting all aspects of teaching and learning an integral part of which are pupils, teachers and school administrators”.

Starting from this position, we took into account two aspects mostly, the new role of teachers and learners perceptions regarding the personalized experience offered by teachers, trying to elaborate a profile of this new „type” of teacher based on students' responses.

We consider that ICT and communications technology can be a powerful tool for personalized learning as it allows learners access to research and information, and provides a mechanism for communication, debate, and recording learning achievements. However, personalized learning is not exclusive to digital technologies or environments; that is why we believe that the role of teachers and the way they provide the learning experience should change in order to integrate this new type of learning process into the formal educational system.

## **2. Personalised learning – definitions and concepts**



It is difficult to embrace personalised learning in only one definition, and it was defined by different authors with different accents during time.

Parkhurst and Dalton Plan (19th century): In line with the Dalton plan, each student can program its curriculum to meet their needs, interests and abilities; to promote both independence and reliability; to improve their social skills and sense of responsibility towards other students.

Washburne: Self-government and Winnetka Plan (the first years of 1900): the plan sought to expand educational emphasis on creative activities and emotional and social development, using a program of a type that later became known as “programmed instruction”.

Claparède, in "L'école sur mesure" (1920), states that the student should be able to freely choose a number of activities to improve intellectual, social and moral growth and develop the personality fully.

Bloom and the Mastery learning ('50s-'60s) is a training method that assumes all students can learn if they are provided with the adequate learning conditions. Namely, Mastery Learning is a method by which students are not advanced to the next learning objective until they demonstrate proficiency with the current one.

Keller within the Personalized System of Instruction ('60s) gives instructions based on requirements that allow students to work independently on course modules. It is an individually paced mastery oriented teaching method. The Personalized System of instruction also fits slightly with social constructivism by requiring students to work in teams of peer support with a proctor answering questions on the studied contents.

In the theory of multiple intelligences developed by Gardner Howard Gardner it is stated that not only human beings have several different ways to learn and process information, but they are independent of each other, leading to multiple “intelligences” as opposed to a general intelligence factor among correlated abilities.

The first one that coined the term “personalization” in the context of educational science is Victor García Hoz, in 1970. His most important work in this context is “Personalized Education” published in 1981.

Kilpatrick and the Project Method (early 21st century) is centred on the student, is problem solving oriented, and teacher direction is minimized. The teacher acts more as a facilitator to

encourage self-decision and self-control of students, more than providing knowledge and information.

Historically, the term was used in a 2004 speech in UK by David Miliband, Minister of State for School Standards for the United Kingdom, who, in a chapter later published in an anthology on the topic, stated that: “personalized learning is the way in which our best schools tailor education to ensure that every pupil achieves the highest standard possible. Our drive is to make these practices universal.”

David Miliband (2004) lists five components that need to be taken in account in order facilitate the introduction of personalised learning into the formal educational system: “First, a personalised offer in education depends on really knowing the strengths and weaknesses of individual students. So, the biggest driver for change is assessment for learning and the use of data and dialogue to diagnose every student’s learning needs. Second, personalised learning demands that we develop the competence and confidence of each learner through teaching and learning strategies that build on individual needs. Third, curriculum choice engages and respects students. Fourth, personalised learning demands a radical approach to school organisation. It means the starting point for class organisation is always student progress, with opportunities for in-depth, intensive teaching and learning, combined with flexible deployment of support staff. Fifth, personalised learning means the community, local institutions and social services supporting schools to drive forward progress in the classroom.”

According to the National Educational Technology Plan (2010) developed by the US Department of Education, personalized learning is defined as adjusting the pace (individualization), adjusting the approach (differentiation), and connecting to the learner's interests and experiences. Personalization is broader than just individualization or differentiation in that it affords the learner a degree of choice about what is learned, when it is learned and how it is learned. The rhetoric is often phrased in terms of learning 'anytime, anywhere or any place'. This may not indicate unlimited choice, since learners will still have targets to be met. However, it may provide learners the opportunity to learn in ways that suit their individual learning styles and multiple intelligences.

Dunn and Griggs (2000) note that personalized education is a way to capitalize on student strengths, and results in true learning. Waldeck (2006) reported that one possible dimension of

personalized education involves students and teachers engaging in social exchanges and reciprocal self-disclosure.

In 2010 a definition of personalisation was proposed based on an Andragogic concept of Education within the European Grundtvig Project named LEADLAB – Leading Elderly and Adult Development LAB.

The features of this definition are as follow:

- Involve all dimensions of student (cognitive, social, and emotional);
- Empowering awareness of the learning process;
- Developing self-regulated learning;
- Co-design of learning process and pathway;
- Develop self-assessment process;
- learning challenge instead of learning objectives;
- Learning pathway instead of instructional curriculum or training program;
- Achievable results are not predictable a priori.

### 3. Method

The primary objective of this study was to derive empirically a profile of the nature of students' personalized educational experiences analysing three factors: *Teacher Accessibility*, *Course-related Practices* and *Teacher Interpersonal Competence*.

We developed a questionnaire with 25 items using 5 point Likert-scale and 5 identification items based on J.H. Waldeck's work (2007). Students completed the questionnaire that began by asking them to think of 'one particular teacher who has helped to create a personalized educational experience' for them. Students were then introduced to an extract from an article on personalized education reviewed in Waldeck (2006).

"For example, this teacher might have devised a unique assignment for you or your class based on your interests, invited you to participate in his/her research, been especially approachable outside of the classroom, or demonstrated special concern for your personal goals and plans, and so on. There is no definition of 'personalized education', please think of experiences that you consider to be personalized Waldeck (2007)."

The questionnaire was applied to students from "Petru Maior" University, Targu-Mures, Romania and 53 of the respondents provided usable responses.

The mean age of the sample was 24.13 years (range 18-45). All the participants either completed a university or they are still attending it. 64.15% of the respondents were female and 50.94% of the questioned people were employed either in a public institution or in a private enterprise, the rest of them being only students without any income and mostly all of them are single, only 11.23% are married.

#### 4. Results

The first 9 items of the questionnaire were used to assess *Teacher Accessibility* (see Figure 1).

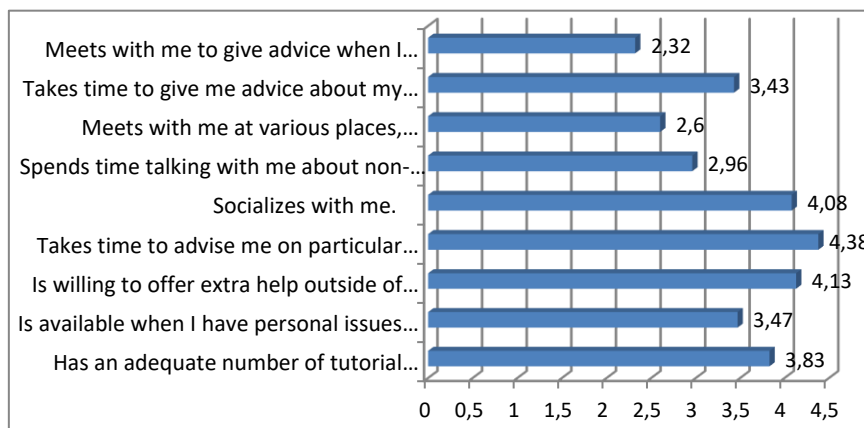


Figure 1 Teacher Accessibility

The students considered that the teacher who can give them a “personalised experience” *Takes time to advise them on particular courses* (4.38), *Is willing to offer extra help outside of class* (4.13), *Socializes with them* (4.08) and *Has an adequate number of tutorial hours to provide extra help for students* (3.83). Based on the results we can notice that “personalised” means consultation, advice and socialising between teacher and student.

The second set of 9 items was designed to evaluate *Course-related Practices* (see Figure 2).

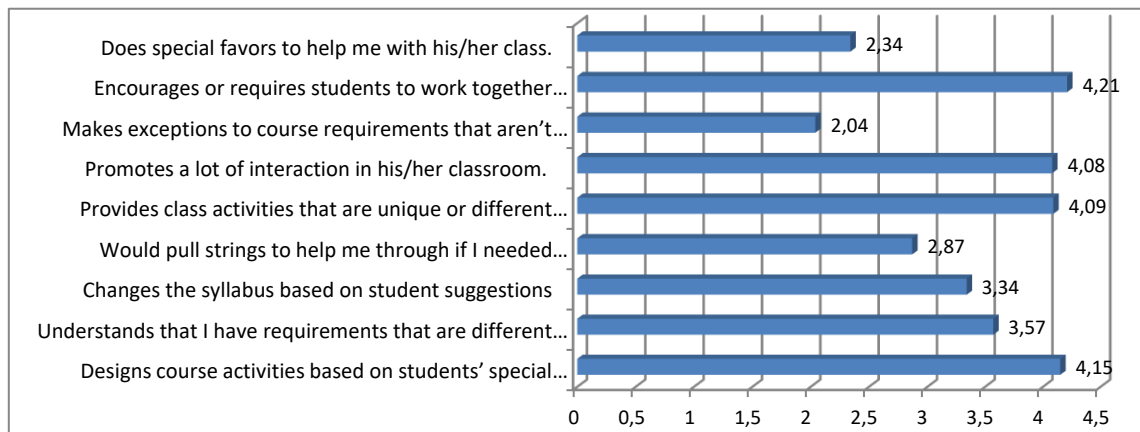
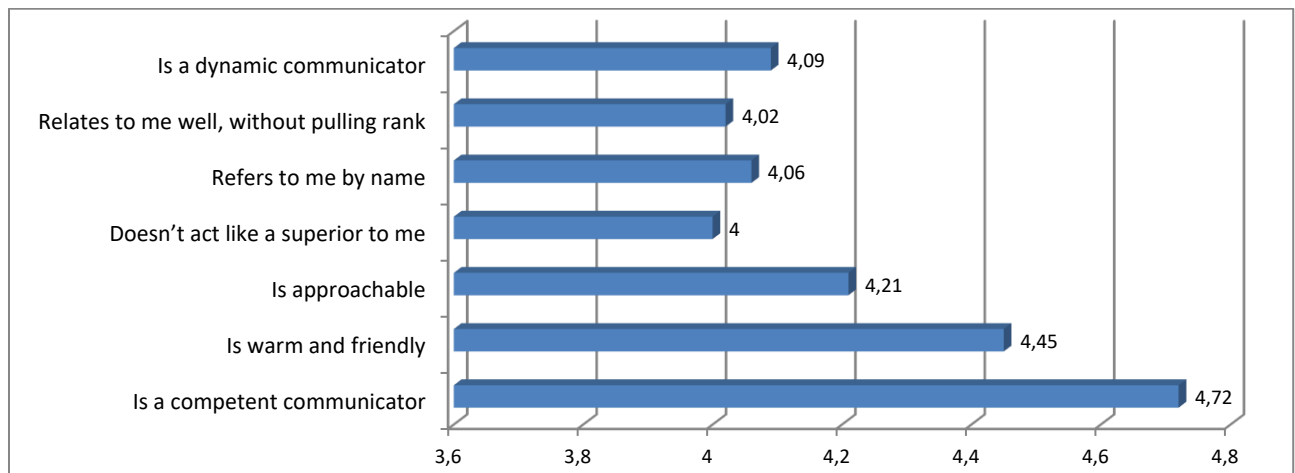


Figure 2 Course-related Practices

The respondents stated that the practices used by the teacher, considered to be “personalised”, are as follow: *Encourages or requires students to work together during the course* (4.21), *Designs course activities based on students’ special interests* (4.15), *Provides class activities that are unique or different from my other professors* (4.09), *Promotes a lot of interaction in his/her classroom* (4.08). So, it is clear that teamwork, a syllabus designed based on students’ interests, activities that are interesting and different as well as interaction during classes are the practices that make the difference.

The third set of 7 items refers to *Teacher Interpersonal Competence* (see Figure 3).

The students considered that the most needed characteristics of a teacher is to be *a competent communicator* (4.72), to be *warm and friendly* (4.45), as well as *approachable* (4.21). They do not care much about rank or power distance. However, all the answers recorded scores over 4, meaning that all the competences are important for them to a greater or lesser extent.



## Conclusions

The study was intended to analyse students' preferences regarding personalized learning and educational communication based on three dimensions: Teacher Accessibility, Course-related Practices and Teacher Interpersonal Competence.

The results showed that "personalised" means consultation, advice and socialising between teacher and student. Teamwork, a syllabus designed based on students' interests, activities that are interesting and different as well as interaction during classes are the practices that make the difference. Students perceived teachers who practice behaviours like warmth, empathy and immediacy as being better and providing "personalised" learning experiences.

Teachers who wish to provide personalised learning experiences for students should take into account students' preferences and expectations and should be willing to help them develop the best learning behaviours and expectations if they are not in accordance with what the teacher wants to do within the teaching-learning process.

The study has some limitations as the sample is a reduced one and it is composed only of students either from bachelor degree or master. As the research is based only on quantitative data, a plus could be the introduction of qualitative data, using open questions for the respondents.

This study represents only the beginning of further research on personalised learning, analysing other aspects such as mentoring, learning styles, extra-class communication, usage of ITC tools, the new educational opportunities connected to cloud etc.

The practical aspect of this study is that it illustrates that students want the teachers to be approachable, friendly, sociable, advising them in different matters, taking into account their interests, promoting interaction during classes and working with peers, designing interesting activities and a syllabus that can stimulate them in many way

#### **BIBLIOGRAPHY:**

1. Claparède E. (1920). *L'école sur mesure*, Genève, Payot,
2. Dunn, R., & Griggs, S. A. (Eds.). (2000). *Practical approaches to using learning styles in higher education*, Westport, CT: Bergin & Garvey.
3. <http://etcjournal.com/2010/11/10/glimpse-transforming-american-education-learning-powered-by-technology/>
4. Koutsopoulos, K. C. and Kotsanis, Y. C. (2014). School on Cloud: Towards a paradigm shift, *Themes in Science & Technology Education*, 7(1), 47-62,
5. LEADLAB – Leading Elderly and Adult Development LAB, <http://fdep.ch/Documents/Projets/LEADLAB%20Presentation.pdf>
6. Miliband, David (2006). *Chapter 1 Choice and Voice in Personalised Learning*, *Personalising Education*, OECD, p. 24, retrieved on 15<sup>th</sup> March 2015, <http://www.oecd.org/site/schoolingfortomorrowknowledgebase/themes/demand/41175554.pdf>
7. Waldeck, J. H. (2006). Raising the question #3: What does “personalized education” mean for faculty, and how should it serve our students? *Communication Education*, 55, 345-352.
8. Waldeck, J. H. (2007). Answering the Question: Student Perceptions of Personalized Education and the Construct’s Relationship to Learning Outcomes, *Communication Education*, 56 (4), 409-432

## ATTACHMENT QUALITY AND ADAPTATION IN SCHOOL ENVIRONMENT

*Lucia Coșa, Lecturer, PhD, „Petru Maior” University of Tîrgu Mureș*

*Abstract: The problematic of child adapt to the school environment was and still is frequently analyzed from various perspectives. The influence of parent-child relationship in this context is evidenced by numerous studies, studies that have brought into the attention to the importance of primary attachment. Analyzing the attachment issues we try to highlight, based on the literature, the strong impact of the type of attachment (quality of attachment) on emotional reactivity and adaptation of to the school environment. We will also argues for a parental education oriented to a securely attachment.*

*Keywords : attachment, school adaptation, attachment figure, child, parental education*

### **I. Atașamentul - clarificări conceptuale.**

Considerată o teorie developmentală, dinamic structurală, (Muntean, p.194, 2006, cit pe Stroufe, Egeland, Carlson, Collins, 2005) *teoria atașamentului* a fost elaborată de Bowlby (1969,1982, 1973, 1980) și stă la baza celorlalte teorii ale dezvoltării sociale timpurii a copilului. Încercările de definire a conceptului accentuează ideea legăturii stabile și durabile dintre copil și persoana de îngrijire, legătură care implică rețele de acțiuni, cogniții și emoții.

Iată câteva dintre definițiile date conceptului: Atașamentul este “*sistem de organizare de bază, a cărui dezvoltare condiționează și este fundamentul sănătății mentale*” sau “*o legătură afectivă stabilă pe care copilul o stabilește cu o persoană cu care interacționează*”,.....manifestările comportamentale constând în căutarea proximității și a contactului cu aceasta în momentele dificile, “*o relație afectivă care învinge spațiul și timpul*” (Muntean, p.294, 2006). Schaffer, (Schaffer, p.100, 2010) Atașamentul este “*o legătură emoțională, de lungă durată cu un anumit individ*” legătură caracterizată prin trăsături



precum: selectivitate, căutarea proximității fizice, depunând efort în acest sens, oferă confort și securitate ca urmare a proximității, în caz de separare sau când legătura este amenințată sau în pericol, produc supărare.

Atașamentul are o bază evoluționistă (Bowlby) în sensul în care de-a lungul istoriei, pentru a rezista pericolelor la care erau expuși, copiii aveau nevoie de mecanisme care să - i ajute să obțină protecție și atenție din partea părinților (plânsul, zâmbetul, vocalizarea, urmărirea sau apucarea) Aceste mecanisme de solicitare a ajutorului îi oferă copilului siguranța că nevoile lui sunt îndeplinite și există în repertoriul copilului încă din primele luni. Teoria etologică susține existența unei predispoziții biologice atât a sugarilor cât și a părinților de a se atașa unii de ceilalți, pentru a asigura supraviețuirea copilului. Pe de altă parte, Bowlby susține că anumite mecanisme sunt prezente și la adult, fiind ereditare și devin active în contact cu mediu. (luarea copilului în brațe, legănatul lui, mângâiatul etc.).

Dacă la început, automat și stereotip, acestea se manifestă în raport cu mulți adulți, treptat spre partea a doua a primului an, se manifestă doar în raport cu o singură persoană sau două și devine organizată în sisteme de comportament, flexibile și complexe.

Atașamentul are o funcție biologică - supraviețuirea și una psihologică - securitatea.

## II. Tipare de dezvoltare a atașamentului. Studii, tipuri, factori implicați

Primele studii privind atașamentul realizate de Bowlby au fost continuate de Ainsworth în 1950 (Ainsworth,1967) care folosind tehnica *Situația străină* studiază **atașamentul** dintre sugar și mamă și ajunge să identifice trei tipare de atașament, unul *securizat* și restul *non-securizante*:

Tip A - atașament evitant (anxios evitativ). Când pleacă mama, copilul o ignoră (dar măsurătorile modificărilor fiziologice evidențiază un nivel ridicat al stresului) iar când aceasta revine, o evită, ca și când nu i-ar fi sesizat prezența.

Tip B - atașament securizant. Când pleacă mama, copilul este trist dar la întoarcerea acesteia se lipește de ea. Copilul este sigur de reîntoarcerea mamei și de faptul că aceasta răspunde prompt nevoilor exprimate de el.

Tip C – atașament insecurizant, ambivalent, rejectant. (anxios rezistent) Copiii trăiesc o stare de disconfort chiar și în jocul normal. Sunt foarte supărați la plecarea mamei, (țipă, plâng, nu pot fi liniștiți de persoana străină) și ambivalenți la întoarcerea acesteia.

Alte cercetări, mai recente Main și Solomon, 1986 (*Main și Solomon, 1990*) au identificat și **tipul D** de atașament – atașamentul dezorganizat - dezorientat. Acest tipar de atașament se caracterizează prin lipsa unei strategii organizate de a face față stresului, comportamente contradictorii, greșit direcționate. Își pot primi mamele zâmbind dar apoi le ignoră. Este considerat a fi cel mai puțin sigur tip de atașament. Apare la copii cu mame abuzive, intruzive sau insensibile. Poate apărea și în cazul copiilor cu mame care au suferit pierderi nerezolvate. Dintre toate tipuri de atașament, **tipul B – atașamentul securizant** este premisa cea mai bună pentru adaptarea școlară bună și pentru o bună dezvoltare a individului, ca adult.

Contestând tehnica *situația străină*, ca fiind artificială, Waters și Deane (1985 cit de Papalia) au elaborat o altă tehnică în vederea studierii tiparelor de atașament, *Setul Q (AQS)* prin care solicita mamelor să selecteze cuvinte care descriu comportamentul copilului care erau apoi comparate de specialiști cu prototipul copilului care se simte în siguranță.

*Noriuchi, Kikuchi și Senoo, 2008 (Papaia et al p.192)* aduc argumente în favoarea existenței unei baze neurologice a atașamentului. IRM-ul funcțional efectuat la mame japoneze a evidențiat activarea anumitor zone ale creierului mamei doar la vederea propriului copil, zâmbind sau plângând.

O altă metode de identificare a tipului de atașament era dată urmărirea manifestărilor de anxietate față de străini și anxietate de separare, acestea fiind considerate repere majore ale primei jumătăți a perioadei de sugar, ale atașamentului față de mamă. Dat fiind diferențele culturale existente, *Dovidson și Fox, (1989, cit de Papaia, p 192)* contestă metodele de depistare a tipului de atașament apreciind că aceste reacții descrise apărute la plecarea sau reîntoarcerea mamei sunt date mai mult de temperamentul copilului, circumstanțele de viață sau nivelul dezvoltării cognitive (memoria fețelor, amintirea situațiilor similare etc. (Sroufe, 1997, cit de Papaia, p 192), calitatea îngrijirii de substituție (Gunnar, Larson, Hertsgoord, Harris și Brodersen, 1992, cit de Papaia et al. p.193) decât despre gradul de siguranță al atașamentului său.

Azi, reacția copilului la plecarea mamei sau protestele acestuia față de străini sunt considerate metode neconvingătoare de măsurare al gradului de siguranță a atașamentului. Metoda mai sigură este apreciată a fi urmărirea reacției copilului la reîntoarcerea mamei. (*Papaia et al. p.193*)

### III. Calitatea atașamentului premisă în adaptarea școlară:

Numeroase studii din literatura de specialitate demonstrează că experiențele timpurii din primul an de viață nu pot fi cu ușurință compensate mai târziu, cu nimic. Acestea determină modelele ulterioare de interacțiune. Mai mult decât atât, aceste experiențe se continuă și la generația următoare. (80% dintre mamele abuzive au beneficiat de același tratament din partea propriilor mame. *Fonagy P, Steele H, Steele M., 1991*).

Există și studii care vin să confirme dinamismul modelelor de interacțiune ale copiilor. Studiile au avut în atenție mai ales situația copiilor instituționalizați care ar fi capabili să învețe modele pozitive de interacțiune cu îngrijitorii lor, dacă aceștia sunt deosebit de sensibili și luptă pentru a nu confirma așteptările anterioare negative cu privire la îngrijire. Acest aspect este confirmat și de *Pat Crittenden*, (cit de Muntean, 2004) care susține că un stres puternic ar putea reorganiza comportamentul, obligându-l la o repliere, la identificarea unor modalități mai eficiente de a face față realității. Ideea a fost oarecum confirmată și de studiul realizat de Muntean în 2004, (Muntean, 2006) cu un grup de studenți de la Asistență socială, cu copii ai străzii. Studiul a relevat faptul că dragostea, iubirea are puterea de a transforma oamenii, de a-i face să-și schimbe ochelarii prin care percep lumea și a găsi modalități de acțiune în acord cu noua percepție asupra realității. (Muntean, 2006)

Alți cercetători, *Waters, Merrick, Treboux* (cit de Schiffer, p.106, 2010), apreciază că modelele interne de lucru pe care se bazează modelele de atașament sunt permeabile la schimbare atunci când comportamentul părinților se modifică dramatic în sens pozitiv sau negativ.

Prin urmare, totuși primele experiențe cu mama sau o persoană care devine figura de atașament constituie motorul dezvoltării ulterioare a copilului. Sensibilitatea adultului la nevoile copilului, capacitatea acestuia de a descifra corect și rapid semnalele sociale și emoționale transmise de copil, modelele de răspunsuri oferite de adult, disponibilitatea lui emoțională și abilitățile de stimulare a copilului oferă baza tranzacțiilor ulterioare ale copilului cu mediul. Copilul interpretează și creează experiențe noi pe baza experiențelor de apropiere emoțională în primele relații (Bowlby, 2011). Experiențele timpurii au o importanță deosebită prin însăși natura lor, sunt pre-verbale, nu sunt accesibile și sunt mai puțin modificate de experiențele ulterioare (*Egeland și Carlson, 2004*). Relația pe care copilul o are

cu persoanele reprezentative din viața sa, devine *prototip pentru viitoarele relații pe care le stabilește și dezvoltă cu ceilalți*. (Muntean, p 200)

Toate aceste argumente vin să susțină odată în plus, impactul relației de atașament primar asupra adaptării la școală și asupra randamentului școlar al elevilor, aspecte demonstrate prin rezultatele numeroaselor studii (*Lea J. Boldt, Grazyna Kochanska, Rebecca Grekin, and Rebecca L. Brock*). Stilul de atașament influențează strategiile de coping utilizate în situații de stres (*Cicchetti et al., 1995*) precum și capacitatea de a face față conflictelor. Importanța relației părinte copil în adaptarea școlară ulterioară a copilului reiese și din principiile teoriei sistemelor evolutive.

*Cum influențează atașamentul securizant, de tip B evoluția cognitivă și adaptarea copilului la mediul școlar?* Numeroase studii s-au focalizat pe urmărirea efectelor tipului de atașament, în timp. Dacă un stil nesecurizant, îl face să interpreteze totul prin prisma relației periculoase cu mama iar tot ce nu se potrivește să ignore sau să accepte foarte greu deoarece acestea vor fi interpretate din prisma modelului internalizat de funcționare a lumii. În schimb, Tipul B, securizant este capabil să stabilească relații bune cu colegii și cu alte persoane. Un argument în favoarea beneficilor pe termen lung al acestui tip de atașament este capacitatea copiilor de a-și controla bine emoțiile. Felul în care persoanele de atașament au interacționat cu ei, le-a transmis mesaje și le-a oferit un model cu privire la modalitatea de a-și exprima emoțiile și acțiunile pe care le pot realiza pentru a se adapta diferitelor situații care conduc la emoții. (*Cassidy, 1994*). Au încredere în ei și trec lin de la dependență la detașare și autonomie. Copiii cu atașament sigur sunt mai susceptibili să dezvolte reprezentări interne ale altora ca fiind persoane de susținere, de ajutor, în general pozitive și să se considere competenți și demni de respect (*Jacobsen & Hofmann, 1997*). Un atașament securizant, oferă șansa copilului de a profita de informație și de a se bucura de tot ce-i oferă viața. La vârsta preșcolară este capabil să abordeze eficient problemele noi, este insistent în rezolvarea situațiilor dificile știind să ceară ajutor adultului la nevoie. Are încredere în el fiind gata să se implice în sarcini primite și asigură cea mai completă modalitate de integrare a informației. (*Guess, Gerhard J., Klaus E. Grossmann, and L. Alan Sroufe*). *Crittenden, 2000* (cit de A Muntean, p.203, 2006) identifică următoarele subtipuri: reactiv, confortabil sau rezervat. Este cel mai stabil de-a lungul vieții și are cea mai mare capacitate de a face față loviturilor vieții

(Cyrułnik, 2002 cit de A Muntean, (Muntean, p.203). 60% dintre copii au acest stil de atașament. Există însă variații culturale (*Stewart, Peter K., 2005*)

Acești copii sunt mai pozitivi atât cu colegii cât și cu adulții, demonstrează o mai mare reziliență, se angajează în jocuri mai complexe și sunt evaluați sociometric mai bine decât copiii cu atașament nesigure (*Howes, Matheson, & Hamilton, 1994*). De asemenea, ei prezintă o capacitate de exprimare și control al emoțiilor mai bună (*Cassidy, 1994*), au un nivel al atenției concentrate mai ridicat și participarea la clasă este mai bună și implicit rezultatele școlare sunt mai mari (*Jacobsen & Hofmann, 1997*). Copii demonstrează, de asemenea, că au o capacitate mai bună de a stabili parteneriate corecte cu ceilalți caracterizate prin decizii comune și o perspectivă mai matură decât copii cu atașament nesigur. (*Crittenden, 1992*) Toate aceste condiții asigură o bună adaptare școlară a copilului. Mai târziu, ca adult, presupune din partea persoanei în cauză așteptarea ca ceilalți să fie demni de încredere presupunând că este demn de a fi iubit. Are un nivel ridicat al autostimei și se simte confortabil în colectiv. Nu are tendința de a se refugia în muncă în cazul neîmplinirii personale, nu amestecă problemele profesionale cu cele personale iar soluționarea diferitelor situații cu care se confruntă sunt obiective de sine stătătoare, fără legătură cu anumite probleme personale.

Ce se întâmplă în cazul copiilor cu atașament insecurizant?

Copilul cu atașament anxios-evitant (Tipul A) folosește strategii de coping mai puțin eficiente în situații de stres (*Kobak, Cole, Ferenz-Gillies, Fleming, & Gamble, 1993 cit de Kennedy, J. H., & Kennedy, C. E. 2004*) pentru a-și autoregla emoțiile. Ei nu caută ajutor la ceilalți și nu sunt dependenți de o rețea socială (*Kobak & Sceery, 1988; Larose & Bernier, 2001, cit de Kennedy, J. H., & Kennedy, C. E. 2004*). Acești copii nu reușesc să dezvolte relații bazate pe încredere cu alții, neputând să-i perceapă pe ceilalți ca fiind în măsură să ofere apropiere emoțională și confort și astfel se izolează social și emoțional. Copilul cu atașament anxios evitant se manifestă prin timiditate la grădiniță, neavând curaj să abordeze probleme noi și nici să ceară sprijinul adultului. Este mai degrabă cognitiv în demersurile sale, nu are adevărate afecte ci le joacă așa după cum a învățat (*Crittenden, cit de A. Muntean, p. 203*). La grădiniță capătă trei variante comportamentale noi: a. inhibat; b. izolat; c. compulsiv, variante care se mențin și la vârsta școlară, necreând probleme celorlalți; Toate aceste

manifestări împiedică o bună integrare școlară a copilului și îi afectează și performanțele școlare.

În adolescență dezvoltă o nouă subcategorie care va avea conflicte cu cei din jur: **tipul compulsiv imoral și egoist.**

Studiile au demonstrat o legătură între *atașamentul dezorganizat, autocontrol și problemele de comportament* apărute mai târziu la preșcolari și copii de vârstă școlară (Lyons-Ruth, Alpern, & Repacholi, 1993; Speltz, Greenberg, & DeKlyen, 1990 cit de Kennedy, J. H., & Kennedy, C. E. (2004). Aceste probleme se orientează în primul rând, în jurul ideii de agresivitate și de probleme comportamentale create, toate acestea conducând la izolare socială (Lyons-Ruth și colab., 1993). Tipul C de atașament are un comportament necontrolat, este agresiv, negativist, dependent, nemulțumit. Este important să i se impună limite și reguli. Este mai emoțional și nu are cogniții reale, nici o veritabilă procesare a informației, totul fiind tulburat de emoții. În primul an de viață dezvoltă o singură varietate pentru a se proteja, potrivit lui Robert Oувray cit de A Muntean (Muntean, p.203) de riscul epuizărilor energiilor prin descărcări emoționale prea intense.

La vârsta preșcolară dezvoltă două noi subcategorii: amenințător/dezarmant și agresiv/neputincios.

La vârsta școlară, pentru a fi acceptat de ceilalți dezvoltă încă un subtip - punitiv/seductiv.

Tipul D, atașamentul dezorganizat - nu are o coerență în strategia de adaptare la situații stresante, este cel mai supus riscului de a dezvolta patologie mai târziu. (Shaver, Phillip, Mikulincer, 2009)

Deși cele mai persistente modele interne sunt cele din copilărie, atașamentul este un fenomen întâlnit pe tot parcursul vieții. Aceste experiențe demonstrează o dată în plus că modelele interne din copilărie afectează relația noastră cu ceilalți pe parcursul vieții.

**Concluzii:** Apreciem că numeroasele studii aduse în discuție sunt argumente suficiente în favoarea susținerii rolului important al calității atașamentului în adaptarea școlară a copilului. Prin urmare, în încercarea de a susține importanța educației parentale orientate în sensul conștientizării implicațiilor legăturii primare cu copilul, a riscurilor date de propriile legături de atașament și orientarea acțiunilor spre dezvoltarea unor legături securizante, îl vom cita pe Bowlby care în urmă cu peste 65 de ani afirma (1951) „... , *îngrijirea maternă nu poate*

*fi abordată în termeni de ore, de timpul din zi, petrecut cu copilul, ci în funcție de bucuria pe care fiecare dintre ei, mama și copilul o obțin atunci când sunt împreună.”*

#### **BIBLIOGRAPHY:**

1. Cassidy, J. (1994). Emotional regulation: Influence of attachment relationships. In N.A. Fox (Ed.), *The development of emotional regulation: Biological and behavioral considerations*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 59(2–3), 228–249
2. Cicchetti, D., Toth, S.L., & Lynch, M. (1995). Bowlby's dream come full circle: The application of attachment theory to risk and psychopathology. In T.H. Ollendick & R.J. Prinz (Eds.), *Advances in clinical and child psychology* (pp. 1–75). New York: Plenum Press.
3. Crittenden, P.M. (1992). *Treatment of anxious attachment in infancy and early childhood*. *Development and Psychopathology*, 4, 575–602.
4. Fonagy P, Steele H, Steele M. (1991): *Maternal representations of attachment during pregnancy predict the organization of infant-mother attachment at one year of age..* *Child Dev.*, 62 (5):891-905
5. Howes, C., Matheson, C.C., & Hamilton, C.E. (1994). *Maternal, teacher, and child care history correlates of children's relationships with peers*. *Child Development*, 65, 264–273. *Attachment and School Psychology* 257
6. Jacobsen, T., & Hofmann, V. (1997). *Children's attachment representations: Longitudinal relations to school behavior and academic competency in middle childhood and adolescence*. *Developmental Psychology*, 33, 703–710.
7. Kennedy and Kennedy Speltz, M.L. (1990). The treatment of preschool conduct problems: An integration of behavioral and attachment concepts. In M.T. Greenberg & E.M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years* (pp. 399–426). Chicago: University of Chicago Press.
8. Kennedy, J. H., & Kennedy, C. E. (2004). Attachment theory: Implications for school psychology. *Psychology in the Schools*, 41(2), 247-259.

9. Larouse, S & Bouvin M. (1998) [Attachment to Parents, Social Support Expectations, and Socioemotional Adjustment During the High School-College Transition](#) în Journal of Research on Adolescence ·
10. Lea J. Boldt, Grazyna Kochanska, Rebecca Grekin, and Rebecca L. Brock [Attachment in middle childhood: predictors, correlates, and implications for adaptation](#) în [Attachment & Human Development](#) Vol. 18 , Iss. 2,2016
11. Lyons-Ruth, K., Alpern, L., & Repacholi, B. (1993). *Disorganized infant attachment classification and maternal psychosocial problems as predictors of hostile-aggressive behavior in the preschool classroom*. Child Development, 64, 572–585.
12. Main, M., & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized-disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M. Greenberg, D. Cicchetti, & E.M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research and intervention* (pp. 121–160). Chicago: University of Chicago Press.
13. Muntean, A (2006) *Psihologia dezvoltării umane*, Poliron Iași
14. Papalia & Feldman, (2010) *Dezvoltarea umană*, Editura Trei, București
15. Schaffer, R.,H., (2010) *Psihologia copilului*, Editura ASCR Cluj Napoca
16. Shaver, Phillip R., and Mario Mikulincer, (2009) Attachment Styles." *Encyclopedia of Social Psychology*. 2007. SAGE Publications.
17. Stewart, Peter K., and Ric G. Steele.(2005) "Secure Attachment." *Encyclopedia of Human Development*. 2005. SAGE Publications.
18. Suess, G. J., Grossmann, K. E., & Sroufe, L. A. (1992). Effects of infant attachment to mother and father on quality of adaptation in preschool: From dyadic to individual organisation of self. *International journal of behavioral development*, 15(1), 43-65.



## INTEGRATING 21<sup>ST</sup> CENTURY SKILLS INTO TEACHING ESP

*Ana Munteanu, Lecturer, PhD, „Spiru Haret” University*

*Abstract: The paper starts with the disambiguation of the key words we will use in order to show how integrating the 21<sup>st</sup> century skills into teaching English for Specific Purposes improves both the students' ability to acquire English and their range of skills, abilities and attitudes that are required to work and live in an information society. Thus, students can apply what they learn during their English lessons to their main field of study as well as to life. They learn how to communicate effectively in the real world and develop critical thinking and other practical, real-world skills, such as study skills and writing techniques.*

*Keywords: education, ESP, teaching, skill, technology.*

### **Introduction**

It is a well-known fact that, today more than ever, technology, especially information and communications technology, has a massive impact on the present-day workplace and lifestyle. The influence of technology has considerable implications for the educational system. Modern students were raised with the latest technology, for example, internet and personal computing, which is a second nature for them. Not to give them the opportunity to use it would mean to remarkably cheapen the acquisition and use of the 21<sup>st</sup> century skills. Not having strong skills would make students uncompetitive on an increasingly competitive labour market, in a dynamic, energetic and demanding society. And more: these skills are increasingly in demand as new technologies change the way we learn, work and live in our society nowadays.

English is acknowledged to be an international language and that means, as Sandra Lee McKay (2002) puts it, that it has developed to where it is 'no longer linked to a single culture or nation, but serves both global and local needs as a language of wider communication'. As we, the citizens of this century, need English more and more to keep up

with technology in our world today and today's students have to use English in order to keep in touch with the latest global developments in their field, everybody agrees with the fact that good English language skills should be taken into account in the effort to equip young people with the competences needed to meet labour market demands.

### **21<sup>st</sup> century skills and ESP**

What do we understand by 21<sup>st</sup> century skills?

We will use the term 'skills' as a generic term, covering aspects of ability, knowledge, attitudes values, ethics, and competencies, not because we are not aware of each and every definition of the terms named above, but because we need an umbrella term for all the 'must-haves' in our career and life in this century. For example, nowadays employers look not only for knowledge or skills or abilities, but for all of them during the hiring process or for promotion.

The 21<sup>st</sup> century skills are a set of abilities that students need to develop in order to succeed in our society. The framework for 21<sup>st</sup> century learning was developed by the Partnership for 21<sup>st</sup> Century Skills (P21 – an American organization that advocates for 21st century readiness for every student) and names three types of skills, each encompassing certain abilities:

1. Life and Career Skills: • Flexibility and adaptability • Initiative and self-direction • Social and cross-cultural skills • Productivity and accountability • Leadership and responsibility;
2. Learning and Innovation Skills, including the 4 Cs: • Critical thinking and problem solving • Communication • Collaboration • Creativity and innovation;
3. Information, Media and Technology Skills: • Information literacy • Media literacy • ICT (information, communications and technology) literacy.

Now let's look at ESP. Master and Brinton (1998) explain that English for Specific Purposes or ESP is one of the two subcomponents of English language teaching or ELT, the other component being EGP (English for general purposes). ESP is a term that refers to teaching or learning English for a particular career. Linguists say that it was born in the 1960s. The term 'specific' in ESP refers to the specific purpose for learning English, so students approach the study of English through a field that is relevant to them. In other words,

the ESP approach enhances the relevance of what the students are learning while their interest in their field motivates them to interact with speakers and texts.

Dudley-Evans (1997) defines ESP in terms of absolute characteristics (ESP is defined to meet specific needs of the learners; it makes use of underlying methodology and activities of the discipline it serves; it is centered on the language appropriate to these activities in terms of grammar, lexis, register, study skills, discourse and genre) and variable characteristics (ESP may be related to or designed for specific disciplines; it may use, in specific teaching situations, a different methodology from that of General English; it is likely to be designed for adult learners; it is generally designed for intermediate or advanced students; most ESP courses assume some basic knowledge of the language systems), which helps understanding ESP better. Theoretically, this means that students are able to use what they learn in the ESP classroom right away in their work and studies. But does this really happen in practice (especially in Romania) if teachers are not concerned about integrating 21<sup>st</sup> century skills into their teaching?

As we wanted to find an answer to the above question, we started searching for it. We realised ESP was a too narrow field, so we thought of how (and if) applied skills are taught in school and/or high-school. Due to the fact that we could not find a Romanian survey about or related to our topic, we will give as an example a small part of the answers The Conference Board got to the general question ‘What can employers do to make their new employees ready to work?’ During the second quarter of 2008, The American Society for Training and Development, The Conference Board, Corporate Voices for Working Families, and the Society for Human Resource Management surveyed 217 employers to examine corporate practices on training newly hired graduates at three educational levels: high school, two-year college, and four-year college. The employers reported that they have a ‘high need’ for training programs in these skills: critical thinking/problem solving – more than 90 percent, creativity – nearly 70 percent, ethics/social responsibility – just a little bit more than 70 percent, lifelong learning/self-direction 64%. It is obvious why the respondents need those programs: because their employees lack those skills. And if we read again the skills they need, we notice they are the so called 21<sup>st</sup> century skills. Or, at least, part of them. In conclusion, employers – we are sure that not only the American ones, but also the European employers –

need candidates who possess good 21<sup>st</sup> century skills. Unfortunately, education has failed in its duty of training citizen of the 21<sup>st</sup> century.

In order to find out what is going on in Romania from this point of view, during the last two academic years, that is 2014 – 2016, we asked 200 students from *Spiru Haret* University to fill in a questionnaire about their interests in studying ESP and acquiring 21<sup>st</sup> century skills. The respondents chose for each category the skills they think they need in order to be successfully prepared for a career and civic participation: 1. Life and Career Skills: flexibility and adaptability – 77%, initiative and self-direction – 29%, social and cross-cultural skills – 24%, productivity and accountability – 21%, leadership and responsibility – 49%; 2. Learning and Innovation Skills: critical thinking and problem solving – 24%, communication – 27%, collaboration – 26 %, creativity and innovation – 23%; 3. Information Media and Technology Skills: information literacy – 12%, media literacy – 7%, ICT (information, communications and technology) literacy 81%. In conclusion, among the most important skills are: flexibility and adaptability, communication and ICT literacy.

After finding out that only 17.5% of the respondents think that they possess all the 21<sup>st</sup> century skills they need in order to be successfully prepared for learning, working and living in the modern society, we also asked them to tell us if learning 21<sup>st</sup> century skills integrated with English for Special Purposes will help students be ready for their chosen career. The result was satisfactory: 87.5% completely agree or agree.

The respondents were also asked to write five skills they think it is best to be integrated with ESP during their lessons. Not surprisingly, the most asked skills were: communication, collaboration, ICT, critical thinking, leadership, social and cross-cultural skills.

### **Integrating 21<sup>st</sup> century skills into teaching ESP**

An ESP class at *Spiru Haret* University is a community of people aged usually between 20 and 55, who bring both their vast experience and different needs to the classroom. In order to help them learn English and develop the skills needed most by today's society, they could interact about things that really matter, communicate their thoughts and feelings appropriately and collaborate to increase their awareness of other concepts. As defined by Reagan, Fox and Bleich (1994), collaboration is an underlying social orientation in which the

participants share a general sense of purpose and orientation, and a discernible set of roles. Taking all the above things into consideration, we suggest using real life problem solving, developing and administrating questionnaires, making presentations and using the internet or different media while working in teams, collaborating with peers during the ESP classes, inside or outside the classroom.

With Law students we use Lyman's 'think-pair-share' method (1992) as a starting point and go on with a debate, sometimes a whole-class debate as suggested by Frederick (2002), during an ESP class in order to help students master the communication, collaboration and critical thinking and problem solving skills. The class is given an issue related to the topic of that day course and up to a minute to think of or put down their answer(s). For example, topic: Forms of Punishment, issue: death penalty should be illegal. Students then pair up and explain their responses to one another for about three minutes. Now they are required to vote on the issue. The class is divided into three groups: one for, one against, and the audience, one group taking notes and deciding who brings the better arguments. The 'for' and 'against' groups are asked to give three statements supporting their side of the issue. Each argument is followed by a rebuttal from the opposite side. To achieve closure, the debate ends with a summary of the 'for' and 'against' arguments. The audience vote for the group they think supported their opinions best. Then the whole class is asked to vote again and students who changed their votes are asked why they did so.

Other activities that actively involve students in the learning process and lead them to acquire and practise 21<sup>st</sup> century skills during the ESP courses are questionnaires/surveys, project work and presentations. Stoller (2002) discusses survey use as a technique to facilitate project-based work in the classroom. Due to the page number limitation of this article, we will not detail each and every activity; we will just give the guidelines. Thus, with students one can use the questionnaire project because, as Chea Kagnarith and co. (2007) said, with it students go through stages of 'creating questions, collecting data, and analyzing and reporting results while developing their L2 skills through brainstorming, research, writing, problem solving, and group work'. We adapted their steps for using the questionnaire as a teaching tool and, more important, we let and encourage students use modern technology and different types of media in order to carry on their task. Thus, after forming the groups and having a topic (for example, with Law students, the topic: compulsory voting), students choose the

questionnaire format and brainstorm about the data to be collected. Constructive criticism is a must in order to move on to the next stage which may be done outside the classroom, with the help of technology. Collaboration is now a real-time event. Using free products like Google Docs, Dropbox or WhatsApp, every member of the group can watch the others' work and can improve the initial draft of a paragraph or question, editing all the questions and putting them in a logical order. As soon as the draft of the questionnaire is proofread by the teacher, the final version is administered. After collecting the information, students have to put important data into graphs, using their or their peers IT skills. The results are presented either orally – a presentation, or in written – a report.

With or without the students' knowledge, the above mentioned activities integrate 21<sup>st</sup> century skills into teaching ESP. They should feel better because after taking part in such activities, they acquired and developed the following skills: flexibility and adaptability, initiative, social and cross-cultural skills, productivity and accountability, leadership and responsibility, critical thinking and problem solving, communication, collaboration, creativity and practised the media and ICT skills.

## **Conclusion**

This century society requires people who have both knowledge and skills as knowledge is not sufficient for a successful citizen today. Communication and collaboration are just two of the skills needed by the modern students to be able to apply their knowledge and, why not, continue learning. They want to be connected to real-world problems, so they learn better when their academic courses are connected to their interests. While learning ESP we think that students also need to think deeply about local and global issues, solve problems creatively, communicate clearly in many media, and deal with a flood of information. The rapid changes in our world require students to be flexible, to take the initiative and lead when necessary, and to produce something new and useful, so contributing to a debate, developing and administrating questionnaires, making presentations, using the internet, working on case studies in teams and carrying out projects are just some of the ways how integrating 21<sup>st</sup> century skills into teaching ESP can really help students become 'qualified' citizens.

## BIBLIOGRAPHY:

1. Dudley-Evans, T., St John, M. J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
2. Frederick, P.J., (2002). Engaging students actively in large lecture settings. In C.A. Stanley & M.E. Porter (Eds.), *Engaging Large Classes: Strategies and Techniques For College Faculty* (p. 58-66). Bolton, MA: Anker Publishing Company
3. Kagnarith, C., Theara, C., Klein, A. (2007). A Questionnaire Project. Integrating the Four Macro Skills with Critical Thinking. *English Teaching Forum*. volume 45, number 1, (p. 2-9).
4. Lee McKay, S. (2002). *Teaching English as an International Language: Rethinking Goals and Perspectives*. New York: Oxford University Press.
5. Lyman, F.T., (1992). Think-Pair-Share. Thinktrix. Thinklinks, and weird facts: An interactive system for cooperative learning. In N. Davidson & T. Worsham (Eds.), *Enhancing Thinking through Cooperative Learning* (p. 169-181). New York: Teachers College Press.
6. Master, P., Brinton, D. M. (1998). *New ways in English for specific purposes*. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL).
7. Reagan, S., Fox, T. and D. Bleich (1994), eds. 1994. *Writing with: New directions in collaborative teaching, learning and research*. Albany, NY: State University of New York Press.
8. Stoller, F. L., (2002). Project work: A means to promote language and content. In *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, ed. J.C. Richards and W.A. Renandya (p. 107-120). Cambridge: CUP.
9. The Conference Board, Corporate Voices for Working Families, American Society for Training and Development, Society for Human Resource Management (2009). *The Ill-Prepared U.S. Workforce* at [https://www.conference-board.org/pdf\\_free/BED-09WF\\_KF.pdf](https://www.conference-board.org/pdf_free/BED-09WF_KF.pdf).
10. Partnership for 21<sup>st</sup> Century Skills, ACTE, State Directors (2010). *Up to the Challenge. The Role of Career and Technical Education and 21<sup>st</sup> Century Skills in College and Career Readiness* at [http://www.p21.org/storage/documents/CTE\\_Oct2010.pdf](http://www.p21.org/storage/documents/CTE_Oct2010.pdf).

Iulian Boldea, Dumitru-Mircea Buda (Editors)  
***CONVERGENT DISCOURSES. Exploring the Contexts of Communication***  
Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureş, 2016  
ISBN: 978-606-8624-17-4  
*Section: Psychology and Education Sciences*

---



## PSYCHO-PEDAGOGICAL PROFILE OF ACADEMICS

*Oliviana Epurescu, Assist. Prof., PhD, Politehnica University of Bucharest*

*Abstract: Entering the profession or the onset, professional development, evolution and exit or off professional are points of a continuous professional evolution. What is important in the formation of a professional is the ability to adapt to changing professional requirements. All efforts aimed at training professionalization “professional”, a competent man, who can apply what they learned in concrete situations which meets in practice. Professional style involves three basic components: “being”: one that relates to your personal style, another “of entering into”/relational style of the individual and another “to teach”, teaching style, specific. All the measures aim to professionalize the formation of a personality able to adapt to the specific requirements of the teaching.*

*Keywords: career, occupation, profession, professionalism, competence.*

### **1. Delimitări conceptuale: carieră, ocupație, profesie**

a) Cariera acoperă profesia și ocupațiile pe parcursul vieții.

Semnificative denotații sunt:

b) Ocupația - reprezintă o sursă aducătoare de venit.

c) Profesia - se obține în urma terminării unei perioade de școlarizare atestată printr-o diplomă, specializarea obținută prin studii; presupune o prealabilă pregătire teoretică și practică, realizată într-o formă instituționalizată școli, licee, facultăți sau în cadrul practicării ei la locul de muncă; poate constitui: sursă de venituri, o modalitate de a obține satisfacții, realizări; prestigiu social, formă de valorificare a pregătirii profesionale, cadru de socializare și de identificare a unor modele de viață.

Intrarea în profesie sau debutul, dezvoltarea profesională, evoluția și ieșirea sau dezactivarea profesională sunt puncte ale unui continuum profesional, evolutiv.

Ceea ce este important în formarea unui profesionist este aptitudinea de a se adapta cerințelor profesionale în continuă schimbare.

## **2. Profesionalizarea** - nu se termină cu absolvirea unei școli sau facultăți.

Am putea spune că profesionistul trece și la o altă etapă și anume, dezvoltarea continuă a procurării care se realizează în cadrul educației permanente.

Profesorul E.Păun de la Universitatea din București face următoarele referiri cu privire la fenomenul profesionalizării: „Un proces de formare a unui ansamblu de capacități și competențe într-un domeniu dat, pe baza asimilării unui sistem de cunoștințe (teoretice și practice), proces controlat deductiv de un model al profesiei respective”. (E.Păun, 2002)

Dimensiunile profesionalizării care decurg din definiția dată de profesorul E.Păun sunt următoarele: „profesionalizarea presupune descrierea sau elaborarea identității profesionale astfel încât să fie generat la final un set de cunoștințe și competențe descrise și structurate într-un model profesional (standarde profesionale) care se asimilează sistematic și pe baze științifice; profesionalizarea solicită și un efort corespunzător de legitimare a profesiei didactice în câmpul activităților și profesiilor sociale prin elaborarea unui model al profesiei didactice”. (apud E.Păun)

În spiritul situației nerezolvate - activitatea educațională între profesie și semiprofesie - profesorul E.Păun concluzionează: „orientările esențiale care provin din profesionalizarea pentru profesia didactică sunt influențate în mare măsură de pluralismul și concurența paradigmatică din științele educației, unde se confruntă și se înfruntă două mari paradigme: cea normativă și cea interpretativă, paradigme mai degrabă complementare decât opuse”. (apud E.Păun)

Noile abordări interdisciplinare au impus cerințe de profesionalizare tot mai mari.

Una dintre întrebările fundamentale conexasă profesionalizării carierei didactice este: „dacă a învăța (pe cineva), a preda (o materie) este o profesie?”. (T.Pălășan, 2002)

La această întrebare au fost formulate două categorii de răspunsuri: pozitive/din partea celor care fac parte din sistem și „între da și nu” - o quasiprofesie, din partea celor aflați în afara sistemului.

Ambiguitatea enunțului a condus la abordarea duală a conceptului de profesie-descriptiv, determinarea precisă a funcțiilor profesorului, a prestigiului și a avantajelor/limitelor profesiei în raport cu celelalte și normativ ceea ce trebuie să fie.

Sintagma hibridă rezultată din combinatorica celor două abordări a fost cea de „profesionalism deschis”.

Conținutul acestei sintagme „este dat de necesitatea ca profesorul să pună în operă politica educațională aflată într-o rapidă evoluție, ceea ce îl solicită foarte mult pentru că trebuie să se arate deschis la împrejurări, la progresele cercetării, la munca în echipă cu colegii, cu managerii școlari, cu administrația locală, cu părinții și, în același timp, trebuie să fie respectat ca reprezentant al unui câmp profesional”. (apud T.Pălășan)

Consecințele abordării anterioare sunt semnificative la nivelul percepției sociale a profesiei didactice, astfel încât se pot găsi explicații asupra dezacordurilor referitoare la condițiile de lucru sau la salariile cadrelor didactice rezultatul - opiniilor și reprezentărilor diferite ale celor care abordează funcțiile educatorilor (în sens generic) ca o „muncă” sau ca o „meserie” și cei care le abordează ca o profesiune „(chiar și) de credință sau ca o „artă”.

M.Constandache definește profesionalizarea ca: „un proces de raționalizare a cunoștințelor științifice și psihopedagogice, precum și de activizare a unor practici eficiente în situații educaționale”. (M.Constandache, 2001)

Deja se prefigurează o teorie a profesionalizării, în care prioritate au cunoștințele metodologice și obiective de tipul „a ști să faci”, „a învăța comportamente noi”.

Toate demersurile profesionalizării au ca scop formarea „profesionistului”, un om competent, care poate aplica ceea ce a învățat în situațiile concrete cu care se întâlnește în practică.

Stilul profesionistului implică trei componente de bază: „a fi”: una care se referă la stilul personal, alta „a intra în relații”/stilul relațional al individului și alta „a preda”, stilul didactic, specific.

Stilul didactic este rezultatul emergenței celor trei componente.

Ceea ce „predai” este influențat de „ce știi” și „cum transmiți”, cum intri „în relații”.

Toate demersurile de profesionalizare au ca scop formarea unui personalități apte de a se adapta la cerințele specifice procesului didactic.

### 3. Competențele

Competențele esențiale ale cadrului didactic pot fi sintetizate astfel în tabelul următor:

COMPETENȚE	DESCRIPTORI
1. Competențe de planificare	<ul style="list-style-type: none"><li>• de a culege date despre desfășurarea procesului;</li><li>• de a evalua justețea acțiunilor planificate și nivelul acceptabil al rezultatelor obținute;</li><li>• de a conecta diferite niveluri ale planificării;</li><li>• de a transfera rezultatele evaluării individuale la nivelul grupului;</li><li>• de proiectare la nivel disciplinar și interdisciplinar;</li><li>• de a alege metodologia, mijloacele didactice în funcție de obiectivele stabilite;</li><li>• de a verifica desfășurarea cursurilor, proceselor și rezultatelor didactice;</li><li>• de a culege date despre desfășurarea procesului;</li><li>• de a evalua justețea acțiunilor planificate și nivelul acceptabil al rezultatelor obținute;</li><li>• de a conecta diferite niveluri ale planificării;</li><li>• de a transfera rezultatele evaluării individuale la nivelul grupului.</li></ul>
2. Competențe de organizare	<ul style="list-style-type: none"><li>• de a participa la lucrul în grup;</li><li>• de a organiza activități;</li><li>• de a favoriza stabilirea unor acorduri/ contracte instituționale;</li><li>• de a organiza timpul, spațiul, resursele necesare;</li><li>• de a colabora cu alți profesori în realizarea unor proiecte de interes comun;</li><li>• de a gestiona spațiul, timpul, resursele de care dispune pentru a le pune în slujba scopurilor educaționale vizate;</li><li>• de a corela diferite tipuri de activități și de a le orienta în direcția atingerii scopurilor educative vizate.</li></ul>
3. Competențe de relaționare	<ul style="list-style-type: none"><li>• de a-și asuma responsabilități;</li></ul>

COMPETENȚE	DESCRIPTORI
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de a-i forma pe studenți pentru a-și asuma responsabilități;</li> <li>• de a pendula cu abilitate între a se concentra pe sarcini și a se concentra pe relațiile cu studenții;</li> <li>• de a provoca motivațiile, interesele de cunoaștere, curiozitatea studenților;</li> <li>• de a favoriza stabilirea unor relații cu caracter interpersonal între studenți;</li> <li>• de a facilita stabilirea unui climat plăcut, stimulativ în sala de clasă;</li> <li>• de a interacționa cu ușurință cu colegii săi;</li> <li>• de a-și păstra sub control propriul comportament.</li> </ul>
4. Competențe de comunicare	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de a formula întrebări relevante;</li> <li>• de a formula anumite enunțuri pentru a le face inteligibile pentru studenți;</li> <li>• de a purta discuții libere cu studenții;</li> <li>• de a se face înțeleș;</li> <li>• de a selecta secvențe informative și acționale;</li> <li>• de a pune în acord poziții aparent contradictorii;</li> <li>• de a crea oportunități de feed-back;</li> <li>• de a opera limbajul nonverbal;</li> <li>• de a iniția comportamente conștiente de susținere, dezacord, refuz, legându-le de scopuri comunicative clare;</li> <li>• de a urmări înțelegerea mesajelor educaționale.</li> </ul>
5. Competențe de coordonare	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de a urmări în activitățile instructiv-educative realizarea unei sincronizări între obiectivele individuale ale studenților cu cele comune evitând suprapunerile sau risipa contribuind la întărirea solidarității grupului.</li> </ul>
6. Competențe de îndrumare	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de a ghida studenții pe drumul cunoașterii prin intervenții punctuale adaptate situațiilor respective, prin sfaturi și recomandări care să</li> </ul>

COMPETENȚE	DESCRIPTORI
	<p>susține comportamentele și reacțiile celor pe care îi instruește</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de a se centra pe educarea tinerilor;</li> <li>• de a acționa în interesul celor pe care îi informează;</li> <li>• de a se implica în provocările și obstacolele survenite în procesul educațional și împreună cu studenții găsește soluții optime de rezolvare;</li> <li>• de a orienta formarea generațiilor pe care le pregătește pentru viață, pentru a deveni membri activi ai societății.</li> </ul>
7. Competențe de motivare	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de a motiva prin întăriri pozitive și negative;</li> <li>• de a utiliza aprecierile verbale și reacțiile nonverbale în sprijinul consolidării comportamentelor pozitive;</li> <li>• de a încuraja și manifesta solidaritate cu unele momente sufletești ale clasei.</li> </ul>
8. Competențe pedagogice	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de a realiza liste de verificare;</li> <li>• de a utiliza metodologii, strategii și mijloace didactice adecvate;</li> <li>• de a stăpâni diferite modele de predare-învățare-evaluare;</li> <li>• de a utiliza contractul de studii ca un instrument de responsabilizare a studenților;</li> <li>• de a realiza diverse activități complexe;</li> <li>• de a fi creativ;</li> <li>• de a fi pozitiv;</li> <li>• de a fi incluziv;</li> <li>• de a fi reflexiv.</li> </ul>
9. Competențe didactico-metodologice	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de a identifica și compara diferite metode didactice;</li> <li>• de a alege metodele ;</li> <li>• de a opera cu diferite metode și strategii pentru a satisface diferitele nevoi;</li> </ul>

COMPETENȚE	DESCRIPTORI
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de a manageria timpul;</li> <li>• de a identifica și aplica schimbările potrivit itinerariului didactic urmărit.</li> </ul>
10. Competențe de conducere	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de a direcționa prin activitatea desfășurată procesul asimilării dar și al formării prin apelul la normativitatea educațională.</li> </ul>
11. Competențe de management al resurselor externe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de a identifica persoanele cheie într-un anumit context pe care se va putea sprijini în realizarea obiectivelor educaționale;</li> <li>• de a gestiona colaborări;</li> <li>• de a transfera problemele educaționale la nivel politic;</li> <li>• de a interacționa cu specialiști din țară și străinătate;</li> <li>• de a planifica activități educaționale cu parteneri interni și externi.</li> </ul>
12. Competențe de consiliere	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de a consilia privind orientarea culturală, școlară și profesională, planul de viață/planul de carieră;</li> <li>• de a orienta generațiile de a se implica în provocările și obstacolele survenite în procesul educațional și împreună cu studenții găsește soluții optime de rezolvare; pe care le pregătește pentru viață, pentru a deveni membri activi ai societății.</li> </ul>
13. Competențe de conducere	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de a direcționa prin activitatea desfășurată procesul asimilării dar și al formării prin apelul la normativitatea educațională.</li> </ul>
14. Competențe de control	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de a controla stadiul în care se află activitatea de realizare a obiectivelor precum și nivelul de performanță a acestora; controlul are rol reglator</li> </ul>
15. Competențe de evaluare	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de a evalua rezultatele activității didactice prin probe orale, scrise, probe practice;</li> <li>• de a interpreta măsura în care scopurile și obiectivele dintr-o etapă au fost atinse prin instrumente de evaluare, prin prelucrări statistice ale datelor recoltate și prin elaborarea sintezei aprecierilor finale.</li> </ul>
16. Competențe de	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de a percepe dimensiunea europeană a procesului de predare-</li> </ul>

COMPETENȚE	DESCRIPTORI
tip european	<p>învățare-evaluare;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de a stabili contacte cu alte țări pentru realizarea unor programe de mobilități;</li> <li>• de a cunoaște instituțiile europene implicate în procesul instructiv;</li> <li>• de a cunoaște programele europene privind procesul didactic ;</li> <li>• de a cunoaște organizarea sistemelor de învățământ din alte țări europene;</li> <li>• de a cunoaște modalitățile de structurare, în alte țări europene, a disciplinei pe care o predă;</li> <li>• de a cunoaște metodologia didactică utilizată în alte țări europene privind disciplina sa precum și alte domenii;</li> <li>• de a compara modele de organizare a sistemelor educaționale din diferite țări europene;</li> <li>• de a găsi și utiliza instrumente de reglementare și eficientizare a activităților educaționale oferite de Comisia Europeană;</li> <li>• de a găsi și utiliza instrumente informative pentru a participa la programe europene;</li> <li>• de a gestiona experiențele mobilităților la care a participat;</li> <li>• de a realiza de ce gestionarea/stăpânirea dimensiunii europene este importantă pentru activitatea sa didactică;</li> <li>• de a identifica dificultățile și obstacolele (de la nivel politic, instituțional, economic și cultural) care stau în calea atingerii dimensiunii europene a predării și învățării;</li> <li>• de a realiza legătura dintre contextul european și cel local în procesele de predare și învățare;</li> <li>• de a o opera ca mediator între spațiul european și cel local în timpul demersului didactic.</li> </ul>

## Concluzii



Ceea ce face să crească importanța a ceea ce reprezintă rolul și figura cadrului didactic în școala și în societatea noastră sunt cele două coordonate fundamentale ale activității pe care o desfășoară, și anume activitatea didactică și extracurriculară.

Prin tot ceea ce întreprinde și prin exemplul personalității sale, cadrul didactic este: un modelator al structurii personalității celui pe care îl formează; un sistem de referință, contribuind la evenimentele și frământările socio-culturale; un transmițător de valori și un animator al vieții culturale și sociale.

#### **BIBLIOGRAPHY:**

1. Constandache, M. (2001). *Formarea inițială pentru profesia didactică prin colegiile universitare de institutori*. Constanța: Editura Muntenia și Leda.
2. Pălășan, T. (2002). *Fundamente pedagogice pentru un nou sistem de formare inițială a profesorilor*. București: Editura Presa Universitară.
3. Păun, E. (2002). *Profesionalizarea carierei didactice, în Standarde profesionale pentru profesia didactică*. Consiliul Național Pentru Pregătirea Profesorilor. București.
4. Potolea, D., Carp, D. (2008). *Profesionalizarea carierei didactice din perspectiva educației permanente*. București: Editura Universității București.

## THE REPRESENTATION OF THE SERIAL KILLER IN CONTEMPORARY LITERARY SELECTIONS

*Daniela-Irina Darie, PhD Student, „Al. Ioan Cuza” University of Iași*

*Abstract: The attraction toward the serial killer remains one of the most interesting aspects of the modern lector. The explosion of writers approaching this subject triggered a genuine analytic literature on the evolution of the criminal hero, analyses centered – not in the least – on the social psychology, capable of providing justification and explanations embedded in social interaction, in family and societal impact on the development of a serial killer. The way in which the thriller shifted its center of interest from the detective to the detected from the universe of the murder to the universe of the killer with the careful – and in numerous cases, scientifically objectified – of the way in which the criminal psyche functions constitutes, in itself, a center of interest for the contemporary social psychology. The studies approaching this self-experimentation are not few, and they all attract the reader in the psychological abyss of the antisocial or asocial. The existence of the killer beyond the wall he brought up between the functioning in the time of the normal social contact and his alter ego, left alone, anchored in the memories of the fulfilled crime, with his/her special link with the victim and, in numerous cases, with the investigator. One type of analysis could start with Val McDermid’s writings, *The Mermaids Singing* (1995), *Fever of the Bone* (2009), *Cross and Burn* (2013), whose hero, the clinician psychologist Tony Hill, transforms the symbiosis with the chased murderer in a translation for his/her motivations, and, ultimately, in the trap which would close the criminal trajectory. Of interest are the writings of the Danish bicephalous AJ Kazinski (the couple Anders Rønnow Klarlund - Jacob Weinreich, *The Last Good Man* [2010], *Somnul și moartea* [2012]), producer of a series of thrillers which, beyond the alert rhythm of the criminal experience, analyses the victim’s tragedies. Constructed from fragments recovered from the social group, from the victim itself, from the killer for whom the victim represents only the midway to the greater good, Kazinski’s killer advances a sacrifice motivated and logically balanced on the human suffering and on the need for justice. Within such an equation, only the sharp psychological insight of the negotiator Niels Bentzon can*

*reveal the justification of the voracious consumption of novels based on serial killers. The analysis of content of a number of relevant fragments from the writings of the aforementioned authors exhibits the potential of underlining the psychological and social side of the contemporary detective novel. This field of literature discloses the characteristics the serial killer is often associated with, in his/her functioning within a society in love with and, at the same time, horrified by his/her deeds.*

*Keywords: serial killer, social functioning, criminal-criminalist relation, motivation, psychological novel.*

Altădată literatură populară, răspunzând simplei nevoi de delectare, cu firavă atingere a dorinței intrinsec umane de a vedea binele triumfând, literatura polițistă, thrillerul modern, au devenit centrul unor cercetări care nu se limitează la sfera literară, extinzându-se din ce în ce mai accelerat spre psihologie, sociologie și politică socială. Însăși reprezentarea criminalului s-a modificat substanțial. În primele serii de romane polițiste, conturul schematic al criminalului slujea doar ca motiv pentru explozia de deducție inteligentă a detectivului, deci notăm un personaj fără profunzime, bidimensional, obiectivat într-atât încât umanitatea sa, cu factorii care îi modelaseră criminalitatea, rămânea total obscurată. Aici am putea face referire la faimosul Hercule Poirot, care ocupa, în toate romanele Agathe Christie, locul central, criminalul, care, de altfel, era indispensabil demonstrației de forță psihică a detectivului, fiind relevat la sfârșitul scrierii, cu o prezentare extrem de sumară a motivației, și aceasta, prin prisma detectivului, și nu a autorului criminal.

În deceniile scurse de la scrierile remarcabilei autoare britanice, criminalul și-a câștigat un loc, după cum vom vedea, egal cu al urmăritorului său, iar justificarea actului său deviant a devenit la fel de importantă ca justificarea actului justițiar. Această schimbare a fost determinată, nu în ultimul rând, de atracția obscură, în sensul cauzelor sale, dar nu mai puțin puternică, pe care o dezvoltă patologia deviantă în psihicul uman normal. De ce consumul de literatură thriller a crescut marcant în ultimele decenii? De ce criminalul este analizat mai profund decât detectivul? Și, mai important poate, de ce uneori suntem tentați să

empatizăm cu monstrul, atrași fiind de acest inedit abis deschis nouă, uitând adeseori de pericolul de a fi analizați la rându-ne de el.

Poate pentru că, după cum subliniază Peter Messent,

[Detective narratives] both endorse the status quo and, in addition, consign crime to the realm of the morally monstrous deep-rooted need for social reassurance on the part of the contemporary audience for which such texts are written.<sup>1</sup>

Ori poate suntem atrași de puterea demiurgică pe care o exhibă personalitățile criminale, în special în cazul criminalilor în serie. Oare ne dorim o astfel de putere? Teoria psihologică spune că, în contextul potrivit, la momentul potrivit, oricine e capabil de acte antisociale, crima fiind supremul act antisocial. După cum subliniază un reputat psiholog judiciar american,

The very existence of such aberrations, despite the passage of time over the centuries and the supposed evolution of our societies, suggests that some of the most basic instincts inherent to humanity may fundamentally relate to its proclivity for violence<sup>2</sup>.

Dar, conform teoriei personalității criminale<sup>3</sup>, esențială în această discuție este noțiunea de „trecere la act”, aceasta deosebind criminalul de socialul normal. Această demarcație fină, labilă și oricând supusă prăbușirii de o parte sau de alta, ar putea constitui un factor al motivației lecturii asidui de literatură thriller.

---

<sup>1</sup> „[Narațiunile detectiviste] susțin status quo-ul și, în plus, consemnează apartenența crimei la tărâmul nevoii moral monstruoase, dar adânc înrădăcinată, pe care o resimte lectorul modern pentru care sunt scrise aceste texte de a simți o reasigurare socială”, în Peter Messent (ed.) 1997: *Criminal Proceedings: The Contemporary American Crime Novel*. London: Pluto, p. 3, citat în Isabel Santaulăria, “The Great Good Place” No More? *Integrating and Dismantling Oppositional Discourse in Some Recent Examples of Serial Killer Fiction*, Atlantis, Vol. 29, No. 1 (Junio 2007), pp. 55-67, <http://www.jstor.org/stable/41055265>, p. 56.

<sup>2</sup> “Însăși existența unor astfel de aberații, în pofida trecerii secolelor și în pofida presupusei evoluții a societăților noastre, sugerează că unele dintre cele mai fundamentale instincte inerente umanității ar putea fi asociate înclinației sale spre violență”, în Richard N. Kocsis, ed., *Serial Murder and The Psychology of Violent Crimes*, Sydney: Humana Press, 2008, p. 8.

<sup>3</sup> Jean Pinatel, în P. Bouzat et J. Pinatel, *Traite de droit penal et de criminologie*, Tome III, Criminologie, Paris, Ed. Dalloz, 1963, p.477-478.

Un alt motiv ar putea rezida în aceea că, după cum evidențiază, Brian Nicol<sup>4</sup>, crima a însoțit întotdeauna cultura, la rândul ei, dând naștere unor forme de cultură, e baza dependenței formatului cultural de dimensiuni intrinseci ființei umane, iar patologia actului deviant înscrie astfel de dimensiuni.

Nu în ultimul rând, fluiditatea evului pe care îl străbatem, diluarea reperelor sociale între bine și rău, frecventul abuz de legitate și normalitate, toate determină o reanalizare permanentă a conceptelor de bine și rău, a relațiilor dintre ele și al rolului pe care îl joacă ființa umană în descrierea lor teoretică și practică. Romancierul continuă să interogheze criminalul pentru fapte de care lectorul său este atras, deși îi repugnă. Prin criminali, lectorul poate păși pe căi care altădată îi erau interzise, și poate excavat această interdicție este unul dintre stimulii imersiunii în genunea psihică a criminalului în serie. Bineînțeles, dacă imersiunea antemenționată ar fi singurul motiv, atracția thrillerului ar fi dispărut de mult. Faptul că în continuare acest domeniu literar aduce câștiguri substanțiale din vânzări, susține concluzia existenței și altor fundamente motivaționale pentru acest tip de lectură.

Criminalul în serie este maladivul societății noastre, este la fel de uman, dar mult mai profund afectat de tarele modernității, pentru că literatura psihologică demonstrează că un erou care suferă de o afecțiune psihică motivată neuronal, ereditar etc. nu va crea niciodată un antierou credibil sau măcar interesant. Un astfel de simulacru al normalității îi permite criminalului în serie să existe lângă noi, iar din interacțiunea cu el, conștiința noastră este parțial remodelată, ca în cazul oricărei interacțiuni sociale, și după cum vom vedea în fragmentele prezentate, uneori devenim parte a mecanismului care îi definește existența, alteori devenim chiar monstrul, și atunci, gestul lui înfiorător încetează de a ne înfiora, pentru a ne atrage cu dimensiunea sa pseudoumană.

Pentru a analiză clară și fructuoasă a atracției lectorului obișnuit, „normal”, față de genunea criminală, este imperios necesar să enumerăm criteriile motivaționale propuse de Katherine Ramsland, care se referă la practicalitatea raportării la normalitate în analiza unui criminal în serie. Tulburător în prezentarea autoarei americane este faptul că toate criteriile justificate de ea sunt proprii conștiinței umane. Ne caracterizează pe toți, cu toții răspundem la atacul lor cu încercarea, reușită sau nu, de a le satisface cerințele. Citită în acest context,

---

<sup>4</sup> Bran Nicol, Review: *Masquerade, Crime and Fiction: Criminal Deceptions (Crime Files Series) by Linden Peach*, *The Review of English Studies*, New Series, Vol. 58, No. 236 (Sep., 2007), pp. 588-589, Oxford University Press, <http://www.jstor.org/stable/4501650>.

viața unui criminal în serie ar fi doar o umanitate eșuată, o reacție violentă o frustrarea nerealizării anumitor imperative general valabile la nivel de umanitate. Pe această linie, criteriile analizate de Katherine Ramsland sunt: senzualitatea, omnipotența, exercițiul intelectual, gloria, ideile false, furia, profitul, sângele și trupul uman, apropierea de moarte, la care se adaugă lipsa unui motiv special<sup>5</sup>.

Deși nu vom prezenta personaje sau fragmente literare pentru fiecare dintre aceste motivații, în susținerea conceptului de reprezentare a criminalului în serie vom aborda parte dintre acest criterii, anume exercițiul intelectual, uneori cuplat cu senzualitatea, și apropierea de moarte.

Un tulburător exercițiu intelectual ne propune Val McDermid, în întregul său corpus, dar cu referire la criminalul intelectual, în special în *The Mermaids Singing*, în care perspectiva alternează permanent între cele trei universuri, realitatea simplă, alertă, palpabilă și oarecum liniștitoare a status quo-ului: lupta poliției în a reface echilibrul social tulburat de crime; universul magic și sumbru al criminalului, determinat, după cum vom vedea, de egocentrism și estetismul intelectual; și, nu în ultimul rând, mediind între cele două sfere, interacționând și răspunzând ambelor, universul psihologului criminalist Tony Hill.

Romanul se deschide cu o definiție tulburătoare pe care criminalul o propune pentru creația sa artistică, pentru că așa își percepe, după cum vom vedea, crima.

You always remember the first time. Isn't that what they say about sex? How much more true it is of murder. I will never forget a single delicious moment of that strange and exotic drama. Even though now, with the benefit of experience and hindsight, I can see it was an amateurish performance, it still has the power to thrill, though not any longer to satisfy<sup>6</sup>.

Crima devine astfel o piesă de teatru, pe care criminalul este obligat să o aducă la perfecțiune. Publicul acestei creații este însuși creatorul, o autosatisfacere a esteticului care

---

<sup>5</sup> Katherine Ramsland, *Inside the Minds of Serial Killers: Why They Kill*, Wesport, Connecticut, London: Praeger, 2006, p. 6

<sup>6</sup> „Întotdeauna îți amintești cum a fost prima dată. Nu asta se spune despre sex? Și e cu mult mai adevărat despre crimă. Nu voi uita niciodată niciunul dintre delicioasele momente ale acelei stranii și exotice drame. Chiar și acum, când datorită experienței și retrospectivei, sunt conștient că a fost o reprezentație de amatori, încă are puterea să mă tulbure, deși nu mă mai poate satisface”, în lb. engl. în orig. (trad. n.), în Val McDermid, *The Mermaids Singing*, New York: Harper Collins, 1995, p. 6

terorizează prin lipsa de empatie a celuilalt asemenea. Și așa cum, la un anumit moment, orice om își pune întrebarea ce vrea să devină în viață, pentru că prerogativa umanității rămâne liberul arbitru, criminalul lui Val McDermid optează și el pentru o carieră, realizând că „trebuie să devină ucigaș”, așa cum alții trebuie să devină polițiști, psihologi, doctori legiști sau orice altceva. În acest moment, al importanței hotărâri,

[...] the memory of the torture museum rose before me like a muse. I've always been good with my hands. After that first time, part of me hoped I wouldn't be forced to do it again. But I knew that if I had to, the next time it would be better. We learn from our mistakes the imperfections of our actions. And luckily, practice makes perfect<sup>7</sup>.

Ca fiecare artist, criminalul lui McDermid urmează pașii normali pentru obținerea desăvârșirii în carieră: își alege o muză și își canalizează energia pentru a învăța din greșelile „operelor” anterioare. La fel, în rândurile următoare se vorbește de o Prelegere asupra Crimei<sup>8</sup>, considerată una dintre Artele frumoase, reprezentată de capodopere realizate de profesioniști și de la care publicul așteaptă ca, pe baza criticii aplicate, să ia măsuri de optimizare.

În momentul în care psihologul criminalist intră în scenă, criminal încetează să mai fie singur; universul lui se populează, măcar la granița dintre real și real, iar negocierile dintre cele două lumi, a normalității și a devianței, sunt traduse în limbajul trupului distrus al victimei. Aproximarea de trupul mort, de opera de artă a criminalului genial, psihologul este cuprins de ceva „periculos de aproape de admirație” pentru o minte „atât de tulburător complexă”<sup>9</sup>. Din acest punct, totul se transformă într-un duel al intelctelor. Eroul criminal al lui McDermid creează artă, abătându-se de la realitatea care nu îi mai satisface, spre a se apleca spre scena pe care imaginația dezlănțuită poate naște îngeri sau demoni. Deși este

<sup>7</sup> „... amintirea muzeului torturilor s-a înălțat în fașa mea ca o muză. Întotdeauna am fost priceput cu mâinile. După acea primă dată, parte din mine a sperat că nu voi fi forțat s-o fac din nou. Dar am știut că dacă va trebui să repet gestul, data următoare avea să fie mai bine. Învățăm din greșeli ce imperfecțiuni au avut acțiunile noastre. Și din fericire, practica ne învață”, în lb. engl. în orig. (trad. n.), în Val McDermid, *The Mermaids Singing*, New York: Harper Collins, 1995, p. 7.

<sup>8</sup> „Lecture on Murder, considered as one of the Fine Arts”, în lb. engl. în orig. (trad. n.), în Val McDermid, *The Mermaids Singing*, New York: Harper Collins, 1995, p. 8.

<sup>9</sup> Dangerously closet o admiration... „so disturbingly complex”, în lb. engl. în orig. (trad. n.), în Val McDermid, *The Mermaids Singing*, New York: Harper Collins, 1995, p. 21.

conștient că teatrul nu este realitate, această conștientizare nu îl împiedică să resimtă continuu nevoia irepresibilă de a-și perfecționa creația.

I planned the event more carefully than a theatre director plans the first production of a new play. In my mind, I crafted the experience, till it was like a bright and shining dream, there every time I closed my eyes. I checked and rechecked every choreographed move...<sup>10</sup>

Acest debut coreografic marchează apariția în „lumea artistică” dacă nu a unui regizor genial, măcar a unui etern căutător al perfecțiunii. Aceste experiențe „artistice” reclamă renunțarea la conștiința socială, iar criminalul lui McDermid consideră că normele societare nu ar face decât să-i stânjenească impulsul creator.

Dar întregul roman ne semnalează și un alt factor de similaritate între criminal și psihologul care îl urmărește. Încercarea de a „cartografia mîntea completă și fatal deviată [a criminalului]”<sup>11</sup> obligă psihologul să se deschidă în fața criminalului, după cum și criminalul caută în lumea exterioară un alter ego, o inteligență capabilă de a o traduce pe a sa.

Thrillerul modern se îndepărtează de abordările anterioare și prin aceea că eroului negativ i se recunoaște o conștiință, oricât de straniu ar funcționa aceasta. Cel puțin criminalul lui McDermid manifestă opinii ferme vizavi de companiile săi în ale crimei, pe care, deși din unele puncte de vedere îi admiră, sub alte aspecte îi repudiază. Pentru a-și respecta criteriile motivaționale, pentru a rămâne o capodoperă, crima trebuie să aibă justificare, adică obiectivitate, fie ea chiar și maladivă. Astfel, Handy Andy, cum apt îl numește Tony Hill, declară următoarele despre unul dintre iluștrii săi antecesori: „Cazul lui Dennis Nilsen nu a încetat să mă fascineze și să-mi repugne. A omorât cincisprezece tineri [care] nu făcuseră nimic să-și merite soarta; nu comiseseră niciun... act de trădare”<sup>12</sup>. Și, în plus, orice artist trebuie să fie recunoscut pentru valoarea sa, nu pentru incompetența sa, de aceea, Hand Andy

<sup>10</sup> “Am planificat evenimentul mai atent decât un director de teatru care-și plănuiește prima reprezentație a unei noi piese. În mîntea mea, am modelat cu măiestrie experiența, până a devenit un vis luminos și strălucitor, pe care-l vedeam de câte ori închideam ochii. Am verificat și răsverificat fiecare mișcare...”, în lb. engl. în orig. (trad. n.). Val McDermid, *op. cit.*, 1995, p. 33.

<sup>11</sup> „capable of mapping [his] complex and fatally skewed mind”, în lb. engl. în orig. (trad. n.). Val McDermid, *op. cit.*, 1995, p. 237.

<sup>12</sup> “Dennis Nilsen’s case never ceases both to fascinate and repel me. He murdered fifteen young men... They’d done nothing to deserve their fate; they had committed... no act of treachery”, în lb. engl. în orig. (trad. n.). Val McDermid, *op. cit.*, 1995, p. 36.



își face promisiunea fermă de a nu ajunge niciodată în "acele cataloage ale incompetenței", pentru că orice criminal inteligent poate învăța cu ușurință cum operează poliția și specialiștii medico-legali. A nu te documenta înainte de a crea reprezintă pentru criminalul lui McDermid o dovadă de limitare intelectuală.

Pe măsură ce acțiunea romanului progresează, observăm cum relația dintre Tony Hill și Handy Andy devine mai intimă, iar întrebările psihologului depind din ce în ce mai mult de răspunsurile criminalului, un aspect definitoriu pentru thriller-ele perioadei moderne. „Cum te-ai simțit, Andy?”, întreabă psihologul. „Ai fost mândru de tine? Ți-a fost teamă? Te-ai simțit triumfător? Ai simțit un spasm de regret că ți-ai abandonat obiectul dorinței? Cât timp ți-ai permis să absorbi această priveliște, acest ciudat tablou pe care l-ai creat?”<sup>13</sup>. Sunt numeroase pasaje care indică această identificare între criminalist și criminal, iar din aceste momente de intimitate, marcate de realul pericol al abandonului dincolo de conștiință, se naște cunoașterea criminalului, pasul primordial spre punerea în efect a justiției sociale.

Handy Andy cunoaște suficiente despre stomatologia judiciară<sup>14</sup>, se prezintă ca un cetățean mediu, victimele sunt persoane la care criminalul aspiră, cu o inteligență peste medie, prezentând un extraordinar nivel al controlului în comiterea crimelor, având o slujbă care nu presupune un contact prea strâns cu ființele umane, pentru că relațiile sale sociale sunt caracterizate de o natură disfuncțională. Preferă să fie singur cu fanteziile sale, pentru că atunci când sunt și alții implicați social, nu mai poate controla total ceea ce se întâmplă în jurul său<sup>15</sup>.

Acest portret psihologic emis spre sfârșitul romanului de către psihologul Tony Hill se apropie straniu de mult de personalitatea lui Handy Andy, așa cum reiese ea din solilocviile care abundă pe parcursul acțiunii. Accentul pus pe înțelegerea psihologiei criminale, în detrimentul victimei, care dispare aproape total în romanul thriller modern, ne atrage atenția asupra determinanței deviate care își are ponderea explicativă în atracția resimțită de lector.

---

<sup>13</sup> “How did it feel, Andy? Were you proud? Were you scared? Were you exultant? Did you feel a spasm of regret at abandoning the object of your desire? How long did you allow yourself to drink in this sight, this strange tableau that you created?“, în lb. engl. în orig. (trad. n.). Val McDermid, *op. cit.*, 1995, p. 42.

<sup>14</sup> „Handy Andy knows enough about forensic dentistry” (p. 43),

<sup>15</sup> „He’ll look deeply, deeply average”, „These are men that in some way he aspires towards”, „He is probably of above average intelligence”, „This man exhibits an extraordinary level of control in the commission of his murders”, He prefers to be alone with his fantasies, because when others are involved socially, he can’t fully control what’s happening around him”, în lb. engl. în orig. (trad. n.). Val McDermid, *op. cit.*, 1995, p. 116.

Din aproximativ 327 de pagini ale romanului, 60 de pagini sunt dedicate opiniilor criminalului și dezvăluirii universului în care funcționează acesta, fără a face referire la fragmentele care țin de discutarea comportamentului său și lăsând deoparte și fragmentele care se referă la relația dintre psiholog și criminal. Acest simplu calcul ne relevă un aspect interesant, care vine în susținerea afirmației inițiale a studiului nostru. Dacă, acum câteva decenii, interesul era aproape complet îndreptat spre metoda și raționamentul detectivului, doar câteva pagini fiind acordate motivației criminalului, thrillerul modernității ne arată o cincime din lectură devotată funcționării psihicului criminal.

Același autor inteligent și suficient de funcțional poate fi regăsit în *Febra oaselor* (2011), urmărit de un Tony Hill imersat profund în tenebrele propriului psihic, dar și în ale criminalului urmărit. În *Febra oaselor*, Hill ne mărturisește detalii despre modul în care reușește să aproximeze traiectoria mentală a ucigașului.

Ca profiler, avusese de multe ori de-a face cu oameni aflați de partea greșită a prăpastiei în care te aruncă durerea. Rareori afla despre ei date care să-l facă să știe ce fel de oameni fuseseră înainte ca viața să le fie sfâșiată în două. Putea însă, pe baza experienței profesionale, să presupună ce existase de cealaltă parte a prăpastiei. Conștiința pierderii suferite era o parte vitală a empatiei de care era capabil să dea dovadă în situații ca acestea, când era azvârlit într-un teritoriu necunoscut, în încercarea de a reconstitui o hartă cu ajutorul unei busole cu componente lipsă<sup>16</sup>.

În *Febra oaselor*, Val McDermid insistă mai mult pe relația criminal-criminalist, lăsându-l pe Tony Hill să admită asemănarea periculos de strânsă cu ucigașii cărora le realizează profilul și care vine ca răspuns la aceeași necesitate de a vâna. Tulburătoare hartă mentală, după cum declară acesta:

Mai târziu, ca psiholog, își dăduse seama că experiențele sale din copilărie erau emblematice pentru pacienții ale căror profiluri ajunsese să le alcătuiască. Le

---

<sup>16</sup> Val McDermid, *Febra oaselor*, București: Editura Litera, 2011, p. 211.

semăna în toate mai mult ca oricine. [...] Pacienții lui vânau victime; el îi vâna pe ei. Ei trăsau profilurile victimelor; el le trasa pe ale lor. La mijloc era aceeași necesitate acută – sau, în orice caz, așa presupunea el<sup>17</sup>.

Dacă vânătoria criminalului este un act experiențial, atunci și vânătoria criminalistului are aceeași justificare. Ambele sunt o experiență care nu poate lăsa nemarcați, neschimbați protagoniștii. Reclamând perfecțiunea, amândouă trebuie să aibă o finalitate: prinderea, eventual executarea prăzii, iar lupta se duce între două inteligențe puternice, între două ființe umane tarate, între două personalități cu potențial negativ explicit prezentat de autor.

Profilul pe care îl alcătuiește Hill criminalilor săi seamănă tulburător de mult cu Hill însuși. În literatura romanelor cu criminali în serie, harta mentală a vânătorului este asemănătoare cu a criminalului, iar funcționarea în tandem, imperios necesară pentru urmărirea rotițelor mentale, devine o contaminare inclusă efectiv în actul justițiar.

Autoarea scoțiană ne prezintă o a doua tipologie, în *Febra oaselor* (2011), care se structurează în jurul unui manifest filosofic, o desfășurare după coordonate nietzscheene, în care există o singură constantă, mașina, care nu poate înșela, nu poate provoca durere, nu poate determina ființa umană. După cum îl prezintă Hill, criminalul din *Febra oaselor* este

... un psihopat cu tulburări comportamentale grave. Poate mima interacțiunea umană, dar nu este capabil de empatie. Locuiește, probabil, singur și nu întreține cu nimeni legături emoționale strânse. Fapt deloc neobișnuit în comunitatea sa profesională, deși mulți lucrători din domeniul IT sunt perfect capabili de implicare emoțională. Ei preferă însă mașinile în locul oamenilor, pentru că le este mai comod. Poate fi un fan al jocurilor pe computer, în special al jocurilor interactive violente. Acestea pot reprezenta o supapă pentru sentimentele sale nihiliste la adresa umanității<sup>18</sup>.

Lipsa unui sine performant socialmente aduce în scenă nu actul creator al „artei uciderii”, ca în cazul lui Handy Andy, ci „perfecțiunea” spațiului binar, în care totul se

<sup>17</sup> Val McDermid, *op. cit.*, 2011, p. 140.

<sup>18</sup> Val McDermid, *op. cit.*, 2011, pp. 394-395.

desfășoară după legi clare, ușor de controlat, cu un anume pachet de cunoștințe. Ființa umană, aleatorie și periculos de ingenioasă, nu poate răspunde comenzilor de taste, dar cu certitudine poate muri o moarte pe care mașina nu va suferi niciodată.

Și în Febra oaselor recunoaștem o pervertită dorință de reechilibrare a unui univers care a fost destabilizat de o relație, de apropierea de o ființă umană, de un cerc familial prea lax sau prea ferm, în genere o sumă relațională definită de eșec, „trădare” în viziunea criminalilor lui Val McDermid.

După cum constată protagonistul din *Febra oaselor*:

[...] există trădări cărora trebuie să le răspunzi. Și, uneori, singura soluție este vărsarea de sânge. Nu că ți-ar plăcea să ucizi. Aceasta ar presupune să ai mintea bolnavă. Iar tu ești un om normal. Ai motive pentru ceea ce faci. O faci pentru a-ți îndrepta viața. Pentru a te simți mai bine<sup>19</sup>.

Deci, fără a insista asupra anumitor pasaje, care au egală relevanță și conduc la aceeași concluzie, putem remarca faptul că criminalul romanelor lui Val McDermid este socialmente cvasifuncțional, adică își poate asuma un serviciu, dar nivelul de implicare socială este minim. De o inteligență peste medie, își poate crea o realitate în care crima să devină un act artistic, științific, chiar un serviciu moralmente necesar.

Pe aceeași linie de analiză, putem conchide că toți ceilalți protagoniști, în special Tony Hill, sunt definiți prin relația cu criminalul, cu nivelul de succes înregistrat în recuperarea actului justițiar, deci, într-un fel, universul real pare a fi, cel puțin temporar, modelat de universul patologic. Considerăm că este una dintre trăsăturile specifice thriller-ului modern, o trăsătură care justifică analize mai pertinente pe viitor.

Revenind la Val McDermid, autoarea a optat pentru crima socială, în care autorii sunt motivați de o relaționare deficitară, lipsa de empatie și de comunicare constituindu-se în premise pentru răsturnarea pseudoechilibrului în care criminalul funcționează în timpul alocat social, deci în timpul real. Întrebarea care macină atât psihologia criminalistă științifică, cât și literatura romanescă nutrită din ea rămâne la fel de pregnantă după câteva decenii: Este un criminal creat sau înăscut? Există un rău inerent ființei umane și, în lipsa socializării

---

<sup>19</sup> *Ibidem*, p. 5.

adevate, avem cu toții potențialul de a răni, de a ucide chiar un semen sau mai mulți? Și dincolo de aceasta, de ce niciun thriller modern nu se apleacă asupra recuperării unui astfel de criminal? Poate pentru că, odată adus între limitele normalității, așa cum este definită de societate, orice Handy Andy și-ar pierde atracția nefastă.

O cu totul altă motivație ne furnizează A.J. Kazinski, în *Somnul și moartea* (2012). Deși avem câteva puncte de similitudine cu romanele lui Val McDermid, în sensul că și ucigașul lui Kazinski este inteligent și cultivat, aparent adaptat social mai bine decât criminalii analizați anterior.

În *Somnul și moartea*, criminalul, terapeut specializat în probleme de insomnie, este mânat de o ireprimabilă dorință de a afla ce s-a întâmplat cu adevărat cu soția sa, pentru a-și putea ajuta fiica internată în Secția de Pedopsihiatrie, care din momentul morții mamei sale, nu a mai vorbit. După cum va demonstra acțiunea, copilul este perfect conștient, dar refuză să comunice cu cei din jur. Criminalul lui Kazinski este acea persoană în care toată lumea are încredere.

După cum declară și prima sa victimă:

[...] îl cunoștea foarte bine. Și poate n-ar fi avut vreodată atâta încredere în cineva. îi destăinuise secretele ei cele mai ascunse. Își deschisese sufletul în fața lui. ceea ce nu îl împiedicase să o tortureze<sup>20</sup>.

Și acest criminal este un perfecționist, metoda aleasă pentru producerea morții clinice fiind asimilată cu o unealtă perfectă pentru realizarea călătoriei între lumea de aici și cea de apoi și invers. Iar dacă „mecanismul nu funcționase de la prima încercare, ... era necesar să mai încerce, iar și iar”<sup>21</sup>, până va găsi metoda perfectă și ființa perfect adaptată pentru a face drumul dincolo și a se întoarce cu răspunsuri.

Ce încearcă terapeutul să realizeze este o cercetare științifică, derulată după criterii științifice, urmând o metodă bine pusă la punct, într-un domeniu în care „cu un an mai devreme, în 2008, cercetătorii hotărâseră să înceapă o experiență științifică la scară planetară”<sup>22</sup>. Din nou, observăm nevoia de obiectivare, de raționalizare a demersului criminal,

<sup>20</sup> A.J. Kazinski, *Somnul și moartea*, București: Editura Trei, 2013, p. 11.

<sup>21</sup> A.J. Kazinski, *op. cit.*, p. 50

<sup>22</sup> *Ibidem*, p. 117.

pentru că și în cazul criminalului lui Kazinski, umanitatea nu a fost abandonată total. Șocul produs de moartea soției nu a dus la scindarea totală a conștiinței, în dinainte de moarte și după moarte. Cele două conștiințe coexistă, iar conflictul dintre ele informează și personalitatea criminală surprinsă în thriller-ul danez.

Victimele nu sunt pentru criminal vinovate de o nelegiuire socială, de o trădare, ca în cazul victimelor lui McDermid, ci sunt salvatorii copilei criminalului. În conștiința marcată de evenimentul nefericit, o analiză științifică a dus la o concluzie științifică, o concluzie care reclamă fără echivoc moartea clinică și readucerea la viață a persoanei alese, a potențialului recipient al răspunsurilor din partea iubitei moarte. Reiterantă este justificarea repetării gestului criminal pe baza cazurilor din literatura de specialitate, enumerate frecvent pe parcursul romanului de către mintea criminală. Aceste monologuri interioare, alunecând de la citările de cazuri de moarte clinică la nevoia de a-și elibera copilul din „carcera mentală în care era prizonieră”<sup>23</sup>, indică din nou războiul mental continuu între normalitate și devianță. Spre deosebire de eroii lui McDermid, criminalul lui Kazinski este umanizat, tulburat profund de o dramă care se poate întâmpla oricui.

Lacrimi. I se iviră în ochi pe neașteptate și nu conteneau să curgă. ... Vărsa lacrimi pentru fata lui, pentru el însuși, pentru dreptate, pentru tot ceea ce pierduse. Plângea fiindcă era singur. Nimeni nu îl putea ajuta, nimeni nu îl putea înțelege, nimeni nu știa cât de mult suferea din cauza acelui bărbat care, omorând-o pe Maria, îl lăsase fără nevasta lui și pe Silke, fără mamă<sup>24</sup>.

Lectorului nu îi este deloc greu să empatizeze cu un astfel de criminal. Și dacă pe Handy Andy îl admira pentru justificarea artistică și pentru cunoștințele criminologice, pe Adam Bergman îl deplânge, pentru că durerea acestuia este reală. Faptul că a devenit antisocială, nu face decât să-i sublinieze profunzimea. Același rest de umanitate îl revedem chiar și în relația cu victimele, spre deosebire de ucigașul lui McDermid, pentru că „pe Adam Bergman îl întristă să o vadă așa [pe victimă]. ... Umilirea la care o obliga, înjosirea îi dădeau impresia că nu era altceva decât un torționar sadic”<sup>25</sup>. Dar, din nou, justificarea apare imediat,

<sup>23</sup> *Ibidem*, p. 375.

<sup>24</sup> *Ibidem*, 470.

<sup>25</sup> A.J. Kazinski, *op. cit.*, p. 486.

pentru a îi permite să continue actul criminal: „știa bine că era ultima șansă. Nu va mai supraviețui mult. Lipsa pe care o resimțea era prea mare, la fel și amărăciunea. ... Numai pe ea [pe Silke] o mai avea. Era gata să-și sfârșească viața în spatele gratiilor pentru ea. Pentru a-i permite să se elibereze din închisoarea pe care singură o acceptase”<sup>26</sup>.

Atmosfera în care se desfășoară romanul lui Kazinski este definită clar în următorul fragment:

„Niels îl ascultă pe Bergman descriind procedura medicală până în cele mai mici amănunte. Era întrerupt regulat de Hannah care îi adresa rece observații și întrebări. Conversație ca de la un cercetător la cercetător. Numai că unul dintre ei [Hannah] era legat de un grătar metalic pe când celălalt pierduse orice contact cu realitatea. Altfel, totul era normal”<sup>27</sup>.

Reumanizarea îi aduce criminalului și disjunția de realitate, pentru că în sfârșitul află răspunsul, numai pentru a realiza că crimele lui au fost în zadar. Și atunci se aude „urletul unui suflet gata să se descompună”<sup>28</sup>. Fiica sa nu mai poate fi salvată, el nu mai poate fi salvat. Kazinski nu ne precizează cine este criminalul, dar considerăm că emblematic pentru strania comuniune în care funcționează lectorul și criminalul lui Kazinski de-a lungul lecturii este că o astfel de precizare nu este necesară. Lectorul intuiește imediat că criminalul este fiica. Și astfel, justiția socială prevalează. Ambele conștiințe ucigașe plătesc pentru crimele lor, prin distrugerea oricărei apartenențe la spațiul social.

O observație devine inevitabilă referitor la scrierea lui Kazinski. Dacă la McDermid, narațiunea basculează destul de uniform de la urmărit la urmăritor, făcând aproape total abstracție de victimă, la Kazinski, funcționarea, motivația și activitatea criminală a ucigașului devin preponderente, iar victima revine în analiză, pentru consolidarea experienței pe care criminalul o dorește transmisă de către victimele sale.

Ce au comun aceste romane, dincolo de similitudinile legate de personajele ucigașe, pe care le-am precizat deja, rămâne atracția pe care o simțim noi, cititorii, față de necunoscutul care tânjește după recunoaștere în spatele chipului unui criminal în serie.

<sup>26</sup> *Idem.*

<sup>27</sup> *Ibidem*, p. 556.

<sup>28</sup> *Ibidem*, p. 580.

Funcționalii disfuncționali care trec pe lângă noi pe stradă, cu care interacționăm poate în lumile noastre circulare, ne rămân aproape, prin apropierea pe care ne-o dorim, deși ne repugnă. Iar acest risc de prăbușire în noi înșine ne obligă să raționalizăm, să reevaluăm motivația criminalului de a ucide și a noastră de a experimenta cu sufletul la gură aventura lui. Poate fi vorba de o formă de catharsis, poate fi vorba doar de curajul de a privi în străfundurile unei conștiințe pe care psihologia încă nu a reușit să o explice total, ori poate fi doar dorința de a înțelege o altă perspectivă asupra vieții.

Fragmentele analizate demonstrează prevalența autorului criminal inteligent, funcțional socialmente, bun cunoscător al caracteristicilor științifice ale analizei criminaliste, deci, în concluzie, greu de prins. Romanul criminalului în serie, cel puțin în viziunea lui Val McDermid și A.J. Kazinski, este circumscris profilului psihologic al criminalului, ceea ce demonstrează că țelul unui roman polițist modern nu se mai limitează la a readuce echilibrul social prin eliminarea răului și triumful binelui, ci de a reliefa matricea factorială care determină comportamentul criminal.

Concluziile lucrării de față sunt departe de a fi definitive, fiind necesare și alte studii axate pe romane thriller ale scriitorilor contemporani, care să demonstreze că într-adevăr putem discerne un tipar caracterial propus de lector, și nu doar o afinitate a scriitorilor McDermid și Kazinski cu un anume tip de criminal.

## **BIBLIOGRAPHY:**

1. Bouzat, P. et Pinatel, J.: *Traite de droit penal et de criminologie*, Tome III, Criminologie, Paris, Ed. Dalloz, 1963.
2. Kazinski, A.J.: *Somnul și moartea*, București: Editura Trei, 2013.
3. Kocsis, Richard N. (ed.): *Serial Murder and The Psychology of Violent Crimes*, Sydney: Humana Press, 2008.
4. McDermid, Val: *The Mermaids Singing*, New York: Harper Collins, 1995.
5. McDermid, Val: *Febra oaselor*, București: Editura Litera, 2011.
6. Messent, Peter (ed.): *Criminal Proceedings: The Contemporary American Crime Novel*. London: Pluto, 1997.
7. Nicol, Bran: Review: *Masquerade, Crime and Fiction: Criminal Deceptions (Crime Files Series) by Linden Peach*, *The Review of English Studies*, New Series, Vol. 58,



- No. 236 (Sep., 2007), pp. 588-589, Oxford University Press,  
<http://www.jstor.org/stable/4501650>.
8. Ramsland, Katherine: *Inside the Minds of Serial Killers: Why They Kill*, Wesport, Connecticut, London: Praeger, 2006.
  9. Santaulària, Isabel: “*The Great Good Place*” No More? *Integrating and Dismantling Oppositional Discourse in Some Recent Examples of Serial Killer Fiction*, Atlantis, Vol. 29, No. 1 (Junio 2007), pp. 55-67, <http://www.jstor.org/stable/41055265>.

## EXPLOITATION OF LEARNING STYLES IN TEACHING

*Elena Hurjui, Lecturer, PhD, „Spiru Haret” University*

*Abstract: In terms of reform, some values have changed, others have given up. Purchase several concepts, forming a broad general culture, is replaced with fewer concepts but have practical value. It seeks flexibility in thinking, the ability of social adaptation to teamwork.*

*In successfully addressing these new challenges is very important didactic style, craftsmanship teacher in strategies always adapt or find new ones. The style of teaching is the teacher that gives the seal of personality in everything related to the area of teaching, solving problems and in guiding developments.*

*Given that there is no single teaching style considered to be most effective, the validity of style can only be determined contextually. The most effective teachers are those who show flexibility, being able to use different styles. Not being able to say exactly which style is very good, it argues for the necessity of adjusting teaching style concrete situation.*

*To articulate offer various behavioral requests, the teacher must have awareness of its mission. Concern for getting a better yield performance carried involves a permanent state of questioning on the functions it performs. Or, given the continuous adaptation to the reality of activity, mobility and complexity of internal and external environment, the need to improve teaching style is evident.*

*The steps taken, was trying to demonstrate that teaching is one of multistilară a good teaching conditions.*

*Keywords: teaching style, teaching strategy, teacher, teaching multistilara*

The issue is that of the teaching styles and learning styles is not new, especially since the year 1970, when more and more empirical observations have shown that, despite efforts to innovate at the level approaches applied in the classroom, the results are not expected. Interactive teaching-learning techniques gave very different results depending on

the group of students involved, the individuals who made up these groups. Fluctuation in results was even more important if you consider the time evolution of subjects.

The conclusion was that there are peculiarities affecting the result of individual learning teaching and learning.

Thus, it was concluded that individualization of teaching should consider not only learning outcomes but also the psychological predispositions of pupils and the environment in which they work. The result of this research led to the concept of learning style, regarded as the student's individual response to the educational process.

In year 1993 psychologist Howard Gardner formulated a theory about the nature of intelligence, focusing on that intelligence should not be conceived as a one-dimensional construct, but as a series of seven independent intelligences. This view, says psychologist allows individual transformations and modifications to individual perceptions and recreate aspects of their experience.

The seven types of intelligence that reminds Gardner are: intelligence Verbal / Linguistic, Logical/mathematical intelligence, intelligence Visual/Spatial intelligence bodily / kinesthetic intelligence musical / rhythmic, interpersonal intelligence and intrapersonal intelligence. Intelligence Verbal / Linguistic refers to the ability to use words effectively, whether orally, or in writing.

A student with this kind of intelligence will agree in particular to read, write, narrate. Logical / mathematical intelligence is the ability to use inductive and deductive problem solving abstract to understand the complex relationships between concepts, ideas and things.

Visual / Spatial Intelligence refers to the ability to perceive the world accurately visually and the ability to recreate visual experiences. Students with spatial intelligence can keenly perceive colors, lines, shapes, space, and the relationships between these elements.

Intelligence bodily / kinesthetic intelligence is that in the body, particularly the hands, which allows the student to control and interpret body movements to manipulate objects to achieve coordination (harmony) between body and spirit.

Intelligence Musical / Rhythmic with the degree of sensitivity that the individual has the sounds and the ability to respond emotionally to this type of stimuli. As students

develop their musical awareness they develop the fundamentals of this intelligence. It develops when students acquire when listening to music, exquisite taste.

Interpersonal intelligence is the ability to capture and quickly evaluate the moods, intentions, motivations and feelings of others. This intelligence involves communication skills verbal and nonverbal skills of collaboration, ability to resolve conflicts, work consensual group, ability to trust, to respect, to lead, to motivate others to achievement of a mutually advantageous.

Intelligence intrapersonal is the capacity of the individual to have an accurate picture of oneself, ie to know their strengths and weaknesses, to have awareness of inner states of their own intentions, motivations, to know their temperament and desires; intrapersonal intelligence involves the ability of self-discipline, self-understanding and self.

In year 1991, Gardner added his system another type of intelligence, ie naturalistic intelligence. Naturalistic intelligence is noticeable in children who learn best through direct contact with nature. These students enjoy doing projects in disciplines such as knowledge of the environment or the natural sciences.

Gardner's theory opens new valences process knowledge of students, emphasizing the importance of taking into account, on the one hand their interests and skills, and on the other side of individual differences that influence learning.

From the perspective of education, required some clarification on the 8 types of intelligences and their formative influence. Each person has all eight types of intelligence, which works together in unique areas. Some people have high levels of operating all eight smart. Most people are somewhere in between, with a few well-developed intelligence, modest and most developed one or two undeveloped.

Intelligences act in complex ways, interacting with each other. Since there is no standard group of attributes that someone must have it to be considered intelligent, so there are different ways to be smart.

H. Gardner believes that everyone has the ability to develop all eight intelligences at a high level, reasonable performance through appropriate learning activities, encouragement and enrichment.

Pedagogy and didactics especially practitioners have often put the question of what kind of approach adopted children and, more importantly, how to determine students

overcome the surface approach to learning. One of viable answers to this question is organizing teaching approach taking into account the learning styles of students.

Learning and teaching styles are behaviors or actions that both teachers and students in the learning process displays. Student behavior provides information on how they perceive, interact and respond to the environment in which learning occurs (Ladd and Ruby, 1999). By learning style of the student express a preference for a particular way to engage in the process of knowledge.

Learning styles are defined as personal provisions affecting student's ability to acquire information, interact with peers and teachers and to participate in learning experiences. These provisions are reflected in the personal reasons, perceptual abilities, information processing methods, preferences for a particular sensory modality, such as social relationships they develop. (Grasha, A. 2002).

Students prefer to learn in different ways: some like to study alone, others in groups and to work to sit still others aside and to observe others; there is a category of children who exhibit a combination of behaviors mentioned above.

There are fixed theories, which suggest that learning styles and abilities are biologically inherited individual and therefore immutable, whereas flexible theories suggest that learning styles are nothing but strategies that the individual may change. The common idea of both theories is that individuals learn differently from others, being strongly influenced by variables: social class, education, age, nationality, race, culture, religion.

In addition to identifying learning styles, the practice has raised questions on matching teaching styles and the learning and the flexibility of their use. P. Wyman believes that to facilitate learning is necessary to understand the specific preferences personal learning style and to realize that learning style creates the most effective way to understand and retain.

Pedagogical activity is based on a mutual understanding teacher - students relationship can be intuitive, spontaneous, almost close in the course of educational activities, or be systematic, using specialized tools.

In identifying learning styles of students teachers can call on three methods: observing students, referral to specialists or applying questionnaires.

Observation and analysis of experiences and behaviors of students' learning involves recording the way they prepare their lessons in different subjects, learning conditions preferred method of study that brought them success, positive learning moments.

In an attempt to identify which learning styles have students in class, the teacher can call on discussions with experts from psycho-pedagogical assistance or can autoinforma on learning styles through active participation in practical activities within hours of counseling and guidance, various options or involvement in educational programs with this theme, such as optimizing learning style, effective learning techniques.

Perhaps the most widely used method of identifying learning styles that students have is the application of questionnaires and standardized tests, of which the best known VAK remains questionnaire. A study conducted by Specific Diagnostic Studies by applying the questionnaire showed that 29% of all pupils in primary and secondary have a learning style visual, 34% have a style hearing aid and 37% have a style kinesthetic / tactile (Miller , 2001).

Recognition ways to approach learning tasks in different educational settings can also be achieved through the application of thematic questionnaires or by characterizing learning style based on explanations, descriptions, exercises provided by different authors.

Another way to distinguish individual learning styles is that considers the cerebral hemispheres. Asselin and Mooney describes this view as a global learning styles, based on right hemisphere, or analytical, based on the left hemisphere.

In general, those with a global style perceive things as a whole, make general distinctions among concepts, are people oriented and learn in a social context. Those with a learning style analytical perceive things through their parts rather than as whole and impose a certain structure or restrictions on information and concepts.

The way in which students focus on new and difficult information or reminder how this information is related to their learning style global or analytic. Some students learn more easily when information is presented step by step in a sequential pattern, which builds an understanding of the concepts. Others learn more easily either when they understand the concept first and then concentrate on the details or when entering information is through a humorous story or anecdote related to their experience and supported with examples and graphics.

Related to how to examine questionnaires, F. Coffield opinion that expects too much from mere self-assessment tests because they do not take into account the socio-personal and questioned the physiological, which means that important elements are omitted.

Although criticism of these questionnaires are not few, the positive result is that teachers are aware of the need to provide a variety of teaching methods and means to maximize the chances that each student to know the preferred approach.

Studies in learning styles opines a number of precautions in their effective use, because:

- Styles it has value-neutral and there is no way one being the best; people with different styles fail to learn as productive, therefore a set of styles that form pairs contrary, none should be regarded as superior to the other;
- Learning style talks about individual differences, not a way of homogenizing the group; obtaining and collating information on the styles of individual students will not be useful if the teacher will not respond to individual preferences appropriate methods;
- Learning style is concerned about how students prefer to learn, work, and not the content of what is taught;
- Adequate training; the danger arises that in teaching, Professor touch to favor their own style, which can disadvantage students who perceive other sensory channels;
- Preferences of learners do not necessarily represent areas where they do best because the style is different from the performance or capacity; if a certain behavior associated learning strategies seem to be placed before other sets of behaviors, strategies, then your ability to walk on land, not of styles;
- Different approaches to style offers mixed results, even surprising; Under these conditions, as teachers, it is important to choose a style pattern is well documented and, in its approach, provides support for planning the training, not just simple style identifiers or tags.

The problem of learning styles are turning less on appearance that is carried out and insist on how they learn at school. This approach to research how students learn and seek the appropriate means of learning skills needed for effective training is imperative in the light of current trends in education.

From this perspective knowledge learning style is beneficial both for students and for parents and teachers.

The student will understand the skills gaps, learning needs and choose the learning environment that most favors the elimination or reduction of obstacles to learning. Furthermore, the student will improve his self-esteem, will highlight learning skills will get better school results, will develop some positive relationships with others and even prevent or correct some behavior problems.

From this perspective the teacher should initiate exercises in which students identify their dominant learning style; and proper capitalization of their style student will lead to effective learning.

Identify the learning style of the child it is also beneficial to parents because they will be able to understand the individual learning needs of children, identify the reasons that were generating school failure and also reconsider the barriers to learning and optimistic approach the full potential of the child.

Recognizing and understanding the differences between learning styles require acceptance and use by the teacher of a variety of methods, procedures and educational materials for the presentation of new content.

But by applying these various methods develop interpersonal relationships teacher-student-parents, are the strategies to optimize learning and take account of the strengths, forming an accurate picture, even if empirical diversity class.

Furthermore, knowledge of the dominant features of learning styles of students and how to address specific teaching style can optimize development strategy. This occurs when teachers present information using all sensory modalities, creating for all students, regardless of their preferred style, the opportunity to get involved.

In education, strategy signifies the way of progress and improvement actions to achieve a certain objective, the choice for a certain type of learning experience for some way to select, organize rational and chronologically, to combine appropriate and systemic vision resources training: teaching methods, means of education, the forms of student work.

In a more concrete, specific strategies learning styles can be analyzed from the perspective psihopedagogică and psychosocial perspective.

In terms of psychological and pedagogical strategies specific learning styles into account:

The types of learning experiences / self-learning mechanisms of assimilation of knowledge and skills training and capacity used by the teacher or students;



- Style / learning styles requested / required or selected / elected;
- Motivation for learning / self-learning;
- Methods and procedures training / self employed;
- Proposed means of education;
- Organizing content instructive - educational;
- Configuration tasks learning / self-learning;
- Directing and monitoring learning by the teacher;
- The forms of student work.

When referring to the psychosocial aspect, learning styles specific strategies aimed at:

- Educational relations student - teacher and student - student;
- Social interactions - cognitive and interpersonal processes that involve the teacher and students;
- Educational Communication and its forms.

Modern teaching recommends that the learning of students to be active and interactive, to assume full involvement of students, involvement intellectual, motor and affective volitional be based on practical work and experimental, to realize connections intra and interdisciplinary, a heuristic problematical fund to stimulate active thinking, critical and creative students

In fact, the construction of knowledge is a long way to search, punctuated by numerous attempts by the student to carry out necessary coordination on knowledge and achieve a higher level of understanding. This level is the result of its direct activity, which makes the support, which can structure their own knowledge, capitalize on previous experience, makes its representation anticipation of the settlement.

Choosing an appropriate strategy to a particular learning style is not simply a choice option because its teacher should consider the following issues:

- Updating information and presenting them in accordance with the logic of science and logic specialty didactics; therefore it is envisaged the relationship between student knowledge they have and those that need to acquire;
- The possibility of building interdisciplinary;
- Typical mistakes in understanding and their causes;
- Extracurricular influences in building operations and cognitive schemas;

- Leverage cognitive or practical experience;

Presenting some situations / cases as close as the immediate reality of the student;

- Formulate tasks in terms of critical analysis, comparison, classification, prediction, search of alternatives, formulation of hypotheses, design of solutions;
- Situations, cases, and selected issues presented in class must be accessible to arouse interest, to engage, to rely on interdisciplinary correlations;
- In formulating tasks to appeal and formal and informal information, as actual experiences of pupils which must be clarified, understood, correlated and placed in experience cognitive awareness;
- The organization of space, the class should be one to allow unconventional and individual activity, with support materials, and the group, in order to conduct a debate;
- Climate is not known whether it appeals to the typical and routine habits and practices when using lectures or screenings already made if rules specifying exact underway to block the affirmation and interactions;
- Is recommended to combine strategies depending on the purposes, problems solved, tools available.

I.Cerghit (2001) indicate a wide range of procedures, insufficiently studied and applied, but which gives effective learning:

1. Methods of confrontation with himself: thinking aloud, interior monologue, checking their understanding during knowledge, personal reflection;
2. Active processes: verification solutions, application in similar situations, problem solving, learning computer-graphics processing information;
3. Interactive processes: learning in pairs or team instruction by changing roles;  
Self-assessment processes, the autoîncurajare underscore its own success.

In an attempt to capitalize in a practical manner and as effective learning styles of students in the teaching we present two models, perhaps the most frequently discussed in the literature due to multiple their formative valences: model whose starting point multiple intelligences theory to which we add a new kind of intelligence raised by Daniel Goleman, namely emotional intelligence, and the model that has the landmark classification sensory modality, known as VAK model.

## Conclusions

Any attempt to address issues of teaching teaching in general and teaching style of the teacher in particular are confronted with complex dimensions that circumscribe this area both as a theory and as a practice, as a present reality in all joints of the learning process - educational.

Not only did the teaching-learning process is very complex, but its various components are strongly related; they form an integrative system of which it is almost impossible to isolate one aspect without simplify without losing a significant portion of the implications of the issue generates or incurs through interaction with other components. Moreover, an overall approach of theories and practices related to the teaching style is more difficult, since, teaching style of each teacher is, by its nature, personal and so unique.

Teaching style means the organization and management of the educational process, is how to work with students, training their original style and requires certain skills, skills or abilities of the teacher. Because the vision and attitudes pedagogical teacher's professional competence and his ability, to each teacher has a personal style, it is largely unique.

## BIBLIOGRAPHY:

1. Bernat, S.E., 2003, *Tehnica învățării eficiente*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
2. Bruner, J.S., 1970, *Pentru o teorie a instruirii*, EDP, București
3. Cerghit, I., 2008, *Metode de învățământ*, Ed. Polirom, Iași
4. Cerghit, I., 2007, *Sisteme de instruire alternative și contemporane. Structuri, stiluri și strategii*, Ed. Aramis, București
5. Cerghit, Ioan, (coordonator), 1988, *Perfecționarea lecției în școala modernă*, Ed. Didactică și Pedagogică, București
6. Chelcea, Septimiu, 1993, *Psihologie socială, note de curs*, Universitatea din București
7. Coffield, F. (1997), *Nine learning fallacies and their replacement by a national strategy for lifelong learning*, Newcastle.
8. Cucos, C., (2002), *Pedagogie*, Ed. Polirom, Iași
9. Crișan, Al. (coord.), 1998, *Curriculum și dezvoltare curriculară în contextul reformei învățământului. Politici curriculare de perspectivă*, MEN, Consiliul Național pentru Curriculum, București

10. Grasha, A. (2002). *Teaching with Style: A Practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching and Learning*. San Bernardino, CA. Alliance Publishing
11. Gilly, M., 1976, *Elev bun, elev slab*, EDP, București
12. Goleman, D. (2001). *Inteligența emoțională*, Curtea Veche Publishing, București
13. Howard, G. (2007). *Inteligențe multiple*. Noi orizonturi, Editura Sigma, București
14. Ionescu, M. (coord), 2007, *Didactica modernă*, Ed. Dacia, Cluj Napoca
15. Iucu, R., 2009, *Teoria și metodologia instruirii*, MEC, curs modular
16. Landsheere, G. de, 1992, *L'education et la formation*, PUF, Paris
17. Ladd, P., and Ruby, R., Jr. "Learning Style and Adjustment Issues of International Students". *Journal of Education for Business* 74, no. 6 (July-August 1999): 363-36
18. Neacșu, I., 1999, *Instruire și învățare*, EDP, București
19. Piaget, J., 1965, *Psihologia inteligenței*, Ed. Științifică, București
20. Potolea, Dan, 1989, *De la stiluri la strategii și performanțe. Structuri, stiluri și performanțe în învățământ*, Ed. Academiei, București

## **SATISFACTION AS COMMUNICATION ELEMENT IN DOCTOR-PATIENT RELATIONSHIP**

***Adina Paula Găburoi, Resident Doctor, Mureş County Hospital; Alexandru Incze, Prof., PhD, University of Medicine and Pharmacy, Tîrgu Mureş; Alina Negoescu, Assist., Phd, „Nicolae Bălcescu” Ground Forces Academy, Sibiu***

*Abstract: Communication is an important component in patient care. Doctor-patient communication is a concern lately for both doctor and patient alike. A good communication has the role to improve the treatment and the psychological support given by the doctor. Improving communication relationship between doctor and patient can have significant benefits over the patient's health condition. The present study aims to assess the qualitative aspect of doctor-patient communication from the hospitalized patient's point of view in order to improve the doctor-patient relationship. The study was conducted using a questionnaire with 17 questions of which 10 questions focused on doctor-patient communication. After processing the data we noticed that the doctor's attitude, courtesy and availability were assessed at good and very good levels. The patients appreciate the quality of the communication with the doctor, thus their satisfaction is closely related to the clarity of the information received. Moreover, the fact that most patients questioned would choose the same clinic in case of a re-hospitalization also reflects a high degree of patient satisfaction. A good doctor-patient communication offers many benefits to patients and the literature clearly shows a correlation between an efficient communication and health improvement (pain control, blood pressure, pulse, respiration and blood sugar concentration).*

*Keywords: communication, satisfaction, patient, doctor, hospital.*

### **I. Introduction**

Over the last few years, in Romania, there has been a particular concern for patient satisfaction, reflecting his relationship with the doctor and the quality of medical care. Doctor-patient relationship is considered the manner through which healthcare services, with impact on

health outcomes, are provided. The relationship that establishes between patient and physician should be a partnership in order to solve medical problems, requiring efforts from both sides. A quality medical service is based on a good doctor patient relationship. How the patient evaluates the quality of the interrelation with the doctor is one of the most important factors that influence patient adherence to treatment and the lifestyle required by the pathology.

Communication is an important component in patient care. Recently, doctor-patient communication is a concern for both doctor and patient alike; there is a continuous exchange of information, which leads each of the two partners to meeting specific goals: finding answers about the changing health condition, remedies proposed for his/her recovery and practical ways of action. Discovering the true problems of the patient's disease depends on good communication; it is a prerequisite for the existence of positive results after the medical act and involves discovering the patient's suffering and communicating the diagnosis, having as a result the patient's satisfaction, compliance and response to treatment.

A good communication is meant to improve the treatment and psychological support provided by the doctor. Improving communication relationship between doctor and patient can have significant benefits over health condition. It is the primary means of interaction with the latter. In this act, each speaker has different roles, for example:

- the doctor is meant to ask questions and request details to help the patient in diagnosing the pathology for which the he/she has presented to the hospital, and he aims to inspire confidence and to be sure of himself.

- the patient is meant to answer the doctor's questions, in the smallest details to help the doctor in giving the diagnosis and subsequent therapy.

The physician should inform the patient about all medical actions to be undertaken. Patient information should be presented in an appropriate language, which does not include medical terms, according to his/her educational attainment, in order to understand what is transmitted. Medical information should include all aspects of practice: conducting of medical care itself, investigations and consequences of each medical decision, the option possibilities for an investigation or another, for treatment, risks, chances of success of a treatment, impact on quality of life. Many times the explanations in a highly specialized language causes fear in the patient's mind, and patient's understanding or lack of understanding and attitudes towards the disease influence the character of medical examination. A continuous exchange of information, support and confidence in decision making, improves communication quality, helping to restore health.

Patients often appreciate more doctors' interpersonal communication skills. Patient communication should be in accordance with his/her current condition, his/her possibilities to understand and to be associated with supporting elements to positively influence the evolution of his condition. Through metered sincerity, revealing the patient optimistic information, avoiding long conversations, contradictory discussions, untrue statements and discouraging truths, the patient gains confidence and the psychotherapeutic act will give hope of recovery, and will strengthen their self-confidence. Measuring the effectiveness of doctor-patient communication is done through communication effectiveness (identifying key elements for diagnosis), patient compliance to treatment, the number of complaints and patient satisfaction.

The lack of information creates confusion. The patient goes to the doctor to find out about its suffering, causes, consequences, treatment and alternatives. If the patient does not receive enough information he/she may be unhappy and appeal to another doctor. Thus each patient reacts differently to the doctor's lack of communication.

The benefits of improving the communication with the patient include reducing time to obtain relevant information for diagnosis, increasing patient confidence, improving compliance with treatment, increased patient satisfaction and increase performance of medical act. An efficient communication assures an interaction especially from the patient, reduces unnecessary uncertainty, demonstrates dynamism, and helps in obtaining relevant information, in managing emotions and therapeutic decision making with the patient.

## II. Materials and methods

### II.1. Aim of the study

The study aims to thoroughly assess patient satisfaction from Mures County Hospital, to provide an overview of the quality of communication in the doctor-patient relationship, serving to answer questions that rise about the healthcare system in Romania. The possibility of offering answers on patient satisfaction may lead to improving the quality of communication between the two sides.

### II.2. Procedure

The most important part includes a retrospective study conducted in IV Medical Clinic of Mures County Hospital, during the period 04.04.2016 - 31.05.2016. The study was conducted using a questionnaire with 16 questions of which the first two are questions of identification, then 10 questions which focused on doctor-patient communication, with pre-formulated answers. Inclusion

criteria: the group includes patients hospitalized in the clinic during this period, randomly selected (who signed the informed consent). Exclusion criteria are represented by the patients with distorted cognitive functions, patients with poor health and uncooperative patients. Each patient has received an anonymously satisfaction questionnaire where they had to specify gender and age. After completing the questionnaire, the data were centralized in a database and processed in Microsoft Office Excel.

### III. Results

The study group comprises 58% women and 42% men, so that women represent more than half of the patients hospitalized in the clinic (Figure 1). Patients included in the study were aged between 40 and 89 years. The predominant age groups are 60-69 years with a rate of 34% and 70-79 years with a rate of 32%. Age groups between 40-49 years and 80-89 years represent each an 8% in the study group (Figure 2).

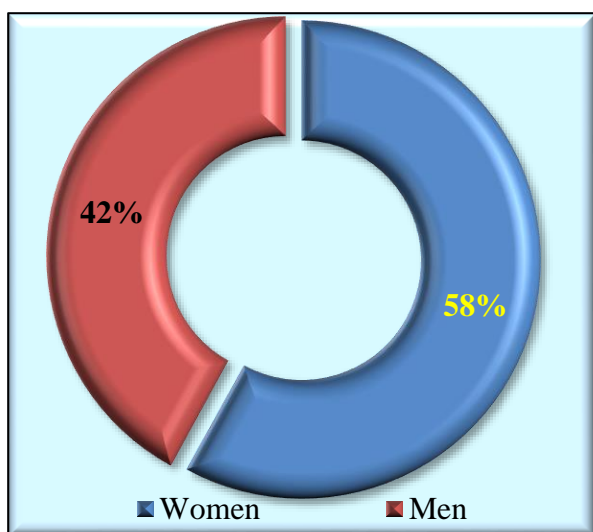


Figure 1. Distribution of the study group by gender

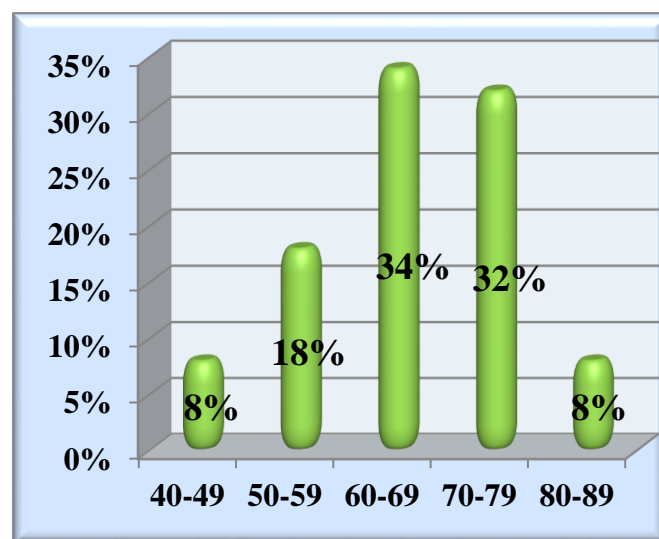


Figure 2. Distribution of the study group by age

The results of the study show that the attitude of emergency room staff was evaluated by 68% of the patients as very good and good by 32% (Figure 3). The doctor should give the patient enough time for consultation so that the patient won't feel neglected and thus gaining confidence in that doctor and the treatment he/she proposes. 29% of patients surveyed have marked as "good" the doctor's consultation and 71% of patients have appreciated it as being "very good" (Figure 4).





Figure 3. Assessment of attitude of emergency room staff

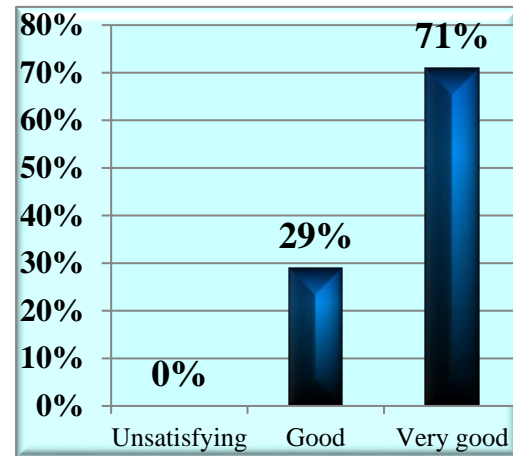


Figure 4. Assessment of time granted by the ward doctor for consultation

Generally, patients evaluate doctors according to availability and kindness of the latter. The outcomes of the study show that the participants are overall satisfied with the doctors' availability and kindness, thus 36% of the study group have appreciated it as "good" and 64% as "very good" (Figure 5).

Information provided to patients should include the diagnosis of the disease, possible complications that may arise, the treatment to be followed and the role of each drug, manner of administration and the treatment period. Most patients hospitalized in the IV Medical Clinic of Mures County Hospital received information about the treatment to be followed. 46% of the surveyed patients have always received information about the administration of drugs, 34% have sometimes received information, and 20% have never received such information (Figure 6).

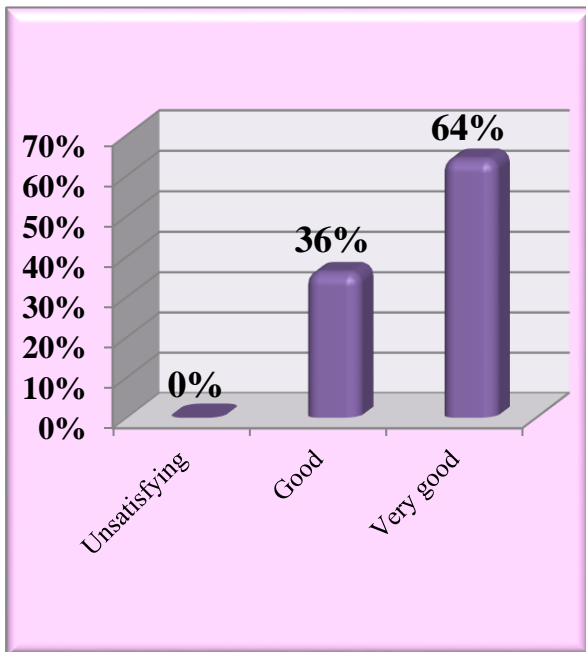


Figure 5. Qualification granted by patients for doctors' availability and kindness

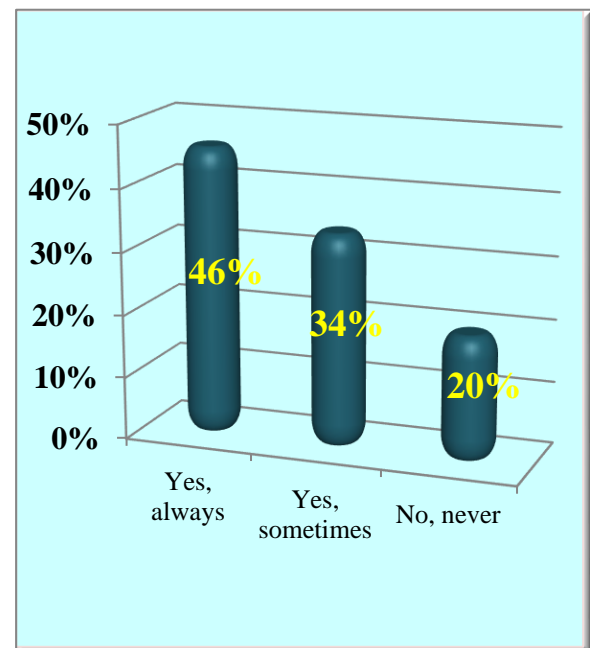


Figure 6. Receipt of information regarding the orally administration of drugs

Most patients enrolled in the study declared themselves satisfied with the treating physician's attitude, 48% are very satisfied, 47% stated they are satisfied, and 5% said they are unsatisfied (Figure 7). The medical staff in general and the treating physician in particular are aware of the importance to be given to informing patients, but there are numerous dilemmas regarding how this is perceived by patients. 61% of patients surveyed are satisfied with the quality of information received, 34% are very satisfied, and 5% are dissatisfied (Figure 8).



Figure 7. Patients' satisfaction regarding the doctor's attitude

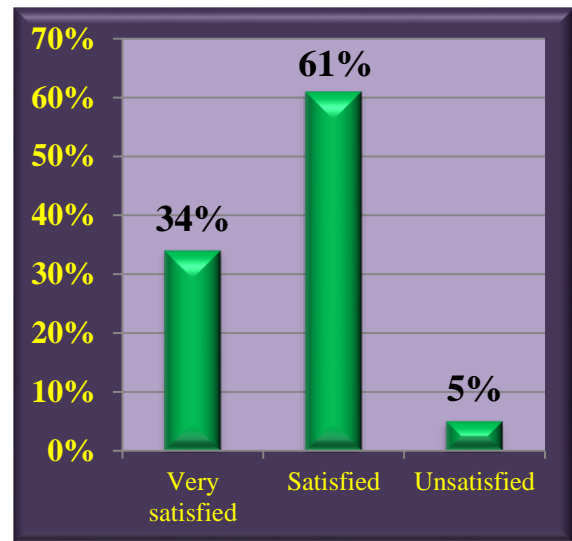


Figure 8. Patients' satisfaction regarding the quality of information received

The fact that most patients are satisfied with the relationship they have with the doctor, make them opt for the same hospital in case a re-hospitalization is needed. 30% of the participants clearly stated that they would choose the same hospital, 64% would probably choose the same hospital and 6% would refuse a re-hospitalization in same place (Figure 9).

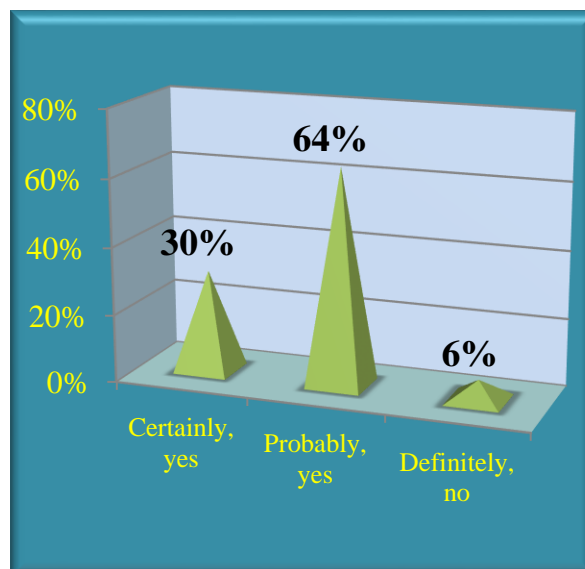


Figure 9. Internment in the same hospital

Regarding the statistical analysis of comments received from patients, it is observed that 38% of all those polled have presented the negative aspects of hospitalization. The first problem

reported by patients is the lack of medicines in the hospital (72%), followed by insufficient staff (41%) and lack of cleanliness (27%) and a 6% is represented by the lack of kindness of the medical staff (Figure 10).

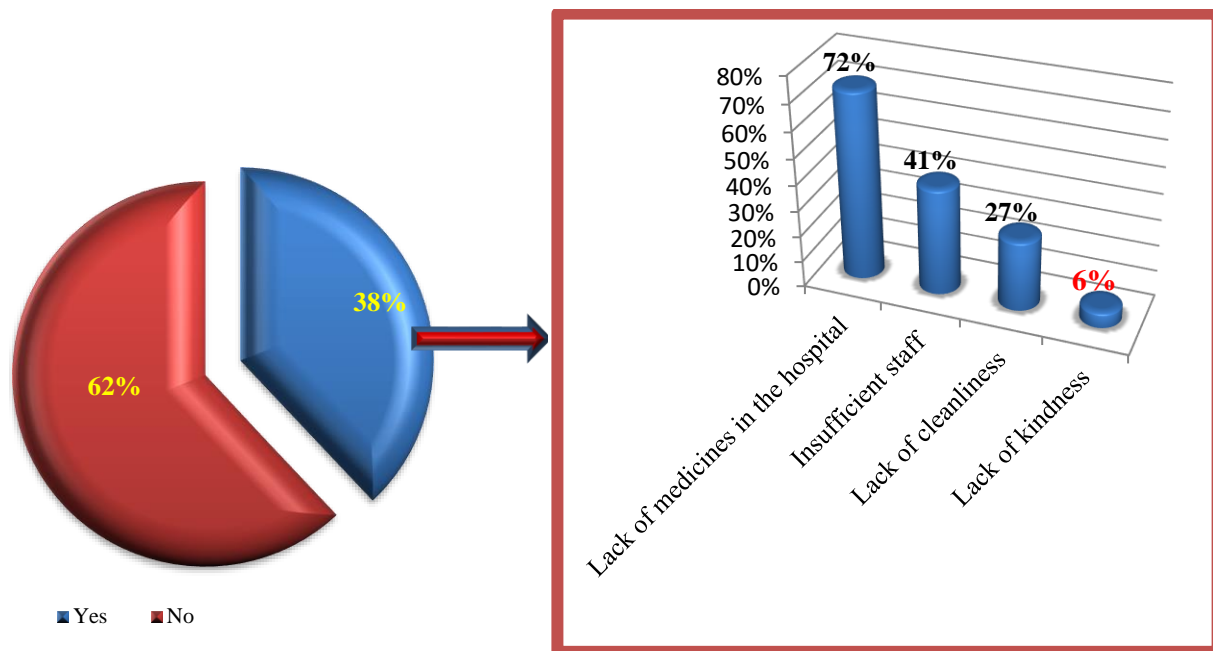


Figure 10. Observations

#### IV. Discussions

In general, diseases occur at any person regardless of gender and age. However, more than half of the participants in the study are represented by women, which can be explained by the fact that women are more concerned than men about their health or that at adulthood they are more prone to diseases. The predominant age groups are 60-69 years and 70-79 years, summing over 60% of the hospitalized patients in the clinic.

All patients surveyed declare themselves relatively satisfied with the ward doctor's attitude, kindness and time spent for their consultation. After data processing we realized that these three characteristics were assessed at high levels i.e. good and very good by the patients. As we have already mentioned, doctors should provide patients all the information they need in order to get better such as the diagnosis of the disease, possible complications that may arise, the treatment to be followed and the role of each drug, manner of administration and treatment period. Most patients hospitalized in the IV Medical Clinic of Mures County Hospital received such information; in consequence they appreciate the quality of communication with the doctor. We believe that their satisfaction is closely related to the clarity of the information received.

In case of a re-hospitalization, almost all patients surveyed stated they would choose the same clinic, thus the positive responses signal a high degree of patient satisfaction. The same as the specialized literature in the field, our study shows that there is an important correlation between doctor-patient communication and patient's health improvement (pain control, blood pressure, pulse, respiration and blood sugar concentration).

#### V. Conclusions

In the clinic where the study was conducted, the majority of hospitalized patients are between 60-79 years. The analysis of the doctor's three characteristics (attitude, kindness and time spent on consultation) shows a high degree of patient satisfaction, as a result most patients would return to the same clinic for investigation and treatment in case of a medical problem. The main drawbacks reported by patients include lack of hospital medicines, insufficient staff, lack of cleanliness, and last lack of kindness of medical staff.

**BIBLIOGRAPHY:**

1. Pașca M.D., *Comunicarea în relația medic-pacient*, Ed. University Press Tg.Mureș, 2012
2. Jibu C., Nemet C., Rogozea L., *Satisfacția pacientului și comunicarea pacient-personal medical*, J.M.B nr. 2, 2012
3. Pașca M.D., *Noi perspective in Psihologia medicală*, Ed. Ardealul, 2006
4. Vasiliu D., *Relația medic-pacient*, Bucuresti 2014
5. Frâncu V., Cojan A., Domnariu C., *Importanța comunicării în cadrul relației medic-pacient*, AMT, vol.II, nr.1, 2008
6. Cârstoiu C., Stroe M., Szekely A., *Comunicarea medic-pacient*, curs de dezvoltare profesională dedicat medicilor.

## TEENAGERS AND DYNAMICS OF THE BEHAVIORAL DEVIANCE

*Marilena Ticusan, Assoc. Prof., PhD, University of „Spiru Haret” University*

*Abstract: Most people have most often means psychological (cognitive-affective) and social conditions necessary to adapt smoothly to the socio-cultural environment. Also, most people comply with company rules most of the time. This is due to their psychological normality and socialization process they went through, and structures of social control. Being undisciplined at school, lying their parents, deliberately throw the food under the table or under the couch at a party, talk during a symphony concert, to be obscene break a shop to steal, harass your child to commit a rape or kill loved that you broke up, are all deviations from normal behavior . But not all have the same gravity. Some deviant acts are subject to social disapproval, while others are criminal sanctions. Therefore extremely varied deviant acts do not enjoy the same attention from researchers domain. Everyday school practice show a variety of behaviors of students, some predictable and desirable in terms of educational objectives, others on the contrary, that violates norms and values promoted in the school. Teachers noticed only the behavior of their pupils which, by their nature, disrupts the normal functioning of the educational process, often minimizing positive behaviors. Problem definition and conceptualization or identify the causes of behavior are important for establishing action plan. Interview with parents is useful because to be selected problems and to gain a common understanding of the causes of the problem.*

*Keywords: social conditions, socialization process, social disapproval*

### Introduction

The deviance refers to two distinct phenomenon on the: violation of a requirements by which individual is placed or is placed in a situation of marginalization, as when is not observed an article of law or rules of civility and non-application of a rule of conceptualizing what put out individual outside rationality established and socially accepted because he no

longer inspires confidence, it appears as irrational, crazy or ill. Behavioral disorders means individual deviation from the rules psycho-moral background of endogenous causes affecting normal mental functioning. Deviant behavior refers to deviations from rules and functional values to the society or to a group. One of the findings relate to the particular variety of deviant behavior that a person can manifest throughout his life he dons forms growing in scale and severity from one stage of life to another. Importance of a thorough investigation to hire or not a category of deviant behavior is evident. However, psychodiagnostic evidence usable in such situations are not accessible to everyone, requiring special training and compliance with standard conditions in the administration and interpretation.

#### Theoretical approach

Everyday school practice show a variety of behaviors of students, some predictable and desirable in terms of educational objectives, others on the contrary, that violates norms and values promoted in the school. Teachers noticed only the behavior of their pupils which, by their nature, disrupts the normal functioning of the educational process, often minimizing positive behaviors. In such cases, teachers nominate students use to them creating problems as "unruly," "disobedient", "bad" or presenting different "behavior deviances". In practice current school, it can be said about behavior that becomes a problem when, by its intensity and its forms of expression, endanger the physical safety and emotional person who practices it or bystanders, overcoming also critical threshold tolerance / acceptance of the teacher.

It is natural that new generations have other expectations and produce new ways of solving for industrialization, labor productivity growth and industrialization needs, namely consumption, population explosion and uneven population resurgence worldwide. Mobile communications system online via wireless, GPS-based orientation are just some of the new technological discoveries that make life easier for any couple. However, not all those who want such things can afford, for which uniiși postpones meeting these needs until the conditions will be favorable, while others give up and try to focus on goals tangible, and others try to obtain the expected results in ways not always lawful.

The divergence between different value systems proposed by the company is an important factor that could produce deviant behavior among students. The concept of "moral value" means those requirements or general requirements which are necessary to achieve the ideal of



human behavior and moral virtue that live subjectively, with a bipolar character, inexhaustible, abstract and historically determined.

Problems arise when the material values govern the entire existence of the person. In this case, the student, at age searches, will have great difficulty in distinguishing values to be followed (the proposed family, school, or those of informal groups), therefore it is the duty of parents and teachers to help him understand the meaning and significance of values and to shape a system axiologically properly.

The moral factors can influence lesser or greater personal conduct, causing deviations from normal only in certain cases, the conjugates with other causes related to the person or restricted environment with which it comes into contact.

Dysfunctional families are not necessarily the missing parent or both parities. Degree of cohesion of the family unit is expressed by the adaptability and flexibility of its members. Such cohesion is measured by indicators such as: emotional engagement, independence, borders, coalitions, space, friends, decision making, interests or leisure. On the other hand, crisis situations require changes in educational structures, roles of power and a flexible interpretation of the rules, which could allow a better adaptation of its members mail chain context.

#### Research data

In this regard, aimed predominantly dysfunctional families achieve personal purposes, being relatively less involved in joint work, while existential crises are addressed rigid and inflexible positions. Often, this kind of behavior is met including families where both spouses live together, but emotional relationships are altered, which may negatively to children. This could mean that one parent (even resulting in divorce) is preferable to one in which the relationships between partners are marked by many tensions.

Another stereotype is that the numerous family members are rather predisposed to deviant behavior than those from families less numerous, the argument being given the difficulties that those in the first category have in maintaining discipline. This is also partly true, provided the daily practice cases show a lot of families having many children with no behavioral problems. It may be considered disorganized family is one in which its members is established between a low cohesion and its structures are relatively rigid in stressful

situations.

A child coming from an emotionally unstable environment, but also economic, with many uncertainties, will be marked during the whole life and have low emotional intelligence, with negative consequences in terms of personal development.

Problems encountered during childhood personality formation may worsen in adulthood, giving the image a person with fewer opportunities to adapt to social life. Psychological portrait of a person also includes a number of elements, examples of which are lacking self-control, impulsiveness, egocentricity, aggression, lack of confidence in their own abilities, etc. Adaptation or inadequacy school plays a key role in the development of behavior problems in students. This adaptation, however, is done differently for each case, being mediated by a number of factors. One of them is the family environment of origin of the student, which would give it a certain social experience, cultural and educational projects that will be presented to school. Once here, the values of family environment may be congruent with those promoted in schools (where adaptation is easier and more efficient) or conversely incongruous defined by parallelism (values promoted in one of two environments not found and other), divergence (values promoted in one of the two educational systems have questionable relevance to the other) and the counter (values promoted in the two areas blatantly contradict).

The goal of the research is to study the causes and effects of current deviant behavior in children of school age. The assumption of the starting is that the family environment starts with the relationship with the child's family determines deviant behavior in the family and in society. They used anamnesis, Tree Test, Person Drawing, Drawing Family and Parent Interview.

Parents say that family income is modest and this does not allow or cover to meet their children everything they want, leading to a provocative personality and hysterical, with a strong imprint on relationships and affirmation into society .

## Conclusions

Family atmosphere from each subject is more or less peaceful with no major problems. Children's needs are known by their parents, but they can not give time to meet them all wishes of the children. During the parents' attention is centered largely on work and school

topics. The need for affirmation have all three subjects and the need affection, attention and a need for security, and parents know this but do not dare to take a preventive measure or refused help of any kind.

A first proposal would be the acceptance be it individual counselling or within the family by parents to help their moral regarding the education of their children. Low grades are not accepted by their parents, and none take extreme measures such as beating or hitting children. Rather they try to talk with children and explain to them the importance of school and learning for their future, but the time limit does not give them the opportunity to develop these ideas. Time spent in front of computer and TV is a big issue for every parent but does not know how to restrict or impose rules on this. We conclude that the research conducted, the hypothesis was true, the family environment and family relationship determines totally deviant behavior of the child in the family and in society regarding children's future.

#### **BIBLIOGRAPHY:**

1. Blândul, V. C. (2012), *Psihopedagogia Comportamentului Deviant*. Aramis, Bucureşti.
2. Creţu, R. Z. (2005), *Evaluarea personalităţii*. Polirom, Iaşi.
3. Creţu, R. Z. (2010), *Amprenta comportamentală şi evaluarea personalităţii*. Polirom. Iaşi.
4. Creţu, T. (2016), *Psihologia Vârstelor*. Polirom. Iaşi.
5. Greene, R.W. (2016), *Copilul temperamental*. Niculescu. Bucureşti.
6. Halmos, C. (2016), *Etapele construcţiei copilului şi rolul părinţilor*. Philobia. Bucureşti.
7. Neacşu, I. (2012), *Introducere în psihologia educaţiei şi a dezvoltării*. Polirom. Iaşi.
8. Neamţu, C. (2003), *Devianţa şcolară*. Polirom. Iaşi.
9. Panişoara, G. (2011), *Psihologia copilului modern*. Polirom. Iaşi.
10. Papalia, D. E., Wendkos Olds, S., Duskin Feldman, R. (2010), *Dezvoltare umană*. Trei, Bucuresti.
11. Piaget, J., Inhelder, B. (2011), *Psihologia Copilului*. Codex. Bucureşti
12. Rădoi, M. (2015), *Devianţa socială la tineri*. Institutul European.
13. Schaffer, R. H. (2010), *Introducere în Psihologia Copilului*. Asociaţia de Ştiinţe Cognitive din România. Cluj-Napoca.
14. Vera, L., Leveau, J., Vera, L. P. (2011), *Terapia cognitive-comportamentală la copii şi adolescenţi*. Polirom. Iaşi.

15. Wheeler, G., Mcconville, M. (2013), *Psihologia Dezvoltării*. Gestalt Books. București.

## GOD AND HUMAN CONSCIOUSNESS

*Gabriela Pohoată, Prof., PhD and Mihaela Mocanu, Lecturer, PhD, “Dimitrie Cantemir” Christian University*

“Consciousness! Consciousness! Divine instinct, immortal and celestial voice; assured guide of an ignorant and narrow-minded being, but intelligent and free. Infallible judge of good and evil, which makes man like God”.

J.J.Rousseau

*Abstract: Our research work aims to bring a new and somehow necessary clarification on the relationship between philosophy and God, to highlight the role of human consciousness within this connection, pointing out explicitly and argumentatively the following idea: the philosophical way towards God is self-knowledge. From this perspective, our text comes to support the idea that this anthropological way is somehow the deepest and the only way of getting to know the universe because the divine mysteries are hidden only in the self-consciousness. Consciousness is nothing but the voice of God in man. There are several stages of revelation that correspond to the levels of consciousness. But philosophical inquiry raises man to the level of transcendence consciousness, leading him thereby to the understanding of the sense of existence. From here, the grandeur, uniqueness and importance of philosophy for man.*

*Keywords: God, consciousness, self-knowledge, philosophy, metaphysics, sense of existence, transcendence.*

Nobody can claim he knows how to respond comprehensively to the question “What is God?” because our limited reason cannot embrace the Endless, the Boundless. But we all feel that it exists, because human reason is universal, and through it man is the only being able to

accede to transcendence, divinity, the Absolute. We have chosen to write about God and human consciousness because, in our opinion, conscience is not a mere concept; it is a state of enlightenment that requires no demonstration of God's existence. Not incidentally, N. Berdyaev highlighted *"Man's consciousness itself as the center of the world, hiding in itself the world secret and rising above all things in the world is the prerequisite of any philosophy, without which one cannot philosophise"*.<sup>1</sup>And God can be heard only in the silence of the consciousness Voice.

The debate on God's destiny has marked the Western world's destiny decisively. Moreover, the culture in which we find ourselves in Europe was born and will continue to be a culture marked in its depth by people's relation to God. The whole history of philosophy is an evolution of the relationship between God and human consciousness; philosophy itself arose in the European cultural area as an assertion of man's individual human consciousness as a human being confronted with the universe. Man penetrates cognitively the meaning of the universe and the latter penetrates man, surrenders to his creative effort as to a little world, the microcosm. Thus, we concur with Berdyaev's assessment according to which "the anthropological way is the only way of getting to know the universe and this way requires an exceptional self-consciousness of man ... .. this exceptional human self-consciousness is one of the truths acquired as a result of philosophizing, it is the truth underlying any creative act of philosophical knowledge"<sup>2</sup>. The development of human thought has generated the birth of existential interrogations related to the basis and meaning of existence. Through this, man came to the idea of God as an absolute benchmark, the identification of man in and through God being the essence of human existence. In the relationship God-man, only the second term is a relative one, the first being absolute – it is the reality of that ideal with which the man of relativity measures the shape, degree and sense of his being. Therefore, we appreciate that **human life is meaningless without transcendence.**

The title of this text could be perhaps too haphazard or overwhelming for someone who can only wonder without claiming definitive answers to a problem that many thinkers have conceptualized but failed to elucidate, despite the extraordinary intellectual efforts and authentic spiritual experiences. God cannot be defined, because it is not something specific but, on the contrary, it is an undefined "whole". From the philosophical debate on divinity it

---

<sup>1</sup>N.Berdyaev, *The Meaning of the Creative Act*, Bucharest, Humanitas Publishing House, 1992, p.68.

<sup>2</sup>Ibidem, p. 69.

can be inferred that there is no metaphysical knowledge of God; however, we can talk about the philosophical search for God. In fact, we consider that **this need for search is the most important thing in philosophy**, because it maintains us in a creative state, with our consciousness awake and lucid.<sup>3</sup>

*“I can understand myself well only through my image about Him. Only in this way does self-knowledge have a result and a meaning. He who does not think of Him, remains a stranger to himself. As God is the only way to self-knowledge, and Universal History – a rewriting of his forms”* (Cioran, 1995, p. 129).

Ever since antiquity philosophy has meant the search for Truth, teaching us how to think and guiding us towards the Truth. To the question: how does philosophy carry on this approach? there is only one answer: through the possibilities of human knowledge, more precisely, through self-knowledge. If science means knowledge, philosophy means self-knowledge.<sup>4</sup> Philosophy addresses the individual. We can claim that we can communicate with each other only when we learn to be really alone. In the solitude of the critical moment man appeals to what he never loses, that is to himself. In other words, philosophy means the activity of consciousness. *Human consciousness is the guarantor of communication between man and divinity.* When human consciousness is manifested we can appreciate that man has reached a higher level of communication, self-knowledge meaning *the osmosis between man and God.* By means of consciousness, God tells us what we need to be and what we are. By consciousness, we can see our true face, because we can see it in God's light.

He who says that philosophy removes man from God commits a serious error due to some confusions or biases that may persist. Therefore, we intend to clarify this relationship with a view to a correct understanding of philosophy as a form of specific knowledge distinct from science, art, religion, on the one hand, and, on the other hand, to emphasize that philosophy does not harm the human being, on the contrary, it prepares his soul for what is going to happen. *“Philosophy is a prayer that one murmurs all his life.”*<sup>5</sup> The purpose of

---

<sup>3</sup>G.Pohoată, *Discovering the Consciousness*, Cogito. Multidisciplinary Research Journal, vol. VI, no. 2/june, 2014, “Dimitrie Cantemir” Christian University, Pro Universitaria, Bucharest, 2014, p.45-51.

<sup>4</sup>N.Berdyayev, *cited works*, p. 42-43.

<sup>5</sup>G.Liiceanu, *Declaration of Love, Bucharest, Humanitas Publishing House, 2001, p.62.*

philosophical knowledge is that man, by properly using his reason, may achieve a higher level of consciousness, thus being able to accede to the knowledge of the human being's essence, updating what is divine in him. Philosophy as a sheer spiritual activity leads man towards true contemplation, making him acquire the consciousness of transcendence. At this level, philosophy appears as the supreme form of self-consciousness.

**In philosophy God is a paramount concept with metaphysical, epistemological and moral meaning, approached either as a principle of existence or knowledge, or as a judge of consciousness, as an "absolute monarch".**

**"The object of philosophy itself is transcendence, divinity".<sup>6</sup>**

"There is no completely achieved philosophical system that fails to reach, sooner or later, a limit point that is God - whether this God is matter, or the universe, as for the pantheists, whether it is a supreme idea of Good as for the Platonists etc., but all reach a limit point, source of the whole life and reality and, at the same time, foundation of all reality. .... In philosophy, this limit point, God, is the result of a whole series of quests of our reason."<sup>7</sup> In the European modernity, based on "reason", God was searched in nature by philosophers such as Cusa, Bruno, Bohme, Spinoza, Schelling. Similarly, God was then sought in the sphere of organization of the world itself, that is through a rigorously logical approach of the world: Descartes, Pascal, Bayle, Leibniz represent this second search, to which the skeptics Hume and Voltaire put an end, and Kant saved it on the the realm of practical reason, while Hegel made the synthesis of "reasons" and "Christian tradition". God continued to be searched, later on, also based on "reason", starting from the inner feeling: Pascal, Rousseau, Schleiermacher, Kierkegaard are the representatives of this search. But beyond these quests of God in nature, in the rational organization of the world, in the inner self, we can say: "The power of autonomous reason to question the uncritical authority has righteously shaken the naive immediacy of faith in revelation - but the incompetence of empty reason to substantiate the knowledge of God instead of tradition, and to promote it comprehensively and deeply, did not manage to make anyone completely happy. Honesty in the discussion about God is truly a real

---

<sup>6</sup>Nae Ionescu, *Treaty of Metaphysics*, Bucharest, Roza Vânurilor Publishing House, 1999.

<sup>7</sup>Nae Ionescu, *Lectures on the Philosophy of Religion*, Cluj, Apostrophe Library Publishing House, 1993, p.116.



progress. This meant not only undermining illusions, but also what is essential, dismantling the absolute fanaticism with its instruments of power”.<sup>8</sup>

God’s conceptualization in philosophy has brought along not only a deepening of the project of reason, but also a critical elucidation of the traditional statements about God.

The philosophers’ God was delineated by the God of Abraham, Isaac, Jacob by Pascal. On the famous night of November 23, 1654 - as it is written in his Memorial - Pascal came back from the God of philosophers to the biblical God of Jesus Christ, full of joy and tears of retrieving joy. He describes the feeling of awakening and rediscovering the true God like a “fire”. “Feu << Dieu d'Abraham, Dieu d'Isaac, Dieu de Jacob et des philosophes >> non des philosophes et des savants. Certitude. Certitude. Sentiment. Joie. Paix. Dieu de Jesus-Christ..”<sup>9</sup> We speak about that God, after the clues from *Pensées*, who is felt, and even more than felt, lived with the whole being by humans, unlike the philosophers’ God whose existence is proved by means of “natural inferences”. The philosophers’ God is not different because God is unique, but he is God insofar its existence and its qualities must be proven by natural inferences. The problem of belief or unbelief in God does not concern philosophy. We can pretend that we place ourselves in the realm of philosophy when we conceptualize God. From this need was born the natural theology based on reason, unlike revealed theology based on revealed belief. Natural theology is a science about God, as far as God can be recognized without belief. **Recognizing God without faith means reaching the knowledge of God’s existence and essence by the mere use of human reason power, by natural light - lumen natural** – so that one can cope with the atheist’s skeptical assertions, in contrast with the attitude gained only by faith in God’s revealed word<sup>10</sup>. The natural theology developed by Augustine and Thomas Aquinas seeks to formulate rational proofs of God's existence and depends on finding them.

---

<sup>8</sup> Ulrich Neuenschwander, *GottimneuezeitlichenDenken*, GerdMahn, Gutersloh, 1977, BandI, p.16.

<sup>9</sup> Bl.Pascal, *Pensées*, Paris, Booking International, 1995, p.9.

<sup>10</sup> Konrad Cramer, *Der Gott der biblischen Offenbarung und der Gott der Philosophen*, in-Hans Michael Baumgartner und Hans Waldenfels. Hrsgs, *Die philosophische Gottesfrage am Ende des 20. Jahrhunderts*, Karl Alber Verlag, Freiburg, Munchen, 1999, p.15.

It is certain that finding rational proofs of God's existence was not always an approach inspired by philosophy as a discipline, and by the philosophers' needs to complete their systems.<sup>11</sup>

In his "Epistle to the Romans", the Apostle Paul had already launched such a search in Christianity itself, when he said that "ever since the creation of the world His invisible nature, namely, His eternal power and deity, has been clearly perceived in the things that have been made".<sup>12</sup> But the search for rational evidence of God's existence was kept inside the representation of God based on biblical revelation and came about as a confirmation of it. What for the Apostle Paul prevailed - namely God revealed and expressed in the Bible – had subordinated God's representation resulted from natural inferences, based on the observation of "creatures". Later on, however, a tension between God of the natural theology and God of revealed theology arose, which was in fact a tension between natural reason and faith. But there were attempts to harmonize reason and faith. Augustine enunciated a Christian philosophy proposing to combine faith and reason. He said: "Understanding is the reward of faith. So do not seek to understand in order that you may believe, but believe in order that you may understand"<sup>13</sup>. So, for him faith was foremost, as he saw it as the essential prerequisite of a Christian philosophy. On the other hand, he argued that mere faith is just a blind nod. It must be strengthened and made intelligible through reason. Thomas Aquinas<sup>14</sup> wanted to establish a harmonious coexistence between reason and faith, pointing out first that the basic principles of faith do not contradict the conclusions of philosophy and, secondly, that they do not start from the grounds of philosophical arguments, nor do they make them up. Thomas Aquinas claimed the argumentative evidence of the existence of deity, but he admitted that what is obtained by the inferences of reason is not faith, but a prerequisite of faith: *non articuli fidei, sed preambula ad articulos*. His motto was *intelligo ut credam*: what I know is to believe. The philosophers' God is the preparation of God revealed.

---

<sup>11</sup> Andrei Marga, *Religion in the Era of Globalization*, Bucharest, The Romanian Academy Publishing House, 2014, p.172.

<sup>12</sup> *Epistle to the Romans*, in the *Bible or the Holy Scripture*, I, 20, p.1624, apud. *ibidem*, p.173.

<sup>13</sup> Augustin din Hippona, (354-430), in *Iohannis Evangeliumtractatus*, XXIX,6., apud. Diane Collinson, *Glossary of Western Philosophy*, Bucharest, Nemira Publishing House, 1995, p.39.

<sup>14</sup> Thomas Aquinas, (1225-1274), his philosophy is closely intertwined with his theology, his fundamental work: *Summa Theologiae*, (Summary of Theology), apud. Etienne Gilson, *The Philosophy of the Middle Ages*, Bucharest, Humanitas Publishing House, 1st Part, 1995.

Descartes relaunched the search of arguments for God's existence and highlighted the famous ontological argument.<sup>15</sup> Pascal would accept that theology based on arguments of reason and, thus, the philosophers' God kept their legitimacy but, at the same time, he realized that God revealed had to be the first choice. His profound observation was that the God of Abraham, Isaac and Jacob is not the one certified by the philosophers' inferences. The philosophers' God satisfies man's need for knowledge, but does not satisfy what satisfies the God of the Bible: a deeper, lived relationship, a fundamental relationship with the world and with God, which cannot be reduced to knowledge.<sup>16</sup> Leibniz replaced the Cartesian doubt with faith, pleading for the "compliance of faith with reason".<sup>17</sup> Kant, with his *Critique of Pure Reason*<sup>18</sup>, submitted the theological arguments for God's existence to criticism" - ontologically, cosmologically and teleologically - showing that they make, in fact, an illegitimate derivation from the concept to reality. The natural theology recorded thus a heavy blow.

We do not intend to present the way in which philosophers theorized the issue of deity, because this is not what we proposed to do in our study. The examples above are meant to clarify somehow the relationship of philosophy with God, or rather, to highlight, paraphrasing Hegel, that the philosopher is the closest to God because he reads His commands in original. Moreover, Hegel argued that "The subject of philosophy is God, as a single object. Philosophy is not the profane wisdom of the world, as it was called in opposition to faith. It is not worldly wisdom, but unworldly knowledge, it is not the knowledge of external masses, of the empirical existence and life, but it is the knowledge of what is eternal, of what God is and what derives from His nature; and this nature must act and develop"<sup>19</sup>. Thus, the German philosopher uniquely defines philosophy as the "Science about Absolute"<sup>20</sup>.

---

<sup>15</sup>R.Descartes, *Discours de la Méthode, Les Passions de l'âme, Maxi-Poche, Classiques Français*, Paris, Booking International, 1995.

<sup>16</sup>Bl.Pascal, *cited works*, p.9-10.

<sup>17</sup>G.W.Leibniz, *Theodicy. Essays on the goodness of God, the freedom of man and the origin of evil*, translated by Diana Morărașu and Ingrid Ilinca, Iași, Polirom Publishing House, 1997, p.45-89.

<sup>18</sup>Imm.Kant, *The Critique of Pure Reason*, Bucharest, The Scientific Publishing House, 1972.

<sup>19</sup>G.W.Fr.Hegel, *Lectures on the Philosophy of Religion*, Bucharest, Humanitas Publishing House, 1995, p.18.

<sup>20</sup>*Ibidem*, p.19-20.

### How can God's existence be proved today?

**“If someone affirms God, he knows why he can trust reality”<sup>21</sup>.**

Despite the the intellective evolution of the human being, the need for certainty in relation to the entire existence, and especially the need to transcend the too volatile and confusing world of empirically given events have always led to the invocation of God and religion.

Today, when man has conquered the outer space, when by means of advanced technologies he has reached the pinnacle of creativity and expansion of intelligence, does a multivalent knowledge society still need God?

Nowadays people appeal to God due to their individual needs of finding support and due to their social needs of finding a unifying principle.

The principle of transcendence considers that the purpose of human fulfillment consists in the reflective integration of people's disparate experiences and their results regarding the cognitive, moral expectation, in terms of the social and utopian balance. Such integration is possible as far as the self and the community interests transcend their own isolated interests and seek fulfillment in relation to larger wholes that include the self together with the others' selves, and the community with other communities. The unification of one's own self with others is religiously given and interpreted theologically within the idea of God<sup>22</sup>.

According to the existing experiences, there is no a purely rational demonstration of God's existence that would aspire to persuade by and large<sup>23</sup>.

In *Existiert Gott?*, Hans Kung considered the possibility that the arguments of God's existence submitted by tradition may no longer have the previous argumentative force of reaching a consensus. He concedes that the arguments outlined by Plato and Aristotle - then taken over into Christianity by Augustine, systematized by Thomas Aquinas, resumed in

---

<sup>21</sup> Hans Kung, *Existiert Gott?, Antwort auf die Gottesfrage der Neuzeit*, Piper Verlag, Zurich, Munchen, 1978, p.608, apud. Andrei Marga, cited works, 179.

<sup>22</sup>Victor Anderson, *Pragmatic Theology. Negotiating the Intersections of an American Philosophy of Religion and PublicTheology*, State University of New York Press, 1998, p.2-3.

<sup>23</sup>Hans Kung, *cited works*, p.587. Hans Kung's research was appreciated by Andrei Marga (cited works, p.179) as the most exhaustive research on God's existence carried out during the last centuries.

Anselm of Canterbury's formula and re-established by Descartes, Spinoza and Leibniz, Wolf, replaced by Kant with a "moral postulate", speculatively reinterpreted by Fichte and Hegel and more recently resumed by Neo-Scholasticism – might not be convincing enough. The argument of the Supreme Good, in which all good things participate (Plato), the argument of the first drive and the argument of the ultimate goal (Aristotle), the argument of the Supreme Creator (Augustine), the ontological argument (Anselm), the cosmological, theological, ontological, moral arguments (Thomas, Descartes, Leibniz, Wolf), the moral "postulate" (Kant) are still worthy of interest, but now have a low probative efficacy. Therefore, these arguments move too little today even the faithful man. The natural theology seems to be, thus, at a loss, because the effectiveness of traditional arguments does not condition the existence of God. Hans Kung changes the strategy of arguing God's existence, appreciates Andrei Marga<sup>24</sup>, considering as a starting point of his arguments the "existentially considered existence of man". In fact, it is about resuming Imm. Kant's path from the *Critique of Practical Reason*<sup>25</sup> in which Kung assumes "the whole man" in his undivided and unsimplified existence through reductionist approach strategies. The new path lies on the premise according to which the ethical questions remain crucial for human life, and ethics implies the question of finding the meaning, the scale of values, the guiding images and their foundation on religion. In Werner Heisenberg's formulation, "there, where no guiding image shows the way, the sense of action and of our suffering also disappears along with the scale of values and, in the end, only negation and despair remain. Religion is thus the basis of ethics, and ethics is the presupposition of life"<sup>26</sup>.

The need for conscience and morality, rationality and wisdom, love and genuine faith, today, in such a confused and unstable world, shows us that *man without God has lost the essential freedom that exists in each of us, being prone to unfair and irrational acts, which affect our humanity and divine spark within us.*

---

<sup>24</sup>*Ibidem*, p. 178.

<sup>25</sup>Imm. Kant, *The Critique of Practical Reason, Grounding for the Metaphysics of Morals*, Bucharest, Iri Publishing House, 1999.

<sup>26</sup>Apud. Hans kung, *cited works*, p.608, apud. Andrei Marga, *cited works*, p.179.

## **BIBLIOGRAPHY:**

1. Anderson, V., 1998, *Pragmatic Theology. Negotiating the Intersections of an American Philosophy of Religion and Public Theology*, State University of New York Press,
2. Berdyaev, N., 1992, *The Meaning of the Creative Act*, Bucharest, Humanitas Publishing House
3. Collinson, D., 1995, *Glossary of Western Philosophy*, Bucharest, Nemira Publishing House
4. Cramer, K., *Der Gott der biblischen Offenbarung und der Gott der Philosophen*, in-Hans Michael Baumgartner und Hans Waldenfels. Hrgs, *Die philosophische Gottesfrage am Ende des 20. Jahrhunderts*, Karl Alber Verlag, Freiburg, Munchen
5. Descartes, R., 1995, *Discours de la Méthode, Les Passions de l'âme, Maxi-Poche, Classiques Français*, Paris, Booking International
6. Gilson, E., 1995, *Philosophy of Middle Ages, 1st Part*, Bucharest, Humanitas Publishing House
7. Hegel, G., W., Fr., 1995, *Lectures on the Philosophy of Religion*, Bucharest, Humanitas Publishing House
8. Ionescu, N., 1999, *Treaty of Metaphysics*, Bucharest, Roza Vânurilor Publishing House
9. Ionescu, N., 1993, *Lectures on the Philosophy of Religion*, Cluj, Apostrophe Library Publishing House
10. Kant, Imm., 1972, *The Critique of Pure Reason*, Bucharest, The Scientific Publishing House
11. Kant, Imm., 1999, *The Critique of Practical Reason*, [Grounding for the Metaphysics of Morals](#), Bucharest, Iri Publishing House
12. Kung, H., 1978, *Existiert Gott?, Antwort auf die Gottesfrage der Neuzeit*, Piper Verlag, Zurich, Munchen
13. Leibniz, G., W., 1997, *Theodicy. Essays on the goodness of God, the freedom of man and the origin of evil*, translated by Diana Morăraşu and Ingrid Ilinca, Iaşi, Polirom Publishing House
14. Liiceanu, G., 2001, *Declaration of Love*, Bucharest, Humanitas Publishing House
15. Marga, A., 2014, *Religion in the Era of Globalization*, Bucharest, The Romanian Academy Publishing House
16. Pascal, B., 1995, *Pensées*, Paris, Booking International

17.Pohoată, G., 2014, *Discovering the Consciousness*, Cogito. Multidisciplinary Research Journal, vol. VI, no. 2/june, 2014, “Dimitrie Cantemir” Christian University, Bucharest, Pro Universitaria.

## THE ROLE OF WORKING MEMORY CAPACITY AND EATING SELF-REGULATION: AN INTEGRATIVE APPROACH

*Andreea-Mirela Mandia*

*PhD Student, "Al. Ioan Cuza" University of Iași*

*Abstract:* In recent years, there has been significant interest in whether working memory capacity can be improved via repeated training in clinical, risk and healthy populations. This article investigates how working memory capacity (WMC) as facet of executive functioning may influence eating self-regulation in young people.

*The objectives of the study were as follows: to provide an integrative theoretical framework of the effectiveness of enhancing working memory capacity on eating self-regulation, to review methodology concerning measuring this construct and to identify gaps in existing research evidence. Our study is focused on revealing the biases, strengths and weaknesses of existing studies published since 2010 to present. The connections between working memory operations and self-regulatory mechanisms are highlighted.*

*The central executive aspect of working memory has had relatively a big influence in cognitive psychology over the past several decades, but is only recently being considered in other areas of psychological theory and research. Evidence indicates that training memory capacity is likely to influence eating behavior. The findings can be used to provide guidance in the design of future change-oriented eating behavior studies or nutritional interventions regarding making healthy food choices.*

*Keywords:* working memory, eating self-regulation, training

### **Introduction**

Eating represents a defining part of our lives. Mostly because people engage in eating actions for the vital role which this behavior provide: the one of survival. Unfortunately, even if nowadays food is cheap and available in a great variety, many people find it difficult to successfully self-regulate their eating habits. Everyday people face multiple eating behavioral challenges: making food choices or simply trying to resist temptations. It is known that young people represents a very specific and vulnerable age group for food industry. They are constantly exposed by promotional messages and advertising that may increase consumption of unhealthy products (e.g. snacks or soft drinks). Besides, they are tend to experience more intense urges than children and adults in general. Under this circumstances, poor eating habits affect the liking of becoming overweight or obese when they grow up because nutritional



experiences in early life and lately in youth can have long-lasting consequences in adulthood (Wing et al., 2013).

Having this background outlined, the purpose of the present article was to explore the relationship between working memory capacity (WMC) and eating self-regulation in young people (17-20 years) in studies published since 2010 to present. More precisely, we sought to present an integrative theoretical framework of working memory operations as one of the three basic executive functions (alongside behavioral inhibition and task switching) and to review methodology concerning measuring this construct. Our study is also focused on revealing whether WMC can be enhanced via repeated training in general young population.

### **Self-regulation and eating self-regulation**

In modern societies obesity among young people is certainly one of the biggest medical problems of the 21<sup>st</sup> century. As a result, more and more young attempt to control their weight through dieting which in scientific literature is named self-regulation.

This construct is a core aspect of the adaptive human behavior. Recently, there is firmly evidence that executive functions may orchestrate assumed to orchestrate perceptual, cognitive, and motor processes in the service of goal pursuit and attaining (Hoffmann, Schmeichel & Baddeley, 2012) regarding sexual behavior (Pronk, Karremans, & Wigboldus, 2011), drugs and substance use (Riggs, Spruijitt-Metz, Chou & Pentz, 2012), eating behavior (Goldschmidt et al., 2015; Limbers & Young, 2015), violence and aggressive behavior (DeWalle, Baumeister, Stillmann & Gailliot, 2007).

Self-regulation is a key concept in health programs, clinical intervention and personal projects and refers to purposive process of overriding of a long-term goal over a short-term goal of less importance.

According to Bauer & Baumeister (2011) self-regulation is viewed as "the capacity to override natural and automatic tendencies, desires, or behaviors, to pursue long-term goal even at the expense of short-term attractions, as an expression of the human behavior which reflects two modes of functioning"(p.65 in Vohs & Baumeister, 2011). The main idea was introduced by Epstein (1985; 1990; 1994) who underlined that one mode is called rational system which operates mostly consciously and uses logical and verbal rules. By contrast, the

other mode is an experiential system which functions automatically, nonverbally, intuitive and associated. It is quickly because of the use of shortcuts and heuristics, while the first one it is slower. This model of functioning is characterized by the dynamic of the both systems which are always working and the human behavior is depending on the dominant system (Hofmann, Friese & Strack, 2009).

From this point of view, self-regulations becomes a key moderator between automatic and deliberate actions whereby people exert control over their own behavior. However, this construct is conceptually distinct from self-control which is used to delimit a narrower category of self-regulatory processes; those that refer to "unwanted, prepotent impulses or urges" (Hofmann, Schmeichel & Baddeley, 2013, p. 174).

Specifically, eating self-regulation is defined as "the ability to initiate goal-related behaviors, to consistently self-monitor dietary intake, to regularly apply willpower to resist temptations, to self-evaluate where one stands in relationship to goal-attainment and finally to maintain motivation to positively change eating behavior" (Reed et al., 2015, p. 7).

Studies linking executive functioning and the management of body weight showed in both cross-sectional and prospective research design that there is a strong evidence which supports the idea that executive functions subserves the capacity aspect of eating self-regulation (e.g. in preschool children-Pieper & Laugero, 2013; Hughes, Power, O'Connor & Fisher, 2015; in school children- Groppe & Elsner 2015; in adolescents-Goldschmidt, Hipwell, Stepp, McTigue & Keenan, 2015; and in young respectively- Kelly, Bulik & Mazzeo, 2013).

### **Executive functions**

Executive functions refer to a set of cognitive processes that support the regulation of thoughts and emotions, behaviors and enable self-control. Executive functions are complex and it appears they develop dramatically during infancy and childhood (Beck, Schaefer, Pang & Carlson, 2011) and predict later success in school, health and wealth (Moffitt et al., 2011).

As reported by Miyake et al., 2000, executive functions include working memory operations such as: 1) shifting between tasks or mental sets ('shifting'), 2) updating and monitoring working memory representations and it is closely linked to the notion of working memory, which is associated with the activity in prefrontal cortex. This 'updating' function

implies the active manipulation of relevant information in working memory rather than passively storage. 3) inhibition of dominant or prepotent responses which is a deliberate and controlled suppression of automatic responses.

However, this three components although distinguishable, it seems to share considerable underlying commonality (Hofmann, Friese, Schmeichel & Baddeley, 2011).

Nevertheless, the aim of the present study is to examine the role of working memory capacity in eating self-regulatory mechanisms.

Previous studies suggested that individual differences in executive functioning are often referred to under the label of working memory capacity and this assumption seemed to be a real interest for the researchers over the last decades.

### **Working memory capacity (WMC)**

In general, WMC is conceptualized being an ability to focus on goal-relevant information, maintain an active mental representation of it and shield from interference or distraction. Although contemporary perspectives have roots in earlier models of short-memory (Peterson & Peterson, 1959), recent frameworks support the updated model proposed by Baddeley (2000; 2007), who emphasize the active role in manipulating the information rather than information storage per se. It requires top-down control of attention toward goal-relevant information by suppressing ruminative thoughts along with mindfulness being considered a higher-order component function of central executive system (Brown & Ryan, 2003; Posner & Rothbath, 2000).

Indeed, it has been showed that WMC relate to people's ability to regulate their own thoughts (Bomyea & Amir, 2011), emotions (Schmeichel & Demaree, 2010) and eating behavior (e.g. concerning food intake Houben, Dansen & Jansen, 2016; or food rewards Higgs, 2016).

According to Smith, Hay, Campbell & Troller (2011), research suggests that increased adiposity is associated with poor cognitive performance. In other words, obesity seemed to be related to cognitive deficits especially in children, adolescents and adults. In addition, poorer executive functioning may manifest in disturbed eating behaviors such as binge eating (Ames et al., 2014; Allen et al., 2013). Therefore, our main concern is whether training cognitive

control and WMC in particular may translate into successful eating self-regulation in young people.

Currently, however studies investigating this assumption in children, adolescents and young people are relatively rare. Despite this, previous studies indicated that working memory may be improved through training by reducing clinical symptoms (Klingberg, 2010; Morrison & Chein, 2011 as cited in Houben, Dassen & Jansen, 2016). So far, the links between WMC and eating behavior have rarely been investigated in non-clinical population.

As we stated in the beginning of the article, we attempt to analyze research studies and works which connect WMC and eating food self-regulation since 2010 to present.

In 2010, Edwards et al., showed that a high-fat diet blunts whole-body efficiency and cognitive performance in sedentary men. Specifically, high-fat diet consumption increased participant's simple reaction times and decreased power of attention. Their research is consistent with previous studies (Greenwood, Winocur, 2005; Pistell et al., 2010).

In an influential review of the association between obesity and cognitive function across the lifespan, Smith, Hay, Campbell & Troller, 2011 highlighted that executive function is the most consistent deficit found in obese individuals and covers a wide area of cognitive processes such as planning, regulation, sequencing and achievement of complex-oriented behavior and thought which in turn may impact on eating behavior, thus creating a possible bidirectional relationship.

Similarly, a correlational study explored the interrelationships between measures of executive function (mindfulness, self-control and working memory) and mental and behavioral health respectively and reported that self-control, an important aspect of self-regulation behavior is strongly correlated with both working memory ( $r=0.51$ ,  $p<0.05$ ) and mindfulness ( $r=0.38$ ,  $p<0.10$ ). Nevertheless, due to this type of the study causal mechanisms are neglected.

On one hand, there are studies which revealed that the relationship between obesity and WMC is unidirectional (Nguyen, Killcross & Jenkins, 2014). Gonzales et al., 2010 used functional magnetic resonance imaging (fMRI) to compare normal, overweight, and obese individuals during working memory tasks. As expected, the obese group exhibited much lower task-related activation in the right parietal cortex. In other words obesity causes the cognitive dysfunctions, including low scores in working memory capacity tests.

Higgs, 2016 reviewed the influence of working memory and episodic memory processes on responses to food cues and concluded that there is now evidence that working memory is important in determining the attention we pay to food cues (Rutters, Kumar, Higgs, & Humphreys, 2014) and successful dieting has been associated with the activation of health-related goals rather than hedonic thoughts related to food stimuli which may affect how attention to food is guided by working memory.

On the other hand, other studies have instead indicated the opposite: the individuals who lost a great excess of weight had an improvement of their scores in working memory (Halyburton et al., 2007) which could mean that there is needed more research on this topic in order to reveal the complex relationship between working memory capacity and eating self-regulation.

Recently, there has been significant interest in whether WMC can be improved by adaptive and extended training. It has also outlined that WM training reduced pathological ruminative thoughts about food, weight and body shape (Hoube, Dassen & Jansen, 2011). Although there are strong evidence in this direction (Jha, Stanley, Kiyonaga, Wong & Gelfand, 2010) and WMC training appears to positively influence eating self-regulation (Veling, Aarts & Papies, 2011), reducing emotional eating and psychopathological eating concerns in overweight participants (Houben & Jansen, 2011) the extent to which these performances generalize and show transfer in everyday actions requires more empirical support.

### **Conclusions**

A synthesis of the examined research suggests that working memory is one of the most influential theoretical constructs in cognitive psychology. Working memory plays a significant role in self-regulation. In fact, it has been argued that working memory (WM) may very well lie at the heart of successful cognitive control (as cited in Houben, Dassen & Jansen, 2011). It has been suggested that more scientific evidence is needed to support the transfer of WM training to everyday behavior (Shipstead, Redick & Engle, 2012).

All in all, the data reviewed here suggest that high level cognitive processes, such as working memory affect eating by modulating our responses to food reward cues. If these cognitions are disrupted, then eating behavior may become less flexible and more habitual.

This work highlight that there is a little evidence that training WMC may produce improvement in cognitive functioning. There has been also a paucity of research examining the association between executive functions and dietary behaviors in young adults (Limbers & Young, 2015). Also, more longitudinal research is needed to determine the directionality of such relationships, to point towards crucial intervention time periods in the development of children, and to inform effective treatment programs. This article outline the urgent need to stimulate obesity research and nutritional programs in order to help teenagers and young adults (given the fact that young obesity rates have risen dramatically over the past few decades), to successfully regulate their eating behavior and a possible direction may be enhancing WMC via training which may prevent and treat obesity.

### **Bibliography**

Allen, K., Byrne, S., Hii, H., van Eekelen, A., Mattes, E., & Foster, J. (2013). Neurocognitive functioning in adolescents with eating disorders: A population-based study. *Cognitive Neuropsychiatry*, 18(5), 355-375.

Ames, S., Kisbu-Sakarya, Y., Reynolds, K., Boyle, S., Cappelli, C., & Cox, M. et al. (2014). Inhibitory control effects in adolescent binge eating and consumption of sugar-sweetened beverages and snacks. *Appetite*, 81, 180-192.

Baddeley, A.D. (2007) *Working Memory, Thought, and Action*, Oxford University Press.

Bauer, I. & Baumeister, R. (2011). Self-Regulatory Strength. In K. Vohs & R. Baumeister, *Handbook of Self-Regulation Research, Theory, and Applications* (2nd ed., pp. 64-82). New York: The Guilford Press.

Beck, D., Schaefer, C., Pang, K., & Carlson, S. (2011). Executive Function in Preschool Children: Test–Retest Reliability. *Journal Of Cognition And Development*, 12(2), 169-193.

Brown, K. & Ryan, R. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 84(4), 822-848.

DeWall, C., Baumeister, R., Stillman, T., & Gailliot, M. (2007). Violence restrained: Effects of self-regulation and its depletion on aggression. *Journal Of Experimental Social Psychology*, 43(1), 62-76.

Edwards, L., Murray, A., Holloway, C., Carter, E., Kemp, G., & Codreanu, I. et al. (2010). Short-term consumption of a high-fat diet impairs whole-body efficiency and cognitive function in sedentary men. *The FASEB Journal*, 25(3), 1088-1096.

Goldschmidt, A., Hipwell, A., Stepp, S., McTigue, K., & Keenan, K. (2015). Weight Gain, Executive Functioning, and Eating Behaviors Among Girls. *PEDIATRICS*, 136(4), e856-e863.

Gonzales, M., Tarumi, T., Miles, S., Tanaka, H., Shah, F., & Haley, A. (2010). Insulin Sensitivity as a Mediator of the Relationship Between BMI and Working Memory-Related Brain Activation. *Obesity*, 18(11), 2131-2137.

Greenwood, C. & Winocur, G. (1996). Cognitive impairment in rats fed high-fat diets: A specific effect of saturated fatty-acid intake. *Behavioral Neuroscience*, 110(3), 451-459.

Greenwood, C. & Winocur, G. (2005). High-fat diets, insulin resistance and declining cognitive function. *Neurobiology Of Aging*, 26(1), 42-45.

Groppe, K. & Elsner, B. (2015). The influence of hot and cool executive function on the development of eating styles related to overweight in children. *Appetite*, 87, 127-136.

Halyburton AK, Brinkworth GD, Wilson CJ, Noakes M, Buckley JD, Keogh JB *et al.* (2007). Low- and high-carbohydrate weightloss diets have similar effects on mood but not cognitive performance. *American Journal of Clinical Nutrition*; 86: 580–587.

Hofmann, W., Friese, M., & Strack, F. (2009). Impulse and Self-Control From a Dual-Systems Perspective. *Perspectives On Psychological Science*, 4(2), 162-176.

Hofmann, W., Schmeichel, B., & Baddeley, A. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends In Cognitive Sciences*, 16(3), 174-180.

Houben, K. & Jansen, A. (2011). Training inhibitory control. A recipe for resisting sweet temptations. *Appetite*, 56(2), 345-349.

Hughes, S., Power, T., O'Connor, T., & Fisher, J. (2015). Executive functioning, emotion regulation, eating self-regulation, and weight status in low-income preschool children: How do they relate? *Appetite*, 89, 1-9.

Jha, A., Stanley, E., Kiyonaga, A., Wong, L., & Gelfand, L. (2010). Examining the protective effects of mindfulness training on working memory capacity and affective experience. *Emotion*, 10(1), 54-64.

Kane, M., Bleckley, M., Conway, A., & Engle, R. (2001). A controlled-attention view of working-memory capacity. *Journal Of Experimental Psychology: General*, 130(2), 169-183.

Kelly, N., Bulik, C., & Mazzeo, S. (2013). Executive functioning and behavioral impulsivity of young women who binge eat. *International Journal Of Eating Disorders*, 46(2), 127-139.

Klingberg, T. (2010). Training and plasticity of working memory. *Trends In Cognitive Sciences*, 14(7), 317-324.

Limbers, C. & Young, D. (2015). Executive functions and consumption of fruits/ vegetables and high saturated fat foods in young adults. *Journal Of Health Psychology*, 20(5), 602-611.

Limbers, C. & Young, D. (2015). Executive functions and consumption of fruits/ vegetables and high saturated fat foods in young adults. *Journal Of Health Psychology*, 20(5), 602-611.

Miyake, A., Friedman, N., Emerson, M., Witzki, A., Howerter, A., & Wager, T. (2000). The Unity and Diversity of Executive Functions and Their Contributions to Complex “Frontal Lobe” Tasks: A Latent Variable Analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49-100.

Moffitt, T., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R., & Harrington, H. et al. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings Of The National Academy Of Sciences*, 108(7), 2693-2698.



Nguyen, J., Killcross, A., & Jenkins, T. (2014). Obesity and cognitive decline: role of inflammation and vascular changes. *Front. Neurosci.*, 8. <http://dx.doi.org/10.3389/fnins.2014.00375>

Pieper, J. & Laugero, K. (2013). Preschool children with lower executive function may be more vulnerable to emotional-based eating in the absence of hunger. *Appetite*, 62, 103-109.

Pistell, P., Morrison, C., Gupta, S., Knight, A., Keller, J., Ingram, D., & Bruce-Keller, A. (2010). Cognitive impairment following high fat diet consumption is associated with brain inflammation. *Journal Of Neuroimmunology*, 219(1-2), 25-32.

Posner, M. & Rothbart, M. (2000). Developing mechanisms of self-regulation. *Development And Psychopathology*, 12(3), 427-441.

Pronk, T., Karremans, J., & Wigboldus, D. (2011). How can you resist? Executive control helps romantically involved individuals to stay faithful. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 100(5), 827-837.

Reed, J., Yates, B., Houfek, J., Pullen, C., Briner, W., & Schmid, K. (2015). Eating Self-Regulation in Overweight and Obese Adults: A Concept Analysis. *Nursing Forum*, 51(2), 105-116.

Riggs, N., Spruijt-Metz, D., Chou, C., & Pentz, M. (2012). Relationships between executive cognitive function and lifetime substance use and obesity-related behaviors in fourth grade youth. *Child Neuropsychology*, 18(1), 1-11.

Riggs, N., Chou, C., Spruijt-Metz, D., & Pentz, M. (2010). Executive Cognitive Function as a Correlate and Predictor of Child Food Intake and Physical Activity. *Child Neuropsychology*, 16(3), 279-292.

Rutters, F., Kumar, S., Higgs, S., & Humphreys, G. (2014). Electrophysiological evidence for enhanced representation of food stimuli in working memory. *Exp Brain Res*, 233(2), 519-528.

Schmeichel, B. & Demaree, H. (2010). Working memory capacity and spontaneous emotion regulation: High capacity predicts self-enhancement in response to negative feedback. *Emotion*, 10(5), 739-744.

Shefer, G., Marcus, Y., & Stern, N. (2013). Is obesity a brain disease?. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 37(10), 2489-2503.

Shipstead, Z., Redick, T. S., & Engle, R. W. (2010). Does working memory training generalize? *Psychologica Belgica*, 3-4, 245-276.

Smith, E., Hay, P., Campbell, L., & Trollor, J. (2011). A review of the association between obesity and cognitive function across the lifespan: implications for novel approaches to prevention and treatment. *Obesity Reviews*, 12(9), 740-755.

Veling, H., Aarts, H., & Papies, E. (2011). Using stop signals to inhibit chronic dieters' responses toward palatable foods. *Behaviour Research And Therapy*, 49(11), 771-780.

Wing, R., Tate, D., Espeland, M., Gorin, A., LaRose, J., & Robichaud, E. et al. (2013). Weight gain prevention in young adults: design of the study of novel approaches to weight gain prevention (SNAP) randomized controlled trial. *BMC Public Health*, 13(1).

## **COUPLE RELATIONSHIP - COMMUNICATION AND EROTICISM**

**Florin Vancea**

**Assist. Prof., PhD, "Spiru Haret" University of Bucharest**

*Abstract: Couple relationship seems to be one of the biggest challenges for people. Both classical form of a man and a woman and the couple relationship between persons of the same sex. The current period is characterized by high dynamics of this relationship the couple and great variety of forms.*

*There were different theories as the factors which may influence the quality of the couple relationship and members' satisfaction. From of these, those which were imposed were mainly specialists in communication and erotic relationship. In this reality questions and controversies relating to: which of both is more important and there is a relationship between them?*

*This paper want to study how the quality of the couple relationship is influenced by communication and quality of erotic relationship in Romania.*

*The research realised on a group of 50 people aged between 21 and 58 years, from different environments, different places home, married and unmarried, with children and without children, and the results were obtained are the following.*

*Couple relationship quality and satisfaction involving dyadic is indeed influenced very strongly and in a similar extent and quality of communication between the sexual relationship. Also highlighted was a strong relationship between these mainly factors directly proportional.*

*Research results show that both the quality of the couple's relationship and marital communication and quality of sexual relationship correlates with the subject's age, meaning that their higher is met at younger ages. The dynamics of these variables according to age groups are characterized by a slight increase from the first to the second age group, followed by a deeply decrease in the third category. This shows that after the age of 36 years there is a high possibility that subjects to cross a personal crisis reflected in a couple crisis. Also, the*

*results show that the three main variables measured levels do not depend on whether or not the relationship is formalized, nor on whether or not children.*

*Keywords: couple relationship satisfaction in couples, communication, sexual relationship.*

## **1. INTRODUCERE**

Relația de cuplu pare să fie o una dintre cele mai mari provocări pentru oameni. Atât sub forma clasică dintre un bărbat și o femeie, cât și relația de cuplu dintre persoane de același sex. Perioada actuală este caracterizată de o dinamică foarte mare a acestei relații de cuplu și mare o varietate de forme de manifestare.

Cuplul reprezintă unitatea de bază a perpetuării vieții. Dincolo de asigurarea reproducerii, cuplul presupune coexistența a doi indivizi. Funcționarea în interiorul relației de cuplu se bazează pe o serie de factori care țin de individ, de relație în sine, precum și de normele sociale (familie, grup, societate). Toți acești factori au impact asupra reprezentării pe care fiecare persoană și-o face asupra cuplului. Unul dintre indicatorii acestei reprezentări este conceptul de satisfacție în cuplu. Cel mai adesea, satisfacția în cuplu este definită ca starea emoțională individuală de a fi mulțumit de interacțiunile, experiențele și așteptările din cadrul vieții de cuplu. De cuplu și intimitate ține și problematica identității psihosexuale obiectivată pe tărâmul relațiilor de cuplu.

Au existat în timp diferite teorii asupra factorilor care pot influența calitatea relației de cuplu și, implicit, satisfacția membrilor. Dintre aceștia, cei care s-au impus în rândul specialiștilor au fost în principal comunicarea în cuplu și relația erotică. În această realitate întrebările și controversele se referă la: care dintre cele două este mai importantă și, există o relație directă, de influențare dintre acestea două?

Lucrarea prezintă și-a dorit să studieze modul în care calitatea relației de cuplu în România este influențată de comunicarea în cuplu și calitatea relației erotice.

## **2. FUNDAMENTAREA TEORETICĂ**

Calitatea vieții de cuplu este influențată atât de exterior cât și de interior. Determinantul exterior ține de cadrul social-cultural și de nivelul satisfacerii nevoilor

materiale (hrană, spațiul de locuit, buget, confort, posibilități de consum cultural și trai civilizat. Determinantul exterior se referă la calitatea relațiilor dintre parteneri. Mitrofan și Ciupercă (2002) identifică următorii indicatori ai influenței interne: climatul socio-afectiv; bunăstarea sexuală; autenticitatea și completitudinea comunicării între parteneri; echilibru dinamic între fuziune și autonomie psihologică a partenerilor; influența granițelor intergeneraționale; gradul de confort și securizare psihică rezultat din sentimentul apartenenței; sănătatea psihică și somatică a partenerilor; coerența și consensul modelelor de rol conjugal; capacitatea de păstrare și transmitere a modelelor spiritual-valorice pozitive, prosociale.

Calitatea vieții de cuplu este un concept care include și satisfacția în cuplu, un alt aspect investigat foarte mult de către cercetătorii domeniului vieții de cuplu și de familie.

Ce este satisfacția vieții de cuplu? Conform definiției din Dicționarul Explicativ al Limbii Române satisfacția este un sentiment de mulțumire, de plăcere, este un motiv, prilej de a fi satisfăcut; un alt sens este acela de act prin care cineva repară o ofensă adusă cuiva; act prin care cineva obține sau dă cuiva ceea ce pretinde, dorește sau i se cuvine. A satisface pe cineva înseamnă a mulțumi pe cineva îndeplinindu-i o dorință, o necesitate, o exigență. (DEX, 1998, 947 ) Deci satisfacția în cuplu poate fi asociată cu intenția, dorința, inițiativa de a-l mulțumi pe partenerul nostru, de a fi atenți la dorințele, visele, nevoile lui, de a contribui la plăcerea celui de lângă noi, de a găsi plăcere făcându-i pe plac celui alt. “Cel mai adesea, satisfacția în cuplu este definită ca starea emoțională individuală de a fi mulțumit de interacțiunile, experiențele și așteptările din cadrul vieții de cuplu. Deși aparent simplă, definiția aceasta ascunde un număr foarte mare de variabile care influențează starea de mulțumire a unui individ față de viața în cuplu.” (Rusu și Vlad, 2014)

Aceiași autori mai spun că “Satisfacția în cuplu reprezintă o stare emoțională individuală de a fi mulțumit de interacțiunile, experiențele, așteptările din cadrul vieții de cuplu. Starea emoțională de satisfacție maritală se centrează pe interacțiunile dintre o persoană și partenerul acesteia. Astfel, indivizii care experimentează fericire în relațiile cu partenerii lor au și o stare emoțională de satisfacție maritală ridicată.” (Rusu și Vlad, 2014, p.4) “Numeroase studii au investigat componentele satisfacției în cuplu prin cercetarea caracteristicilor căsătoriilor fericite și de lungă durată. Astfel, s-au identificat cele mai importante caracteristici relevante pentru succesul unei căsătorii de lungă durată și fericite: 1) păstrarea angajamentului pe toată durata vieții, 2) loialitatea, 3) valorile morale solide, 4)

respectul, 5) fidelitatea în cuplu, 6) dorința de a fi un părinte bun, 7) credința în Dumnezeu și angajament spiritual, 8) dorința de a ierta și de a fi iertat.” (Rusu și Vlad, 2014, p.49)

Componente cele mai importante și mai des citate de către autori, ale satisfacției în cuplu sunt comunicarea și calitatea vieții sexuale.

Comunicarea între parteneri constituie o premisă fundamentală a satisfacției relației de cuplu. Cele mai reușite relații sunt acelea în care partenerii sunt capabili să își exprime părerile proprii, diferențele și să și le respecte, nu acelea în care partenerii nu se contrazic niciodată, în care gândesc identic și acționează identic. Conflictelor și diferențele însușesc relațiile, cu condiția să nu fie atât de mari încât să devină intolerabile. Și modul în care gestionăm conflictele spune mult despre felul în care cei doi parteneri se raportează la relație. Ignorarea unei probleme nu înseamnă că ea va dispărea sau că nu vor fi consecințe. Dacă avem capacitatea de a fi empatic, de a ne pune din când în când în locul celuilalt și de a încerca să percepem lucrurile din alt unghi, cu atât mai bine vom putea comunica cu partenerul nostru. O comunicare bună este rezultatul capacității de a asculta și de a se exprima, de a da feedback, iar respectul față de noi și cei din jur este o condiție a acesteia. O comunicare bună ne ajută să ne bucurăm de mai multă intimitate. Deschiderea față de nevoile celuilalt, capacitatea empatică ce presupune să ne punem în locul celuilalt poate fi o încercare de a ne uita temporar pe noi înșine și de a deveni celălalt. A comunica înseamnă un mod de a recunoaște și de a se face recunoscut. “Găsind ceva în mod natural pozitiv de spus persoanei celeilalte, chiar și în mijlocul unei discuții și în plin dezacord, manifestăm respect și recunoaștere pozitivă.” (Leonelli, 1997, p.137)

Satisfacția sexuală reprezintă și ea un factor important în calitatea vieții de cuplu mai ales în contemporanitate. Cuplul contemporan acordă o importanță tot mai mare vieții și performanțelor sexuale. Se discută tot mai mult despre “satisfacție sexuală”, “potențial orgasmic”, “apetit sexual” etc. Nevoia împlinirii sexuale a devenit pentru unii tot mai obsedantă. De multe ori se pune o presiune mare pe partener, care, ar trebui să conducă cuplul spre această satisfacție. O serie de cercetări evidențiază faptul că frecvent, tensiunilor generate de insatisfacția sexuală a cuplului, li se adaugă și cele provenite dintr-o eventuală relație extraconjugală. Conflictualitatea este iminentă și justificată, cu consecințe mai mult sau mai puțin grave.

Cercetătorii arată că satisfacție sexuală nu depinde doar de frecvența și cantitatea actelor sexuale ci, mai ales de calitatea lor.

Problemele ce pot apărea în cadrul vieții sexuale a unui cuplu sunt variate, de la dispariția acesteia, de exemplu în urma nașterii unui copil, până la apariția rutinii, plictiselii și infidelității. Esther Perel, autoare și terapeut cu experiență în psihologia cuplurilor, atrage atenți că dragostea, sigură și confortabilă, poate intra în conflict cu pasiunea erotică și că viața sexuală este mult mai complexă decât credem unii. Autoarea propune o reconciliere a vieții erotice cu viața de familie. Această reconciliere „...cere să-ți cunoști partenerul în timp ce-ți recunoști misterul permanent; să crezi siguranță în timp ce rămâi deschis către necunoscut; să dezvolți intimitatea care respectă păstrarea în secret. Distincția și unitatea alternează sau continuă în conrapunct. Dorința opune rezistență limitării, iar angajamentul nu trebuie să înghită toată libertatea.” (Perel, 2009, p.268)

### **3. METODOLOGIA CERCETĂRII**

#### *3.1. Scopul, obiectivele și ipotezele cercetării*

Prezenta cercetare este statistică, cantitativă și descriptivă iar scopul ei este acela de a studia relația dintre calitatea vieții de cuplu pe de o parte și comunicarea și satisfacția sexuală, pe de altă parte.

Obiectivele cercetării sunt următoarele:

1. Determinarea factorilor implicați în calitatea vieții de cuplu și locul comunicării și satisfacției sexuale în sfera acestora.
2. Evidențierea influenței genului și vârstei asupra calității vieții de cuplu și a componentelor sale.

*Ipoteza de lucru:* Unui nivel ridicat al calității vieții de cuplu îi corespunde niveluri ridicate ale comunicării și satisfacției sexuale.

#### *3.2. Lotul de studiu*

Cercetarea s-a realizat cu ajutorul unui lot experimental compus din 50 de persoane cu vârste între 21 și 58 ani, din medii diferite, localități de domiciliu diferite, căsătorite și necăsătorite, 16 persoane fiind de gen masculin și 34 de gen feminin.

#### *3.3. Instrumente de lucru*

- a. Pentru măsurarea nivelului calității vieții de cuplu s-a utilizat Chestionarul DAS (Dyadic Adjustment Scale ) sau “Scala pentru măsurarea satisfacției maritale”. Dyadic Adjustment Scale a devenit unul dintre cele mai larg utilizate instrumente pentru evaluarea satisfacției în relația de cuplu. Instrumentul psihometric DAS (Dyadic Adjustment Scale ) - a fost lansat în distribuție comercială pe piața din România fiind utilizat pentru evaluarea satisfacției în relația de cuplu. DAS a fost recunoscut ca unul dintre cei mai buni indicatori psihometrici ai adaptării diadice și este disponibil acum aplicabil în varianta creion-hartie sau electronic. DAS include 4 subscale: (a) Consensul în cuplu, (b) Satisfacția în cuplu, (c) Coeziunea în cuplu, (d) Exprimarea afectivă.
- b. Pentru măsurarea nivelului comunicării în cuplu s-a utilizat „Chestionarul de comunicare maritală” (C.C.M.) tradus și adaptat după H. J. LOCKE, F. SABAGHT și MARY THOMES. C.C.M. este un instrument format din 24 de itemi, cuprinzând aspecte ale comunicării verbale și nonverbale în cupluri, și de asemenea, incluzând aspecte în legătură cu:
  - percepția individului depre propria capacitate de comunicare;
  - percepția individului despre capacitatea de comunicare a celuilalt.

Chestionarul a fost conceput într-un sistem de cuantificare pe cinci trepte, acordându-se un punct pentru absența manifestării respectivului comportament și cinci puncte pentru manifestarea frecventă a respectivului comportament. Un punctaj mai mare de 72 indică o comunicare bună sau văzută ca fiind mai bună, în timp ce un punctaj mai mic sau egal cu 72 indică o comunicare defectuoasă, un nivel de comunicare redus sau perceput ca fiind redus.

- c. Pentru măsurarea satisfacției sexuale s-a utilizat „Indexul satisfacției sexuale” (I.S.S.). Autor: Walter W. Hudson. Scala are 25 de itemi și măsoară gradul, severitatea sau amploarea unei probleme în ceea ce privește componenta sexuală a relației de cuplu. Itemii au fost concepuți în așa fel încât să nu fie ofensatori și să nu afecteze drepturile sau intimitatea respondentului. Sunt două scoruri critice pentru această scală. Primul este un scor de 30 ( $\pm 5$ ). Scorurile sub acest nivel indică absența unei probleme semnificative din punct de vedere sexual, un nivel ridicat al satisfacției vieții sexuale. Scorurile peste 30 indică probabilitatea existenței unei probleme semnificative din punct de vedere sexual (un nivel mediu al satisfacției vieții sexuale).



Al doilea scor critic este 70. Scoruri deasupra acestui nivel indică aproape întotdeauna faptul că subiecții se confruntă cu un stres sever (un nivel scăzut al satisfacției vieții sexuale), cu posibilitatea clară că un anumit tip de violență ar putea fi implicată sau folosită pentru a face față problemelor.

#### 4. REZULTATE OBTINUTE

Analiza statistică realizată cu SPSS a surprins următoarele corelații ale calității vieții de cuplu și ale componentelor sale cu comunicarea în cuplu și satisfacția sexuală, prezentate în tabelul de mai jos.

Variabile/ corelații	Calitatea de vieții de cuplu	(a) Consensul în cuplu	(b) Satisfația în cuplu	(c) Coeziunea în cuplu	(d) Exprimarea afectivă
Comunica- rea în cuplu	,673**	,594**	,591**	,709**	,323*
Satisfația sexuală	-,697**	-,641**	-,712**	-,474**	-,704**

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

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

Comunicarea în cuplu corelează cu satisfacția sexuală: -,538\*\*

Din tabel se remarcă faptul că atât comunicarea în cuplu cât și satisfacția sexuală inteligența corelează înalt semnificativ (pragul de semnificație:  $p=0.000$  și  $p=0.002$ ) cu variabila calitatea vieții de cuplu, precum și cu cele patru dimensiuni ale acesteia, cu o singură excepție în care corelația este la pragul de semnificație de:  $p=0.042$  (între comunicarea în cuplu și exprimarea afectivă).

Ipoteza de lucru a cercetării a fost confirmată. Calitatea comunicării între membrii este un bun determinant al calității vieții de cuplu. În același timp și satisfacția sexuală este un determinant la fel de bun al acesteia. Între acești doi determinați există și o corelație înalt semnificativă statistic ( $p=0.000$ ).

Alte influențe:

- a. Genul nu influențează variabilele măsurate. Atât bărbații cât și femeile se înscriu pe traiectorii similare în ceea ce privește calitatea vieții de cuplu.
- b. Vârsta subiecților corelează la pragul de semnificație  $p < 0.05$  cu variabila calitatea vieții și trei dintre dimensiunile acesteia (excepție face exprimarea afectivă) și corelează la pragul de semnificație  $p < 0.01$  cu nivelul comunicării și cu nivelul satisfacției sexuale. Astfel subiecții cu vârste mai mari sunt mai nemulțumiți de calitatea vieții de cuplu, de comunicarea din cuplu și sunt mai puțin satisfăcuți sexual. Analiza categoriilor de vârstă aduce o înțelegere mai mare. Distribuțiile variabilelor pe categorii de vârstă sunt prezentate în reprezentările grafice din Fig. 1, Fig.2, Fig.3. În urma analizei variabilelor pe categorii de vârstă putem să desprindem următoarele tendințe:
  - Subiecții din grupa de vârstă mijlocie (29 - 35 ani) se bucură de o calitate a vieții de cuplu mai mare față de celelalte categorii. Raportat la grupa anterioară (sub 29 ani) acest surplus se datorează creșterii nivelului consensului în cuplu și al comunicării. Subiecții din această categorie de vârstă par să cunoască mai bine ceea ce presupune un cuplu și eforturile lor sunt pentru o funcționare mai bună. Pe această linie se înscrie eforturile lor înspre o comunicare mai bună, conștientizând importanța acesteia.
  - Subiecții din grupa de vârstă ridicată sunt cei mai afectați de calitatea vieții de cuplu care scade sensibil. Tot așa, raportând aceste rezultate la grupa anterioară constatăm ca și factori determinanți în această scădere a calității vieții, nivelul comunicării care scade foarte mult și creșterea insatisfacției sexuale. Eforturile subiecților pentru susținerea relației de cuplu sunt probabil mult mai mici. Ei nu mai comunică suficient și viața lor sexuală este mai puțin satisfăcătoare.

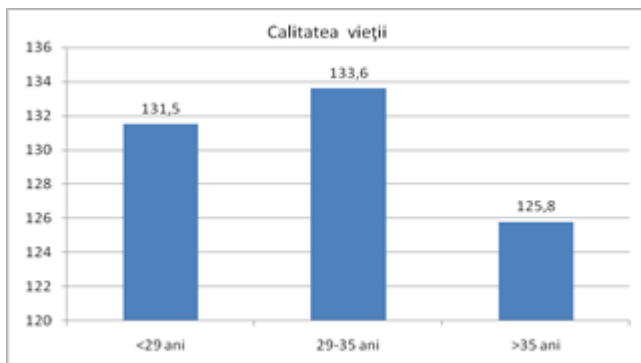


Fig.1. Calitatea vieții în funcție de categoriile de vârstă

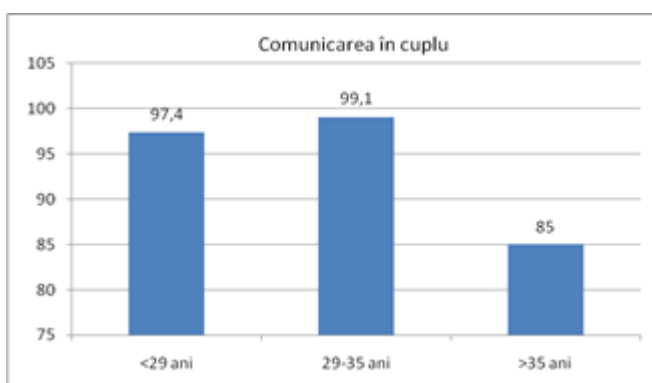


Fig.2. Comunicarea în cuplu în funcție de categoriile de vârstă

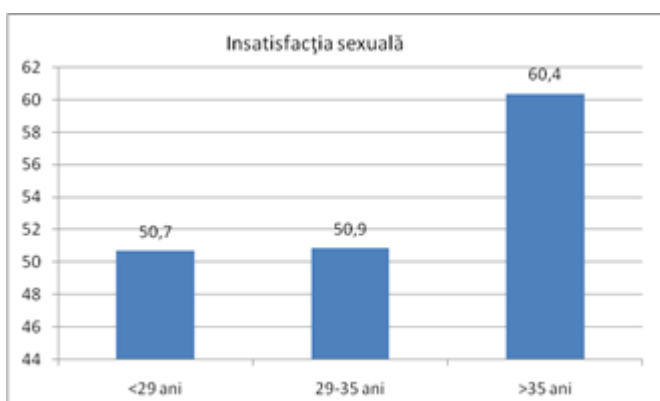


Fig.3. Insatisfacția sexuală în funcție de categoriile de vârstă

- c. Faptul că relația este oficializată sau nu nu schimbă cu nimic lucrurile.
- d. Existența copiilor nu pare să schimbe prea mult aspectele discutate, cu excepția creșterii ușoare a consensului în cuplu, ultimul aspect fiind oarecum destul de firesc.

- e. Nivelul studiilor nu influențează decât satisfacția sexuală foarte ușor. Subiecții cu studii superioare se bucură și probabil caută o satisfacție mai mare a vieții sexuale.
- f. Mediul de proveniență pare să influențeze calitatea vieții de cuplu. Subiecții din mediul urban se bucură de o calitate mai bună a vieții de cuplu, aici contribuția majoră aducându-și consensul în cuplu, comunicarea contribuind și ea într-o oarecare măsură.

## 5. CONCLUZII

Prezenta lucrare demonstrează pe baza unei cercetări de tip cantitativ că, în România, calitatea vieții de cuplu este într-o foarte mare măsură în relație cu nivelul comunicării în cuplu și cu satisfacția sexuală.

Calitatea relației de cuplu care implică și satisfacția în cuplu este întradevăr, influențată foarte puternic și într-o măsură asemănătoare de comunicarea în cuplu și calitatea relației sexuale. Deasemenea s-a evidențiat o relație puternică direct proporțională între acești doi factori.

Rezultatele cercetării arată că atât calitatea relației de cuplu cât și comunicarea maritală și calitatea relației sexuale corelează cu vârsta subiecților, în sensul că, subiecții cu vârste mai mari trăiesc o calitate mai scăzută a relației de cuplu. Dinamica acestor variabile în funcție de categoriile de vârstă se caracterizează printr-o ușoară creștere de la prima categorie de vârstă către a doua, urmată de o scădere pronunțată la categoria a treia. Acest lucru evidențiază faptul că după vârsta de 36 ani există o mare posibilitate ca subiecții să traverseze o criză personală reflectată într-o criză de cuplu. Deasemenea, rezultatele arată că nivelurile celor trei variabile principale măsurate nu depind de faptul că relația este oficializată sau nu și nici de existența sau inexistența copiilor.

## BIBLIOGRAFIE

1. Leonelli, Elisabetta Leslie, (1997), *Dragoste și sex*, Editura Doina, București;
2. Mitrofan, Iolanda, (1989), *Cuplul conjugal. Armonie și dizarmonie*, Editura Științifică și Enciclopedică, București;
3. Mitrofan, Iolanda și Ciupercă, Cristian, (1997), *Psihologia relațiilor dintre sexe*, Editura Alternative, București;

4. Mitrofan, Iolanda și Ciupercă, Cristian, (2002), *Psihologia vieții de cuplu*, Editura SPER, București;
5. Perel, Esther, (2009), *Inteligența erotică. Reconcilierea vieții erotice cu viața de familie*, Editura Curtea Veche, București;
6. Rusu, Alina și Mureșan, Vlad, (2014), *Satisfacția în cuplu. Cercetări din psihobiologia sexualității*, Editura Grinta, Cluj-Napoca.

## THE PROFESSIONAL INTEGRATION OF YOUNG PEOPLE WHO LEAVE THE SPECIAL PROTECTION PROGRAMME

*Aurora Lupuş*

*Assist. Prof., PhD, "Vasile Goldiş" Western University of Arad*

*Abstract: The problem of professional integration of young people, who leave the protection system after they are 18 years old, benefits of a special attention from any professional who works in the child's care domain. In the socio-professional integration, the most difficult target to achieve is filling a job and finding a residence. The purpose of the present study is that of evaluating the offer of social services existing in Arad County, which assures the satisfaction of the needs of young people who leave the protection system.*

*Keywords: the socio-professional integration, system of special protection, social support services, life skills, intervention program.*

In acest sens am avut în vedere, prin cercetarea întreprinsă sub coordonarea subsemnatei (îmi desfasor activitatea de 24 ani în domeniul protecției copilului), evaluarea ofertei de servicii sociale existente în județul Arad, ce asigură satisfacerea nevoilor tinerilor care părăsesc sistemul de protecție, astfel încât să pot răspunde la următoarele întrebări:

➤ Există servicii sociale suficiente care să ofere suport tinerilor care părăsesc sistemul de protecție în vederea integrării socio-profesionale?

➤ Cunoscut tinerii care împlinesc 18 ani serviciile sociale suport ce pot veni în sprijinul integrării lor socio-profesionale, existente la nivelul județului?

Obiectivele specifice propuse au avut în vedere următoarele situații:

✓ Evaluarea infrastructurii de servicii sociale suport în vederea integrării socio-profesionale a tinerilor care părăsesc sistemul de protecție după împlinirea vârstei de 18 ani, din județul Arad.

✓ Verificarea cunoașterii de către tinerii care părăsesc sistemul de protecție după împlinirea vârstei de 18 ani a serviciilor suport ce pot veni în sprijinul integrării lor socio-profesionale.

#### *Dimensiunea cantitativă a cercetării*

Evaluarea infrastructurii de servicii sociale suport în vederea integrării socio-profesionale a tinerilor care părăsesc sistemul de protecție după împlinirea vârstei de 18 ani și a cunoașterii acestora de către tineri, a fost realizată prin aplicarea a 60 chestionare.

Am construit trei tipuri de chestionare, adresate:

- A. funcționarului Direcției Generale de Asistență Socială și Protecția Copilului (DGASPC);
- B. funcționarului din cadrul instituțiilor resursă/suport;
- C. tânărului, ca beneficiar direct a serviciilor oferite de către instituțiile suport.

Fiecare chestionar A, B conține 10 itemi, respectiv 9 itemi chestionarul C, care au vizat identificarea serviciilor sociale suport și pregătirea tinerilor în ce privește cunoașterea serviciilor sociale suport din comunitate ce vin în sprijinul acestora la ieșirea din sistemul de protecție din punct de vedere a specialiștilor cu rol în pregătirea acestora (manager de caz, șef centru, asistent social) din cadrul DGASPC și a angajaților unor instituții și organizații neguvernamentale care oferă servicii suport pentru sprijinirea tinerilor în reintegrarea socio-profesională și a tânărului.

Întrebările s-au referit la:

- avantaje și dezavantajele tânărului cu măsură de protecție specială;
- evoluția situației tinerilor la ieșirea din sistemul de protecție;
- cunoașterea de către tineri a serviciilor sociale suport și a instituțiilor ce le oferă;
- adaptarea serviciilor oferite de diferite instituții și organizații la nevoile tinerilor și respectarea egalității de șanse;
- modul de promovare a serviciilor suport pentru a putea fi suficient de cunoscute.
- colaborarea dintre instituții;

Fiecare chestionar a conținut mai multe tipuri de întrebări: întrebări cu răspuns liber, cu alegere multiplă, întrebări cu baterie de răspuns, întrebări cu răspuns tip scală.

Culegerea datelor s-a desfășurat pe parcursul anului 2015 și a constat în aplicarea a 60 de chestionare câte 20 pentru fiecare categorie de repondenti.

#### *Dimensiunea calitativă a cercetării*

Datele pe care se bazează prezenta cercetare au fost culese în timpul întâlnirilor organizate cu:

- tinerii - 2 focus –grup-uri în casele de tip familial din județul Arad unde sunt găzduiti tinerii;
- specialiștii DGASPC – 1 focus grup cu managerii de caz și asistenți sociali, la care au participat 15 specialiști și 5 întâlniri individuale cu personal de conducere;
- angajați ai unor instituții, primării, AJOFM, AJPIS, ONG-uri, întâlnirile au avut loc în mod individual.

#### *Esantionarea*

După cum a fost precizat, grupurile țintă ale cercetării au fost reprezentate de tinerii cu vârsta de peste 18 ani care urmează să părăsească sistemul de protecție, specialiști din cadrul DGASPC care lucrează cu acești tineri și funcționari ai unor instituții publice sau angajați ai unor ONG-uri. Numărul acestora s-a stabilit luând în considerare numărul tinerilor care urmează să părăsească sistemul de protecție, număr care s-a menținut și pentru celelalte categorii de repondenți.

#### *Populația de tineri*

Din informațiile obținute de la DGASPC Arad,(Raport activitate 2014-2015) în anul 2015 au părăsit sistemul de protecție 29 tineri cu măsură de protecție specială în servicii rezidențiale publice și private, 27 tineri din serviciile aparținând DGASPC Arad și 2 tineri cu măsură de protecție specială la un ONG. Au fost excluși tinerii cu deficiențe mentale care urmează a fi transferați în servicii rezidențiale pentru persoane adulte cu dizabilități.

Pentru selectarea tinerilor s-a luat în considerare următoarele criterii:

- să aibă vârsta de peste 18 ani și să părăsească sistemul de protecție în acest an;
- să beneficieze de servicii de tip rezidențial publice sau private.

#### *Populația de specialiști ai DGASPC Arad*



Specialiștii din cadrul DGASPC au fost selectați în funcție de rolul acestora în activitățile desfășurate în vederea integrării socio-profesionale a tinerilor.

Pentru selectarea specialiștilor DGASPC s-a luat în considerare următoarele criterii:

- să lucreze direct cu tinerii;
- să facă parte din conducerea instituției;
- să relaționeze cu instituțiile care oferă servicii suport pentru integrarea socio-profesională a tinerilor;
- să se implice în medierea relației tânăr-instituție suport;

Astfel, au fost selectați manageri de caz, asistenți sociali precum și personal cu funcții de conducere.

#### *Populația angajaților altor instituții și ONG*

Au fost selectate instituțiile (primării din comunitățile în care funcționează servicii rezidențiale pentru copii, AJOFM, AJPIS, poliția) care conform legislației au atribuții de incluziune socială și ONG-uri care au dezvoltat servicii de tip rezidențial și au parteneriate cu Direcția Generală de Asistență Socială și Protecția Copilului. Angajații acestor instituții au fost funcționari cu atribuții de asistență socială (asistenți sociali) în cazul primăriilor, funcționari cu atribuții de incluziune socială pentru instituțiile publice selectate, cu funcții de conducere sau asistenți sociali în cazul ONG-urilor.

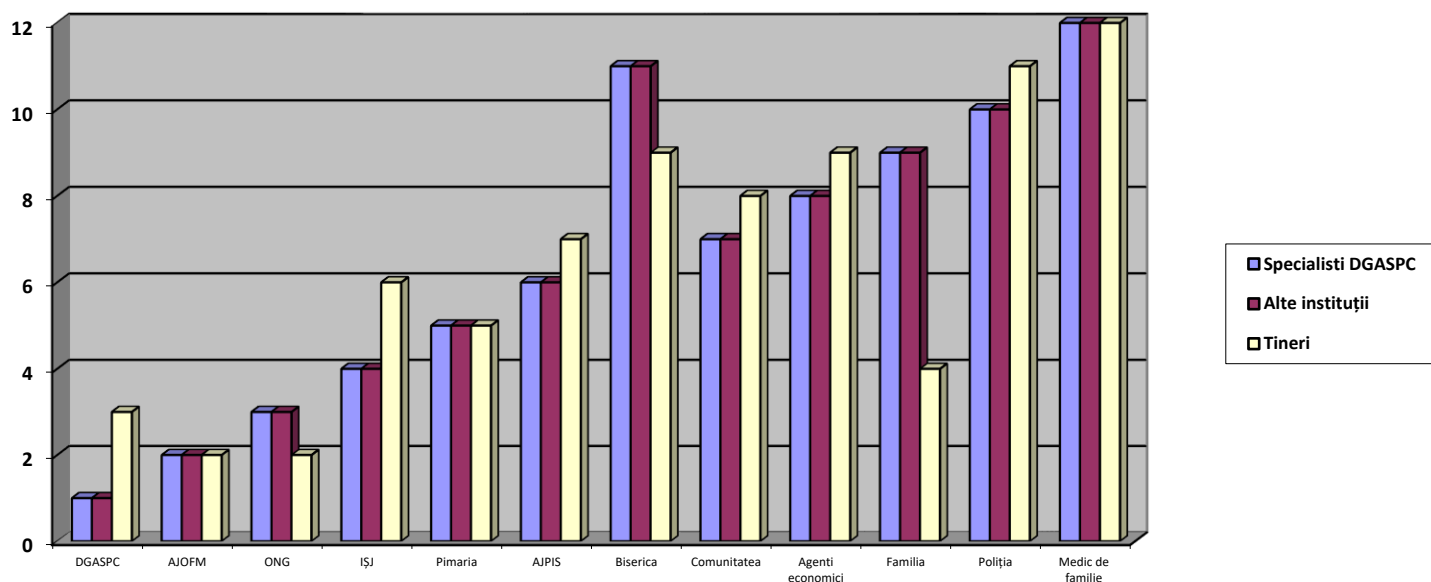
Pentru selectarea funcționarilor din cadrul instituțiilor resursă/suport s-a luat în considerare următoarele criterii:

- să fie reprezentanți ai instituțiilor publice, ONG-urilor, instituțiilor conexe DGASPC, ai comunității, care să relaționeze direct cu DGASPC și/sau tinerii instituționalizați;
- să aparțină conducerii acestor instituții ;

Pentru a demonstra confirmarea ipotezelor am folosit ca metode de interpretare a rezultatelor comparația și observația. Pentru a pune în evidență punctele tari și oportunitățile tinerilor la momentul părăsirii sistemului de protecție, dar și punctele slabe sau dificultățile întâmpinate în procesul de integrare socio profesională am folosit analiza SWOT.

### Ipoteza 1.

S-a realizat ierarhizarea instituțiilor publice în funcție de importanța acestora în opinia specialistilor și a tinerilor din sistemul de protecție: DGASPC, AJOFM, ONG, ISJ, primaria, biserica, comunitatea, agenti economici, familia, poliția, medic de familie și se poate observa că opinia tinerilor privind importanța instituțiilor și organizațiilor în procesul de integrare socio-profesională nu întotdeauna coincide cu opinia specialiștilor intervievați, cu toate că și tinerii le cunosc, dar le atribuie un alt nivel de importanță.



**Fig.5.** Importanța instituțiilor publice în procesul de integrare socio-profesională a tinerilor

Institutiile prezentate oferă servicii sociale suport flexibile, adaptate nevoilor tinerilor și care respectă egalitatea de șanse

Servicii care să ofere suport tinerilor:

- a) orientare școlară și profesională;
- b) mediere pe piața muncii;

- c) informare și consiliere profesională;
- d) formarea și dezvoltarea deprinderilor de viață independentă
- e) calificare și perfecționare profesională;
- f) educație;
- g) asistență medicală;
- h) adăpost temporar;
- i) locuință socială;
- j) venituri suplimentare prevăzute de lege;
- k) informare antivictimală și antiinfracțională.

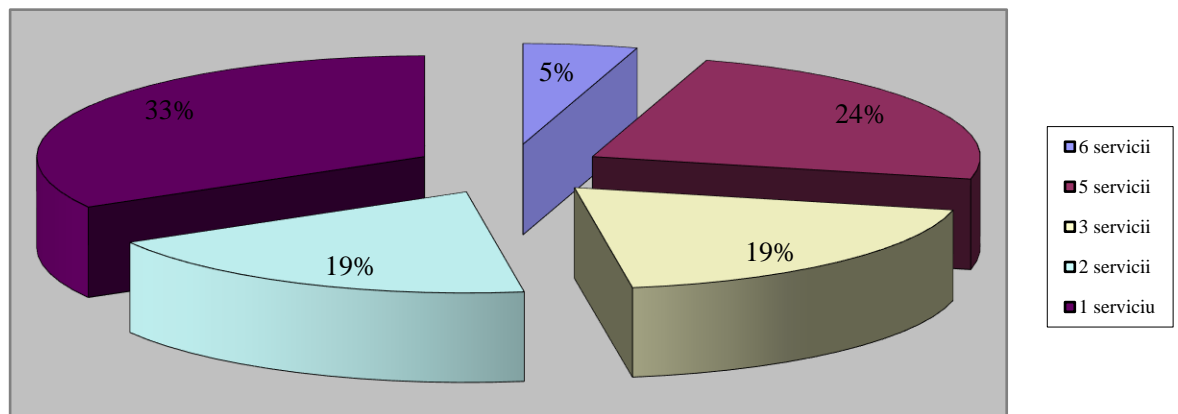
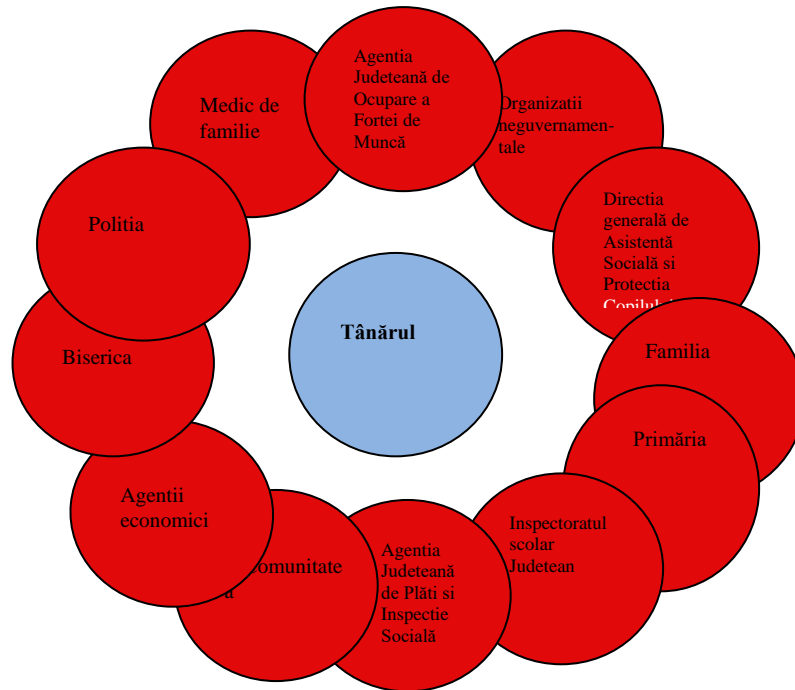


Fig. 7. Reprezentarea numărului de servicii din instituții și organizații

**În concluzie,** se poate afirma că există servicii sociale suficiente care să ofere suport tinerilor care părăsesc sistemul de protecție în vederea integrării socio-profesionale, deci ipoteza 1 s-a confirmat.

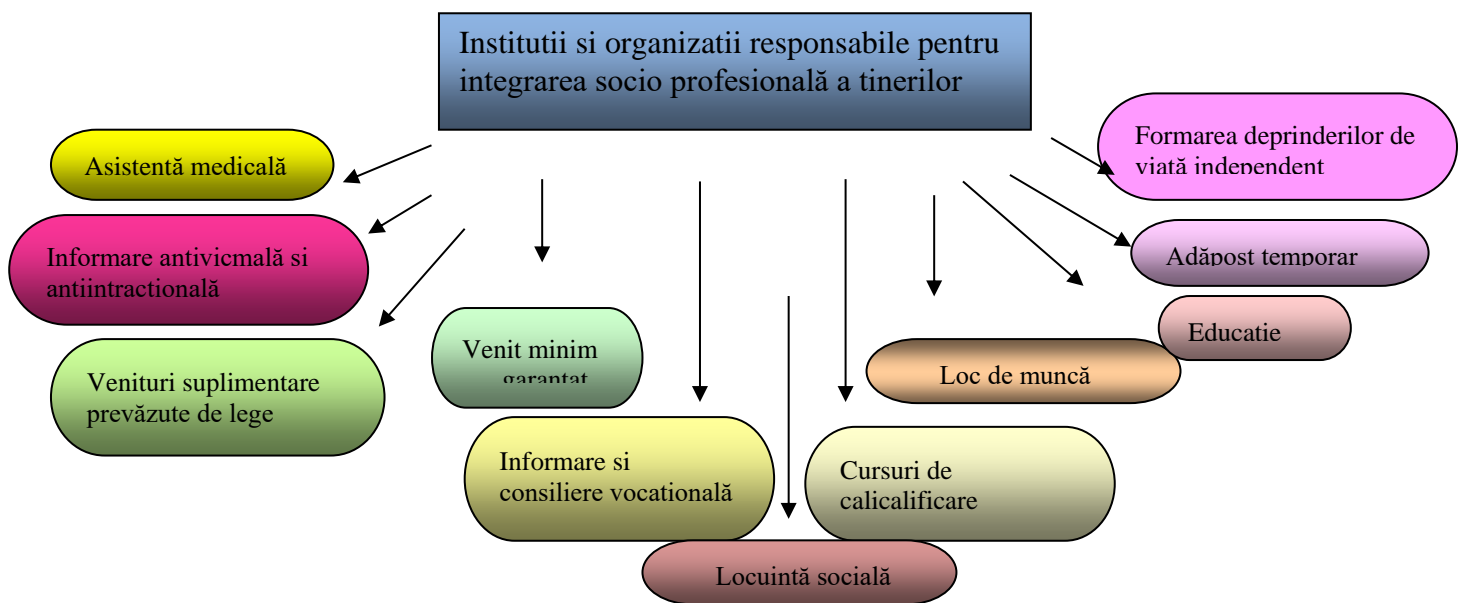
**Ipoteza 2.** Tinerii intervievați au reușit să realizeze o ierarhizare a importanței instituțiilor și organizațiilor existente în funcție de sprijinul pe care acestea îl pot acorda în procesul de integrare socio-profesională.



**Fig. 6** Instituții și organizații responsabile pentru integrarea socio profesională a tinerilor în ordinea importanței atribuită de cei intervievați (prezentată în ordinea acelor de ceasornic).

și au identificat serviciile pe care instituțiile și organizațiile le oferă ca suport pentru integrarea lor socio-profesională.

**Servicii sociale**



**Fig 7.** Serviciile sociale oferite de instituții și organizații responsabile pentru integrarea socio profesională

În urma interpretării răspunsurilor celor chestionați s-a demonstrat că tinerii care părăsesc sistemul de protecție după împlinirea vârstei de 18 ani cunosc serviciile sociale, existente în comunitate, ce pot oferi sprijin în integrarea socio-profesională a acestora, deci și **ipoteza 2 a cercetării a fost confirmată.**

Punctele tari și oportunitățile tinerilor la momentul părăsirii sistemului de protecție, dar și punctele slabe sau dificultățile întâmpinate în procesul de integrare socio profesională sunt puse în evidență prin analiza SWOT.

**Tabelul 6.** Analiza SWOT a sistemului de servicii luând în considerare pregătirea tinerilor care părăsesc sistemul de protecție după împlinirea a 18 ani pentru integrarea lor socio-profesională

<b>Puncte tari/avantaje:</b>	<b>Puncte slabe/dezavantaje:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- vârsta și dorința tânărului de independență, de a hotărî singur pentru diverse aspecte ale vieții;</li> <li>- dorința de afirmare de a-și depăși statutul de copil instituționalizat, dorința de a reuși în viață,</li> </ul> <p><b>Educația:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- liceu/studii universitare;</li> <li>- dezvoltare deprinderi de viață;</li> </ul> <p><b>Servicii sociale:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- rețeaua de suport formată din instituții și ONG-uri;</li> <li>- serviciile oferite de instituții sunt axate</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lipsa suportului familial, material, financiar și emoțional;</li> <li>- percepția/mentalitatea societății dependența de sistem;</li> <li>- lipsa unor abilități de relaționare, dezechilibru emoțional, carențe afective, stima de sine scăzută;</li> </ul> <p><b>Educația:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- educație/calificare, nu are cunoștințe suficiente pentru domeniul/meserie în care vrea să profeseze;</li> <li>- nu sunt școli care să asigure calificarea pentru o meserie</li> </ul> <p><b>Servicii sociale:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- oferta scăzută a locurilor de</li> </ul>

<p>individual, pe nevoi,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- existența unor parteneriate între instituții, organizații ce oferă servicii suport;</li> <li>- servicii sociale flexibile, axate pe nevoile tinerilor și respectând egalitatea de șanse;</li> </ul>	<p>muncă;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- lipsa unui spațiu de locuit.</li> <li>- oferta scăzută de locuri de muncă</li> </ul>
<p><b>Oportunități/atuuri</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sprijinul primit din partea angajaților din instituție a casei în care au crescut</li> <li>- Optimismul.</li> </ul> <p><b>Educația:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pot să-și continue studiile până la cel mai înalt nivel (26 ani);</li> <li>- Programe de educație antreprenorială, cursuri de calificare;</li> </ul> <p><b>Servicii sociale:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bursa locurilor de muncă;</li> <li>- Informare consiliere vocațională</li> <li>- Acompaniere pentru angajare, angajare asistată.</li> <li>- Facilități pentru agenții economici</li> </ul>	<p><b>Dificultăți/amenințări</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Faptul că sunt de la ”casa de copii” - discriminarea</li> <li>- Lipsa familiei care să-i sprijine;</li> <li>- Adaptarea tinerilor la locul de muncă,</li> </ul> <p><b>Educația:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lipsa calificării; nu cunosc nici o meserie;</li> </ul> <p><b>Servicii sociale:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lipsa unei locuințe, a banilor de pornire în viața.</li> <li>- Creșterea economică țării.</li> </ul>

## **Concluzii**

În urma interpretării informațiilor obținute de la cei 60 de respondenți, 20 specialiști ai DGASPC, 20 specialiștin din alte șinstituții și ormanivații neguvernamentale și 20 tineri care urmează să părăsească sistemul de protecție în anul 2015, **se demonstrează că la nivelul județului Arad exista servicii sociale** ce se adresează tinerilor în vederea integrării socio profesionale, în special tinerilor care părăsesc sistemul de protecție. Aceste servicii au reglementată funcționarea prin acte normative elaborate în baza politicilor sociale, a strategiilor guvernamentale.(enumerare ca referințe bibliografice) Ele sunt oferite în număr mai mare de către instituțiile statului: DGASPC, AJOFM, primărie, dar și prin câteva ONG-uri.

**Tinerii din sistemul de protecție** au fost pregătiți pentru a accesa serviciile suport existente în comunitate, ei pot identifica serviciul și instituția care îl oferă, deci **cunosc aceste servicii și pot să se adreseze acestora în funcție de nevoile pe care le au.**

Răspunsurile au fost în general favorabile tinerilor din sistemul de protecție și cercetării efectuate, dar rezultatele trebuie interpretate cu precauție, deoarece răspunsurile reprezintă o opinie declarată a persoanei intervievate.

Măsurile de protecție și facilitățile la angajare sunt acceptate, în general de angajatori, dar eficiența acestora nu o cunoaștem.

În general la angajare, tinerii sunt angajați cu salarii mici. Tinerii din sistemul de protecție nu pot rezista la aceste salarii, nu pot supraviețui și nu pot să se integreze social. În sistemul de protecție ei au considerat că au mai mult drepturi decât obligații, de aici apărând nevoia unei educații complementare pentru că ei sunt privați de sprijinul familiei de care ceilalți tineri beneficiază.

## **Recomandări**

### ***1. Pentru instituția/ogranizația ce oferă servicii de protecție de tip rezidențial***

- Accesarea unor fonduri nerambursabile care să asigure activități de instruire/cursuri de calificare și de identificare a locurilor de muncă disponibile.
- Stabilirea de parteneriate cu angajatorii locali pentru crearea unor oportunități reale de integrare socio-profesională a tinerilor care părăsesc sistemului de protecție după împlinirea vârstei de 18 ani.

## **2 Pentru copiii/tinerii din sistemul de protecție**

- Derularea unor programe de intervenție specifică privind dezvoltarea deprinderilor de viață care să includă activități:
  - de informare și consiliere a tinerilor cu măsură de protecție specială cu privire la drepturile sociale;
  - activități educaționale care să genereze o atitudine pozitivă asupra muncii la părăsirea sistemului de protecție;
  - în scopul pregătirii profesionale a copiilor pentru meserii care au căutare pe piața locală a forței de muncă - școli profesionale.

## **REFERINTE BIBLIOGRAFICE**

1. Lege 215/2001 – legea administrației publice locale, cu modificările și completările ulterioare;
2. Legea 416/2001 – privind venitul minim garantat, cu modificările și completările ulterioare;
3. Legea 76/2002 – privind sistemul asigurărilor pentru șomaj și stimularea ocupării forței de muncă, cu modificările și completările ulterioare;
4. Legea 218/2002 privind organizarea și funcționarea Poliției Române;
5. Legea 116/2002 / privind prevenirea și combaterea marginalizării sociale;
6. Legea 272/2004 privind protecție și promovarea drepturilor copilului, actualizată;
7. Legea 279/2005 privind unenicia la locul de muncă, republicată și completată prin Legea 179/2013;
8. Legea 292/2011 - legea asistenței sociale;



9. Legea 335/2013 – privind efectuarea stagiului pentru absolvenții de învățământ superior;

10. HGR 1434/2004 privind atribuțiile și Regulamentul-cadru de organizare și funcționare ale Direcției generale de asistență socială și protecția copilului;

11. HGR 1437/2004 privind organizarea și metodologia de funcționare a comisiei pentru protecția copilului;

12. Ordin nr. 35/2003 standarde minime obligatorii pentru asigurarea protecției copilului la asistentul maternal profesionist

13. Ordin nr. 288/2006 standarde minime obligatorii privind managementul de caz în domeniul protecției drepturilor copilului;

14. Ordinul 286/2006 pentru aprobarea Normelor metodologice privind întocmirea Planului de servicii și a Normelor metodologice privind întocmirea Planului individualizat de protecție;

15. Ordinul nr. 289/2006 standarde minime obligatorii privind centrul de consiliere și sprijin pentru părinți și copii

16. Ordinul nr. 14 / 2007 pentru aprobarea Standardelor minime obligatorii privind Serviciul pentru dezvoltarea deprinderilor de viață independentă și a ghidului metodologic de implementare a acestor standarde

**Raport activitate DGASPC ARAD-2014**

**Raport activitate DGASPC Arad -2015**

Iulian Boldea, Dumitru-Mircea Buda (Editors)  
***CONVERGENT DISCOURSES. Exploring the Contexts of Communication***  
Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureş, 2016  
ISBN: 978-606-8624-17-4  
*Section: Psychology and Education Sciences*

---