



**Iulian Boldea
(coordinator)**

**DISCOURSE AS A
FORM OF
MULTICULTURALISM
IN LITERATURE
AND
COMMUNICATION**



**Arhipelag XXI Press
Tîrgu Mureş, 2015**

Iulian Boldea (Coordinator)

Discourse as a Form of Multiculturalism in Literature and Communication, Tîrgu-Mureş, Mureş, 2015

ISBN: 978-606-8624-21-1

(C) Arhipelag XXI Press, 2015

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

Published by:

”Arhipelag XXI” Press, Tîrgu Mureş, 2015

Tîrgu Mureş, România

Email: tehnoredactare.ldmd3@gmail.com

Contents

DEVELOPING THE CAPACITY TO PERCEIVE ORAL MESSAGES AND ORAL EXPRESSION IN ROMANIAN LANGUAGE AND LITERATURE CLASSES IN GYMNASIUM

Elena Lucia Mara

Prof., PhD, "Lucian Blaga" University of Sibiu 11

PARADIGM SHIFT ON RELATIONS BETWEEN LEARNING, MOTIVATION AND LEARNERS ASPIRATIONS

Teodor Pătrăuță

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

Marilena Ticușan

Assoc. Prof., PhD, "Spiru Haret" University of Bucharest 34

EDUCATION AND MORAL PROGRESS

Cornel Lazăr

Assoc. Prof., PhD, "Spiru Haret" University of Bucharest 41

EDUCATION XXI, A SUCCESSFUL PROGRAM FOR THE CONTINUOUS DEVELOPMENT OF THE PRE-UNIVERSITY EDUCATION DIDACTIC STAFF

Alexandra Silvaș

Assoc. Prof., PhD, "Petru Maior" University of Tîrgu Mureș 49

THE EDUCATIONAL APPROACH – A SOCIAL PHENOMENON WHICH TRANSCENDS UTOPIA

Silvia Negruțiu

Assoc. Prof., PhD, University of Arts, Tîrgu Mureș 57

THE PSYCHOLOGICAL AND EPISTEMOLOGICAL ABSTRACTION BY "THE MULTIPLE EMBODIMENT" IN LEARNING MATHEMATICS

Aurel Pera

Assoc. Prof., PhD, University of Craiova 65

PERSPECTIVES AND TENDENCIES IN CONTEMPORARY DIDACTICS

Arina Modrea, PhD, "Petru Maior" University of Tîrgu Mureș and Norina Orha, Master Degree

Student, "Johang Wolfgang Goethe" University of Frankfurt A.M. 77

MODELING CRITICAL THINKING IN PRESCHOOLERS

Marilena Ticușan

Assoc. Prof., PhD, "Spiru Haret" University of Bucharest 86

MALPRACTICE IN EDUCATION AND TRAINING

Ioana Lepădatu

Assoc. Prof., PhD, "Spiru Haret" University of Bucharest..... 92

THE PSYCHOLOGY OF MATHEMATICAL CREATION AND THE EMOTIONAL INTELLIGENCE

Aurel Pera

Assoc. Prof., PhD, University of Craiova..... 98

GIVING PRESENTATIONS IN ENGLISH – A CHALLENGE FOR EFL STUDENTS

Laura Ioana Leon

Assoc. Prof., PhD, "Grigore T. Popa" University of Medicine and Pharmacy, Iași..... 117

DEVELOPING STUDENTS' SELF-CONCEPT THROUGH FEEDBACK ON ESL ACTIVITIES

Alexandra Florența Costin

Assoc. Prof., PhD, Technical University of Cluj-Napoca..... 124

MOTIVATIONAL PATTERNS AND THEIR ROLE IN LEARNING AND TEST PERFORMANCE

Ovidiu Ursa

Assist. Prof., PhD, "Iuliu Hațieganu" University of Medicine and Pharmacy, Cluj-Napoca 135

STRESS AS A RISK FACTOR IN OCCUPATION-RELATED CARDIOVASCULAR DISEASES

Narcisa Carmen Mladin, MD; Radiana Marcu, Psy. Dr.; Maria Puschita, PhD, MD, "Vasile Goldiș"
Westrn University of Arad..... 145

CORPUS METHODOLOGY APPLIED TO TRANSLATOR TRAINING

Mona Arhire

Assist. Prof., PhD, "Transilvania" University of Braşov..... 161

THE ANNUAL TEACHER EVALUATION IN ROMANIA - A CRITICAL ANALYSIS

Roxana Ghiațau

Assist. Prof., PhD, "Al. Ioan Cuza" University of Iași..... 173

THE IMPACT OF ACTIVE- PARTICIPATORY METHODS ON EMOTIONAL INTELLIGENCE

Elena Hurjui

Assist. Prof., PhD, "Spiru Haret" University of Bucharest..... 182

THE PARADIGM OF TRANSCULTURAL EDUCATION

Adriana Denisa Manea, Assist. Prof., PhD and Olga Ghiș, Assist. Prof., PhD, "Babeș-Bolyai"
University of Cluj-Napoca 189

THE IMPORTANCE OF COMPOSITIONS IN PRE-SECONDARY EDUCATION

Mihaela Badea

Assist. Prof., PhD, "Petroleum-Gas" University of Ploieşti 195

JUVENILE DELINQUENCY, AN ALARMING PHENOMENON FOR ROMANIAN SOCIETY

Elena Hurjui

Assist. Prof., PhD, "Spiru Haret" University of Bucharest 208

PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION STUDENTS IN EDUCATIONAL SCIENCES

Anca Luştrea

Assist. Prof., PhD, West University of Timişoara 215

ARGUMENTS IN FAVOR OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AND ITS IMPLICATIONS IN THE CONTEXT OF EDUCATION

Andrei-Lucian Marian

Assist. Prof., PhD, "Al. Ioan Cuza" University of Iaşi 227

CLINICAL STUDY: GENERALIZED ANXIETY DISORDER

Speranţa Popescu

Assist. Prof., PhD, "Dimitrie Cantemir" University of Tîrgu Mureş 237

CULTURAL AND LINGUISTIC DIFFICULTIES IN ACHIEVING AESTHETIC DENTAL RESTAURATION

Gabriela Ciavoi, Assist. Prof., PhD; Camelia Dalai, Assist. Prof., PhD; Albiniţa Cuc, Assist. Prof., PhD; Ciprian Dalai, Assist., PhD; Ioan Andrei Ţig, Assoc. Prof., PhD – University of Oradea 248

BENEFITS OF TEACHER CREATIVITY IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Olga Chiş, Assist. Prof., PhD and Claudia-Goina Grec, Assist. Prof., PhD, "Babeş-Bolyai" University of Cluj-Napoca 256

APPLYING THE MODEL OF BRIEF SYSTEMIC-STRATEGIC THERAPY IN THE TREATMENT OF PANIC ATTACKS AND AGORAPHOBIA - A CASE STUDY

Speranţa Popescu

Assist. Prof., PhD, "Dimitrie Cantemir" University of Tîrgu Mureş 268

DETAINEE'S BEHAVIOR ASPECTS IN LEGAL MEDICINE EXPERTISE'S REQUEST FOR SENTENCE INTERRUPTION BASED ON MEDICAL CONDITIONS

Cristian P. Gherman, PhD, University of Medicine and Pharmacy "Victor Babeş", Timişoara; Dan Perju- Dumbravă, Prof., MD, PhD, Institute of Legal Medicine, Cluj-Napoca; Ovidiu Chirobanu, Assist. Prof., MD, "Iuliu Haţieganu" University of Medicine and Pharmacy 276

ASCERTAINING STUDY REGARDING THE NEED OF COUNCELING ACTIVITIES IN THE DEVELOPMENT OF TEACHERS' CAREER	
Horațiu Catalano	
Assist. Prof., PhD, "Babeş-Bolyai" University of Cluj-Napoca	290
WAYS OF TRAINING TEACHERS FROM PRE-UNIVERSITY EDUCATIONAL SYSTEM FROM THE PERSPECTIVE OF GIFTED STUDENTS	
Ancuța Franț	
Assist. Prof., PhD, West University of Timișoara.....	298
THE RELATIONSHIP BETWEEN RELIGIOSITY AND SPIRITUALITY	
Florin Vancea	
Assist. Prof., PhD, "Spiru Haret" University of Bucharest.....	311
IMPLICATIONS OF LOCUS OF CONTROL IN DISTRES AND EMOTIONAL EXHAUSTION OF UNDERGRADUATE TEACHERS	
Lucica Emilia Coșa	
Assist. Prof., PhD, "Petru Maior" University of Tîrgu Mureş	322
THE INCREASE OF THE EMOTIONAL INTELLIGENCE LEVEL THROUGH UNIFYING PERSONAL DEVELOPMENT	
Florin Vancea	
Assist. Prof., PhD, "Spiru Haret" University of Bucharest.....	332
INTERDISCIPLINARY CONVERGENCES – THEATRICAL ART IN THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES	
Kovács Gabriella	
Assist. Prof., PhD, "Sapientia" University of Tîrgu Mureş	342
NATIONAL ASSESSMENT OF COMPETENCIES IN ELEMENTARY SCHOOL WITH SPECIAL REGARD TO THE ASSESSMENT OF MINORITY STUDENTS' READING AND WRITING SKILLS IN THE ROMANIAN LANGUAGE	
Szántó Bíborka	
Assist. Prof., PhD, "Babeş-Bolyai" University of Cluj-Napoca	356
THE PSYCHOLOGY OF ISLAMIC TERRORISM	
Arthur Mihăilă	
Assist. Prof., PhD, "Babeş-Bolyai" University of Cluj-Napoca	370

IMPLICATION OF SIMULATION IN CHANGE BLINDNESS

Alexandra Emilia Gîrbă

PhD Student, "Al. Ioan Cuza" University of Iaşi 381

PSYCHOMETRIC RELATIONSHIPS BETWEEN PREDICTOR VARIABLES OF DROPOUT

Loredana Mihăileasa

PhD Student, "Al. Ioan Cuza" University of Iaşi, *POSDRU/187/1.5/S/155397* 391

THE ABSTINENT ALCOHOLIC AND SOCIAL FRIENDSHIP RELATIONSHIPS

Mihók-Géczi Iános-Mátyás-Tamás

PhD Student, University of Oradea 407

A THEORY OF HUMOR

Lorena Antonovici

PhD Student, "Al. Ioan Cuza" University of Iaşi 417

EXPRESSING EMOTIONS VERBALLY WHILE DRIVING: HOW DO ANGRY DRIVERS SWEAR?

Simona Popușoi, PhD Student and Grigore Havârneanu, PhD, "Al. Ioan Cuza" University of Iaşi

THE NEED FOR INNOVATION IN TEACHING THE DIDACTICS OF FOREIGN LANGUAGES

Ioana Boghian

"Vasile Alecsandri" University of Bacău 444

ISSUES REGARDING THE USE OF COACHING STRATEGIES IN THE INITIAL TRAINING OF STUDENTS, AT USAMV IASI

Carmen Olguța Brezuleanu

University of Agricultural Sciences and Veterinary Medicine, Iaşi 459

COGNITIVE-BEHAVIOURAL THERAPY IN THE TREATMENT OF NARCISSISTIC PERSONALITY DISORDER

Cosmin Popa, PhD; Simona Szasz, PhD; Zsolt Jakab, MA; Gabriela Buicu, PhD

University of Medicine and Pharmacy, Tîrgu Mureş 466

NONVERBALCOMUNICATION IN THE DENTAL OFFICE

Camelia Dalai, Felicia Cioara, Ciprian Dalai, Albinița Cuc, Ioan Andrei Țig, Ruxandra Matei, Lucian Șipoș, Gabriela Ciavoi

University of Oradea 482

THE ROLE OF SELF-PERCEIVED COMMUNICATIVE COMPETENCE IN DEVELOPING THE STUDENTS' COMMUNICATION SKILLS

Cristina Catalano

PhD Student, "Babeş-Bolyai" University of Cluj-Napoca..... 488

VALIDATION OF THE QUESTIONNAIRE „PERCEPTION OF TERRORIST THREATS TO DEMOCRACY”	
Cristian Delcea, PhD, University of Medicine and Pharmacy ”Victor Babeş”, Timișoara and Camelia Stanciu, Assoc. Prof., PhD, ”Dimitrie Cantemir” University of Tîrgu Mureş	496
THE ROLE OF EDUCATION IN THE PROBLEM OF TOLERANCE	
Flavia-Tania Ștefan	
PhD Student, University of Bucharest	505
THE APPROACH OF OBSESSIVE-COMPULSIVE DISORDER THROUGH ACCEPTANCE AND COMMITMENT THERAPY	
Cosmin Popa, PhD; Gabriela Buicu, PhD; Zsolt Jakab, MA; Simona Szasz, PhD –	
University of Medicine and Pharmacy	518
THE TRAJECTORY OF YOUNG PEOPLE IN EDUCATION AND IN THE LABOR MARKET - ICT IMPLICATIONS	
Vasile Paul Bresfelean, Lecturer, PhD and Claudia Andreea Urean, PhD Student ”Babeș-Bolyai”	
University of Cluj-Napoca	532
TRANSITION TO PARENTING AT COUPLES WHO ARE AT FIRST CHILD	
Maria Laura Smilschi	
PhD Student, ”Al. Ioan Cuza” University of Iași	542
EXTENDED MIND AND EMBODIED COGNITION TOWARDS NEURODYNAMICS OF CONSCIOUSNESS	
Cristina-Georgiana Voicu, PhD, Post-PhD Fellow, SOP HRD/159/1.5/S/133675 Project, Romanian Academy, Iași Branch, Romania	554
ON SOME PECULIARITIES OF THEOLOGICAL-PEDAGOGICAL EDUCATION OF STUDENTS	
Inna Karnaeva	
PhD, Slavona University of Chișinău	562
AD-TERRORISM AS A CHANGE OF ATTITUDE	
Cristian Delcea, PhD, University of Medicine and Pharmacy ”Victor Babeş”, Timișoara and Camelia Stanciu, Assoc. Prof., PhD, ”Dimitrie Cantemir” University of Tîrgu Mureş	574
REACTION STYLES TO STRESS GENERATED BY SOCIAL REPRESENTATIONS	
Tatiana Șova	
Assist. Prof., PhD, ”Alecu Russo” University of Bălți, Moldova	589

THE DOCTOR CAN AND / OR SHOULD ANNOUNCE A POSSIBLE DEATH, PROBABLE OR DEFINITE, NEAR OR DISTANT?

Octavian Istrătoaie

MD, PhD, University of Medicine and Pharmacy, Craiova..... 595

DEATH – DIALOGUE BETWEEN CULTURES AND SHARED VISION REGARDING THE ACCEPTANCE OF MEDICAL DEFINITIONS

Octavian Istrătoaie

MD, PhD, University of Medicine and Pharmacy, Craiova..... 602

INTERCULTURAL COMPETENCE IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY EDUCATION THEORIES

Sebastian Chirimbu

THE ANALYSIS OF EDUCATIONAL DYNAMICS IN HIGHER EDUCATION IN ROMANIA

Cătălin Ionuț Silvestru; Ramona Camelia Bere (Silvestru); Marian-Ernuț Lupescu – Academy of Economic Studies, Bucharest..... 623

INFLUENCE OF THE EQF ON NQF IN ORDER TO DEVELOP NEW BEHAVIORAL PATTERNS USING COMPETENCIES

Ionela Gabriela Solomon

PhD Student, Bucharest University of Economic Studies 640

MALPRACTICE IN DENTISTRY

Valentin Pribac, PhD Student and Mariana Pacurar, Prof., PhD, University of Medicine and Pharmacy, Tîrgu Mureş..... 651

DEVIANT MANIFESTATIONS IN SCHOOLS

Maria Oprea

Assoc. Prof., PhD, "Vasile Goldiș" University of Arad 659

INTERCULTURAL EDUCATION VS MULTICULTURAL EDUCATION

Cristiana Balan

Assist. Prof., PhD, "Spiru Haret" University 669

RESEARCH ON IMPLEMENTATION OF U.S.A.M.V. IASI GRADUATES IN THE LABOR MARKET

George Ungureanu, Assoc. Prof., PhD and Gabriela Ignat, Lecturer, PhD, University of Agricultural Sciences and Veterinary Medicine, Iași..... 677

THE EXPLOITATION OF THE AUTHENTIC LITERARY TEXT IN CLASS OF FLE (FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE): THE LOVER BY MARGUERITE DURAS

Ana-Elena Costandache	686
Assist. Prof., PhD, "Dunărea de Jos" University of Galați	686

DEVELOPING THE CAPACITY TO PERCEIVE ORAL MESSAGES AND ORAL EXPRESSION IN ROMANIAN LANGUAGE AND LITERATURE CLASSES IN GYMNASIUM

Elena Lucia Mara

Prof., PhD, "Lucian Blaga" University of Sibiu

Abstract: As a teacher of Romanian language and literature, I appreciated the trend in recent years to substantiate the teaching-learning-functional communicative model. This integrated model involves the study of language, communication and literary text. A great asset of this model is that it allows not only a separate approach, but also allows addressing inter and / or trans-disciplinary, offering students the opportunity to structure their communication skills both consistent with the specific age and certain socio-cultural coordinates. Thus, students are encouraged to become familiar with various communication situations, structures present in the local literary and non-literary age-appropriate and their areas of interest. Unfortunately, the secondary communication lessons are most often voluntary and the number of hours allocated to these activities is small compared to the temporal space for the study of morphology, phonetics, vocabulary and syntax. It depends, largely, how does the teacher to combine learning methods so that any content taught to be passed through the filter of usefulness and should be integrated into the set of rules that students must have a benefit to oral. The main objective of the teacher should be improving the oral expression of students. To do this, Romanian language and literature teacher should provide students with communication contexts from diverse, offering them the opportunity to communicate both individually and as part of a small group or a whole group of students. It is advisable to minimize their interventions, in order of not to discourage student participation.

Keywords: communication, capacity, oral, methods of learning, expirimation

În școală, elevii nu trebuie doar să răspundă la întrebări, ci să și învețe să inițieze o conversație, să-și exprime punctele de vedere, să se implice în rezolvarea de probleme, să-și argumenteze ideile și atitudinile, să exerseze convențiile unei comunicări civilizate și să

interiorizeze valoarea comunicării. De aceea, activitățile didactice trebuie să cuprindă o varietate de experiențe de comunicare orală și scrisă. Elevii învață cel mai bine când sunt implicați în grupuri mici de conversație și în sarcini de conversație construite pe contexte naturale și autentice. Un bun dascăl știe că implicând elevii în activități pe grupe restrânse, încurajează exprimarea ideilor, a opiniilor și a sentimentelor. Pe de altă parte, în acest fel reușește să creeze un cadru relativ confortabil de comunicare, astfel încât elevii sunt puși în situația de a-și înțelege propriile gânduri și pe cele ale celorlalți. Activitatea pe grupe de lucru permite sprijin în completarea activităților desfășurate în cooperare.

Cadrul didactic poate facilita activitatea prin alcătuirea grupelor, astfel încât elevii să lucreze pe rând, cu cât mai mulți colegi. Intervenind pentru a sprijini și redirecționa activitatea, dacă e nevoie și folosind comunicarea în cadrul grupelor ca metoda curentă de învățare, dascălul asigură premisele desfășurării unei lecții eficiente și antrenate, departe de constrângerile activităților de tip tradițional, în care elevul era doar spectator, nu și participant, la scenariul propus de dascăl.

Într-un astfel de context, dascălul nu este doar un observator pasiv. Lui îi revine sarcina importantă de a nota informațiile referitoare la modul în care gândește și vorbește fiecare elev. El trebuie să folosească strategii de a încuraja procesul comunicării: conversația, povestirea, cititul cu voce tare, jocul de rol și prezentarea orală, sunt doar câteva din activitățile care aduc un plus de dinamism orelor de limba română și care implică un număr mare, dacă nu chiar întregul colectiv de elevi. Discutarea cu elevii despre propriile lor experiențe poate fi utilă în măsura în care oferă dascălului posibilitatea de a-și cunoaște elevii mai bine, iar elevilor le oferă șansa de a ieși din „coaja de nucă” impusă de cadrul formal al școlii, de atmosfera protocolară a sălii de clasă. Observarea felului în care se exprimă oral fiecare elev este un prim pas în proiectarea activităților ulterioare, în stabilirea punctelor ce trebuie remediate sau îmbunătățite. Un dascăl competent știe că acceptarea întrebărilor și a comentariilor elevilor este un câștig pentru ambele tabere, asigurând și stabilirea relației dascăl-elev pe fundamentul colaborării, mult mai eficient decât abordarea uni-laterală, dinspre dascăl spre elev, a activității didactice.

Ascultarea activă îmbunătățește comunicarea didactică. Ea trebuie practică în egală măsură de partenerii în educație – profesorul și elevii. A asculta activ înseamnă, din perspectiva profesorului, a încuraja vorbitorul (elevul) – prin gestică și mimică – atunci când este de acord cu

cele afirmate de elev; a urmări elevul, fără a-l întrerupe, pentru ca acesta să nu-și uite ideea; a reformula sau a parafraza cele spuse de elev, pentru a verifica dacă a înțeles bine și, totodată, pentru a-i oferi elevului un feedback asupra celor afirmate; a recapitula ideile exprimate de elev/elevi; a acorda credibilitatea elevului/elevilor. Din perspectiva elevului, **a asculta activ** înseamnă a urmări cu atenție explicațiile profesorului, confirmând prin contact vizual, poziția în bancă, gestică și mimică, interesul manifestat față de cele prezentate; a formula întrebări clarificatoare, după ce, prin reformulare sau parafrazăre, a demonstrat ce a înțeles din comunicarea profesorului; a recapitula ideile prezentate de profesor; a demonstra înțelegerea celor expuse prin rezolvarea sarcinilor propuse de profesor; a valorifica informațiile primite, prin exprimarea unui punct de vedere personal asupra ideilor discutate.

Lecțiile de comunicare orală au ca obiectiv fundamental formarea și dezvoltarea la elevi a capacității de receptare a mesajului oral și a capacității de exprimare orală. În programele școlare destinate claselor I - IV, domeniul „comunicare” (formarea capacității de comunicare, potrivit formulării din programa școlară) se împarte în două subdomenii – comunicarea orală și, respectiv, comunicarea scrisă.

Ca obiect de studiu, comunicarea orală contribuie la dezvoltarea capacității de exprimare orală și la formarea atitudinii comunicative, dezvoltă ascultarea activă, învățarea prin cooperare, gândirea critică a elevilor. Comunicarea orală se caracterizează prin libertatea în exprimare, posibilitatea rectificărilor și reluărilor, folosirea codurilor nonverbale sau paraverbale, construcția spontană, subiectivismul evident al discursului (prezența mărcii emoționale), posibilitatea abaterii de la vorbirea corectă (limbaj uzual).

În ciclul achizițiilor fundamentale, clasele I și a II-a, conținuturile comunicării orale vizează, potrivit programei școlare, formularea mesajului oral (cuvântul, enunțul, dialogul), aplicativ, fără teoretizări, preferându-se situații de comunicare concrete, actuale, pe baza unui suport vizual (se ține seama de gândirea concret-intuitivă a elevilor), construirea de dialoguri în situații concrete (în familie, la școală, în mijloacele de transport în comun etc.), intonarea propozițiilor enunțiative, interogative și exclamative. În clasele I și a II-a sunt recomandate, în programele școlare, următoarele schimburi verbale (acte de vorbire): inițierea, menținerea sau încheierea unui schimb verbal; identificarea unei persoane sau a unui obiect; formularea unor întrebări și a unor răspunsuri; oferirea unor informații despre identitatea proprie sau despre

identitatea membrilor familiei/persoanelor cunoscute; oferirea unor informații despre forma și despre utilitatea unor obiecte; povestirea unor fapte și întâmplări după benzi desenate sau după ilustrații; exprimarea propriei păreri în legătură cu un fapt.

În clasele a III-a și a IV-a, se fixează componentele comunicării dialogate – adaptarea la particularitățile interlocutorului, formularea ideilor principale, povestirea orală a unui fragment dintr-un text narativ, povestirea orală a unor texte sau mesaje audiate, factorii perturbatori ai comunicării; se construiesc dialoguri în situații concrete sau imaginare; se actualizează elementele de comunicare nonverbală (gesturi, mimică).

În clasele a V-VIII programele școlare recomandă conținuturi variate și complexe, a căror includere în desfășurarea orelor va aduce elevul în postura de a comunica, voluntar, uneori conștient, alteori inconștient, stimulându-l să se exprime și să cunoască sau să se autocunoască. Programele prevăd următoarele:

Pentru clasa a V-a se recomandă cunoașterea noțiunilor de emițător, receptor, mesaj, context, cod, canal, dialog și monolog. Elevul trebuie să fie capabil să își adapteze limbajul la scopul comunicării, să formuleze idei principale și secundare, să elaboreze un plan simplu sau unul dezvoltat de idei, să facă rezumatul oral al unui text cunoscut sau la prima vedere. Elevului de clasa a V-a i se cere să selecteze cuvintele în funcție de mesajul pe care dorește să îl transmită, să organizeze propoziția și fraza corect din punct de vedere gramatical. De asemenea, elevul este ajutat să înțeleagă importanța folosirii simultane a elementelor verbale și nonverbale și cum să folosească în mod optim expresivitatea în vorbire a registrelor limbii (standard, familiar).

Tot în această clasă se pot identifica elemente constitutive ale textului dialogat și ale celui monologat. Se formează deprinderi de organizare a monologului informativ sau de organizare a unui dialog simplu. Profesorul de limba și literatura română ajută elevul să înțeleagă cum funcționează și care este valoarea semnalelor verbale și nonverbale de inițiere a unui dialog, care sunt formulele elementare de menținere și de încheiere a dialogului, formulele de salut, de prezentare, de identificare, de permisiune și de solicitare.

În clasa a VI-a se consideră că elevul are o maturitate comunicațională suficientă pentru a înțelege necesitatea adaptării mesajului la interlocutor și la particularitățile emiterii, directe sau mediate. Se învață particularitățile de organizare a secvențelor în textul descriptiv (constituenți, modalități simple de organizare a secvenței textuale). Se prezintă particularitățile textului

dialogat și ale celui monologat, modul în care se organizează monologul informativ (relatarea unor întâmplări) sau replicile într-un dialog complex.

În clasele a VII-a și a VIII-a se fixează modalitățile de asigurare a progresiei între textul oral monologat și dialogat. Se insistă pe rolul înlănțuirii elementelor verbale și nonverbale în context. Se valorifică informația legată de convergența ideilor în jurul unei teme. Se consolidează noțiunile despre alocuțiune, invocația și interogația retorică. organizarea formală a mesajului dialogat: elemente verbale și nonverbale, și regulile dialogului. După cum se vede, comunicarea orală ca obiect de studiu conține doar câteva competențe de bază care permit abordarea în doar câteva ore, și acestea facultative.

Prin lecțiile de comunicare orală se urmărește familiarizarea cu formele comunicării orale și formarea unei atitudini pozitive comunicative. Deși experiența didactică dovedește că acestea sunt de cele mai multe ori intuitive, sau sunt deja formate din familie, profesorului de limba română îi revine sarcina dificilă de a le consolida sau de a le corecta, acolo unde ele au fost greșit însușite. De aceea, consider că o restructurare a programei ar fi benefică, în măsura în care s-ar oferi mai mult spațiu acestor ore de comunicare, de „dezvoltare a vorbirii”. Desigur, morfologia, sintaxa, lexicul, elementele de teorie literară își au și ele importanța lor dar, deseori, elevii care stăpânesc foarte bine noțiuni aparținând acestor domenii, găsesc dificilă exprimarea lor, transpunerea lor în mesaje orale, tocmai pentru că nu stăpânesc tehnicile comunicării așa sau atât cât ar trebui. Apoi, faptul că elevii se descurcă mai bine în scris, în cele mai multe dintre cazuri, poate fi descumpănitor, deoarece activitatea umană are la bază acțiuni de comunicare orală în proporție covârșitoare.

Poate că ar fi necesară și o înnoire a manualelor și auxiliarelor școlare care sunt pe piață și au avizul Ministerul Educației. Se știe că, doar acestea se pot folosi la clasă. Dar, de cele mai multe ori, acestor manuale le lipsește aspectul atrăgător, îmbietor. Sunt aglomerate, exercițiile presupun mai ales redactarea scrisă a unor sarcini de lucru, și lipsesc temele de dezbatere, de jocuri didactice, procesele literare sau interviurile didactice. În aceste condiții, profesorului de limba și literatura română îi revine sarcina complexă și delicată de a reactualiza manualul, de a-l completa cu fișe de lucru atrăgătoare, de a folosi sau chiar de a concepe itemi care să determine elevul să comunice, să folosească elementele esențiale ale comunicării, să recurgă la conectori

din cei mai variați, astfel încât comunicarea să devină din ce în ce mai mult un act de obișnuiță și nu o provocare.

Metodele și tehnicile de învățare pot fi instrumente importante pe care dascălii le aleg spre utilizare, pentru a face lecțiile mai interesante, a ajuta elevii să realizeze judecăți de substanță și fundamentate, pentru a sprijini elevii în înțelegerea conținuturilor pe care să fie capabili să le aplice în viața reală. Aceste metode și tehnici pot fi extrem de utile în procesul de predare, atât pentru conținut cât și pentru dezvoltarea proceselor de gândire necesare elevilor în situații obișnuite sau în situații noi. Pentru a fi capabili să dea cea mai bună utilizare metodelor de predare, cadrele didactice trebuie să aibă o pregătire conceptuală privind fiecare metodă și cunoștințe solide despre cum pot fi dezvoltate lecțiile, utilizând anumite metode. Dascălii trebuie de asemenea să știe în ce circumstanțe să utilizeze fiecare metodă pentru a obține efectul cel mai bun, ținând cont de nivelul de pregătire și de disponibilitate al clasei, care sunt strategiile de predare-învățare pentru grupurile mici și care pentru grupul mare, cum să evalueze capacitatea metodei/lecției în raport cu obiectivele propuse.

Profesorul de română trebuie să evite excesul de tehnicizare în analiza literară în școală, să dea dovadă de intuiție și talent analitic și pedagogic, de atitudine originală în aplicarea metodelor la fiecare operă. Așadar, consider că, la dispoziția profesorului, stau mai multe metode, din care ar putea alege una sau ar putea combina mai multe, pentru a dezvolta elevilor capacitatea de receptare a mesajului textului literar. Cum am mai afirmat, principala metodă de educare a gândirii în învățământul tradițional o constituie *expunerea profesorului*, completată cu studiul individual al elevului. Această metodă a fost criticată și datorită faptului că, ea nu favorizează legătura cu practica. Lipsa de legătură cu realitatea vine de la atitudinea elevilor: ei asistă pasiv la expunere.

O altă metodă tradițională, *convorbirea cu întreaga clasă* este, din punctul meu de vedere, mai eficientă întrucât antrenează mai mult participarea elevilor. Modul nou, activ, de organizare a învățământului se dovedește superior, dar solicită mult timp.

Metode activ-participative, metode moderne

Aceste metode pun accent pe învățarea prin cooperare. Principalul avantaj al metodelor activ-participative îl reprezintă implicarea mai mare a elevilor în actul didactic și formarea capacității acestora de a emite păreri și aprecieri asupra celor studiate. În acest mod, elevilor le va fi

dezvoltată o gândire de tip superior, gândirea critică. A gândi critic înseamnă a deține cunoștințe valoroase și utile, a avea convingeri raționale, a propune opinii personale, a accepta că ideile proprii pot fi discutate și evaluate, a construi argumente suficiente propriilor opinii, a participa activ și a colabora la găsirea soluțiilor.

Metodele moderne se caracterizează prin următoarele note:

- acordă prioritate dezvoltării personalității elevilor, vizând latura formativă a educației
- sunt centrate pe activitatea elevilor aceștia devenind subiect al procesului educațional
- sunt centrate pe acțiune, pe învățarea prin descoperire
- sunt flexibile, încurajează învățarea prin cooperare și capacitatea de autoevaluare la elevi, evaluarea fiind una formativă
- relația profesor-elev este democratică, bazată pe respect și colaborare

Prin metodele moderne se încurajează participarea elevilor, inițiativa și creativitatea. Cum spune Cerghit în lucrarea *Metode de învățământ*, Editura Polirom, 2006: „Metodele activ-participative își aduc o contribuție semnificativă la dezvoltarea potențialului intelectual al elevului, la intensificarea proceselor mintale și, prin aceasta, la ridicarea calității învățării” .

Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral, a exprimării și creativității elevilor în cadrul orelor de limba și literatura română.

Dacă ar fi să căutăm sau să definim atributele omului, în orice context de exigențe, educația și creativitatea nu pot lipsi. Se cunosc și se folosesc o mulțime de termeni asociați creativității: dotare, aptitudine, talent, imaginație, inteligență, inventivitate, spirit novator, capacitate. În educație s-a crezut mult timp că activitatea creatoare este apanajul exclusiv al unor oameni excepționali, special înzestrați. Dar, de fapt, nu trebuie decât să observăm multitudinea de idei dezvoltată la copii, fantezia lor fiind o garanție perfectă că, creativitatea o posedăm cu toții încă din momentul nașterii. De aceea trebuie să le asigurăm elevilor situații în care au șanse de succes, succes care la rândul lui nu vine de la sine, ci implică din partea lor mult efort de

muncă creatoare. Putem deci compara elevul cu un planor, iar profesorul cu instructorul care pregătește zborul, are grijă de un start corespunzător, în condiții bune, așa încât planorul, odată ridicat, zboară singur și aterizează oricând în condiții de deplină siguranță.

Exprimarea corectă, orală și scrisă, ca obiectiv important al procesului de învățământ, constituie unul din instrumentele de bază ale muncii intelectuale. Capacitatea de exprimare se formează și se perfecționează prin solicitarea efortului intelectual al elevilor, prin punerea sistematică în situația de a exersa, într-o formă sau alta, verbalizarea, pe cât posibil, în mod liber. Elevii pot exersa actul vorbirii la toate obiectele, însă, cu prioritate, la limba română. Lecțiile de limba română oferă reale posibilități de organizare și desfășurare a unor multiple activități menite a dezvolta capacitatea de creație a elevilor. Dintre acestea pot fi amintite: povestirea cu schimbarea formei, povestirea prin analogie, continuarea povestirii, intercalarea unor noi episoade în povestiri, ilustrarea textelor literare, modelajul, dramatizarea povestirilor, realizarea compunerilor, crearea de poezii, ghicitori, alcătuirea propozițiilor după scheme date, transformarea vorbirii directe în vorbire indirectă și invers.

În cadrul **povestirii prin analogie**, copiii pot povesti întâmplări din viața lor, întâmplări din viața altor persoane sau fapte și întâmplări imaginare. Poate fi utilizată această modalitate de povestire la lecția „*Budulea Taichii*” de Ioan Slavici. Elevii pot povesti cu multă plăcere despre intrarea lor în clasa a cincea. La lecția „*D-l Goe*” de I.L. Caragiale poate fi utilizată **povestirea prin contrast**. Pornind de la faptele de ispravă ale micului Goe, se poate cere elevilor să construiască o povestire în care să apară un personaj cu însușiri morale și fizice opuse celui prezentat în text. Activitatea lor creatoare va consta în faptul că elevii vor fi puși în situația să-și imagineze acțiunile, faptele, întâmplările, să stabilească relațiile necesare în care intră aceste personaje în funcție de însușirile care li se atribuie. Se va solicita elevilor să introducă în noua povestire și alte personaje. Acest tip de povestire poate fi considerat un exercițiu care stimulează capacitățile compoziționale ale elevilor, dezvoltă imaginația creatoare și însușirile gândirii divergente.

O altă activitate cu caracter creator se referă la **continuarea povestirilor**, mai precis a unor texte citite. Se poate sugera continuarea cu succes a povestirii „*Moș Ion Roată și Unirea*” de Ion Creangă. La lecția „*Darul lui moș Miron*” de Ion Agârbiceanu se cere elevilor să **transforme în vorbire indirectă textul dialogat** dintre primar și moș Miron. Sarcina didactică

dată elevilor în acest scop se referă la o reconstrucție compozițională și expresivă, care-i antrenează pe elevi într-o activitate cu un pronunțat caracter creator mult mai afirmat față de situațiile în care li se cere să povestească sau să repovestească textul potrivit manierei de exprimare în manual. Intervențiile personale ale elevilor sunt mult mai solicitate și se evită sau se diminuează într-o mare măsură tendința, celor mai mulți dintre ei, de a reproduce în mod mecanic textul, atunci când li se cere să-l povestească.

Eforturile depuse de elevi pentru transpunerea acțiunilor, faptelor într-o altă modalitate de comunicare, angajează procese și operații mintale, trăiri afectiv-emoționale și capacități expresionale care se înscriu cu contribuții importante la dezvoltarea potențialului creativ al elevilor. La un nivel și mai ridicat sunt antrenate și dezvoltate însușirile creatoare ale elevilor, atunci când sarcina didactică constă în transformarea textului din formă cursivă în formă de dialog. Astfel de teme le solicită elevilor să creeze adevărate scenarii cu caracter didactic și artistic. **Restructurarea textului sub formă de dialog** presupune introducerea unor personaje cărora trebuie să li se încredințeze diferite roluri în cadrul convorbirii lor, trebuie stabilit un anumit conținut al întrebărilor și al răspunsurilor în așa fel încât cuprinsul textului, conținutul lui să fie parcurs. Astfel de teme pot să constituie sarcini de lucru în cadrul muncilor independente efectuate în clasă sau acasă. Elevii pot lucra pe echipe, fiindcă se stimulează activitatea creativă a elevilor prin alcătuirea de poezii și ghicitori pe diferite teme.

La dezvoltarea creativității contribuie în mare măsură **compunerile**, creații ce realizează o sinteză a tot ceea ce învață elevii, sub raportul corectitudinii exprimării; constituie prilej de valorificare a experienței de viață a elevului și de manifestare a imaginației și fanteziei creatoare. Este necesar ca în studiul integrat al limbii române să-și găsească loc **exercițiile pentru dezvoltarea creativității verbale** la elevi. Încurajarea tendinței de creativitate a școlarului trebuie să constituie o obligație morală a fiecărui dascăl pentru că procesul instructiv-educativ oferă diverse și bogate prilejuri de cultivare a creativității.

Propuneri de exerciții care duc la dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral, a exprimării și creativității elevilor.

Exercițiul 1: Formulează un mesaj prin care:

- a) rogi o colegă să-ți explice o problemă de fizică;
- b) motivezi domnului profesor de ce ți-ai uitat tema acasă;

c) inviți un prieten la ziua ta de naștere;

Exercițiul 2: Datorită faptului că un coleg a fost lovit în ochi cu un bulgăre de zăpadă, tu ești cel învinuit și ești chemat în fața dirigintei clasei. Trebuie să îl convingi că vina nu îți aparține. Formulează un mesaj în acest sens.

Exercițiul 3: Ai întâlnire cu un prieten. Pleci mai târziu de acasă și nu știi cât este ceasul. În acest sens ceri o informație:

- a) unei persoane în vârstă necunoscute
- b) unui elev mai mare decât tine
- c) unei profesoare din școala ta
- d) unui coleg de clasă pe care l-ai întâlnit

Exercițiul 4: Cineva te oprește pe stradă și te întreabă unde este librăria „Emia”. Cum îl îndrumi corect? Ce informații îi dai în acest sens?

Exercițiul 5: De ziua ta primești de la bunici cadoul mult visat. Cum îți exprimi mulțumirea față de ei?

Exercițiul 6: Povestești pe scurt „*Albă ca Zăpada*” de Frații Grimm. Tu cum ai fi procedat dacă erai:

- a) tatăl fetei
- b) mama vitregă
- c) unul dintre pitici
- d) vânătorul

Exercițiul 7: În următorul text s-a strecurat o informație falsă. Descoperă această informație.

„Meciul de fotbal devenea din ce în ce mai interesant. Minutele de prelungiri se apropiau de final. Cei opt jucători în echipament alb-roșu făceau eforturi disperate pentru a reduce măcar cu un punct scorul rușinos de pe tabela de marcaj”.

Exercițiul 8: Prezintă oral programul tău zilnic într-o zi de școală.

Exercițiul 9: Formulează cât mai multe întrebări pentru răspunsurile:

- a) o floare a înflorit în glastră
- b) îmi place lectura

Exercițiul 10: Formulează cât mai multe răspunsuri pentru întrebările:

- a) Ce se întâmplă iarna în natură?

b) Cum se comportă un copil nepoliticos?

Exercițiul 11: Imaginează un dialog între un reporter și un coleg. Reporterul vine în școală și îi ia acestuia un interviu.

Dezvoltarea exprimării orale și scrise, condiție indispensabilă pentru instruirea și educarea, pentru formarea personalității elevilor și pregătirea lor în vederea viitoarei participări la viața socială, constituie, în același timp și obiectivul final al studiului limbii și literaturii române. Prin realizarea acestui obiectiv, în primul rând, dar și prin contribuția celorlalte discipline de învățământ, școala însăși își îndeplinește unul dintre principalele sale țeluri. Ea cultivă, pe toate căile și cu toate mijloacele de care dispune, posibilitățile de exprimare ale elevilor. Redus la experiența cognitivă, conținutul vorbirii lor este, în general, sărac. Copiii nu izbutesc totdeauna să surprindă exact și, prin urmare, să redea clar esențialul celor văzute ori auzite, nu stabilesc legături nici între idei, din care cauză enunțurile lor sunt alcătuite, în majoritatea cazurilor, din propoziții independente. Ei nu pot comunica destul de clar propriile gânduri, sentimente, impresii. Cu toate că posedă un bagaj lexical suficient de bogat, copiii nu-l folosesc decât parțial. Exclusiv orală, exprimarea lor are un caracter spontan și este însoțită frecvent de o mimică și gesticulație expresivă cu care suplinesc lipsurile comunicării.

Consider că școala perfecționează deprinderile de vorbire, lărgind neconținut cercul cunoștințelor elevilor, dezvoltându-le gândirea, memoria și imaginația, educându-le sentimente de voință, oferindu-le prețioasele modele de exprimare care să exercite asupra lor o puternică înrâurire și să le stimuleze dorința de a le imita și de a se perfecționa continuu. În școală, între factorii putând influența dezvoltarea vorbirii elevilor, cadrelor didactice le revine un rol important, în special dascălilor de limba și literatura română. Exemplul lor are atâta autoritate încât izbuteste să învingă, în majoritatea cazurilor, până și influențele negative pe care mediul familial, social, în care trăiesc elevii, le-ar putea exercita asupra limbajului lor. Prin urmare, cultivarea exprimării elevilor trebuie să înceapă, în școală, cu însăși supravegherea riguroasă a profesorilor. Școala oferă, așadar, un model viu de exprimare prin cadrele sale didactice și prin metodele și mijloacele didactice pe care aceștia le folosesc. Limba și literatura română oferă mari posibilități pentru cultivarea vorbirii, a comunicării.

BIBLIOGRAPHY:

1. Abric, Jean-Claude, *Psihologia comunicării. Teorii și metode*, Editura Polirom, Iași, 2004.
2. Baylon, Christian, Mignot, Xavier, *Comunicarea*, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, 2000.
3. Cerghit, Ioan, *Metode de învățământ*, Editura Polirom, 2006.
4. Niculescu, R., Mariana, coord, în *Pregătirea inițială psihologică, pedagogică și metodică a profesorilor*, Editura Universității Transilvania, Brașov, 2005.
5. Norel, Mariana, *Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar*, Brașov, 2011.
6. Pamfil, Alina, *Limba română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Editura Paralela 45, Pitești, 2006.
7. Parfene, Constantin, *Metodica studierii limbii și literaturii române în școală. Ghid teoretico-aplicativ*, Editura Polirom, 1999.
8. *Programa pentru disciplina Limba și literatura română, clasele a V-a – a VIII-a*, Ministerul Educației, Cercetării și Inovării, București, 2009

PARADIGM SHIFT ON RELATIONS BETWEEN LEARNING, MOTIVATION AND LEARNERS ASPIRATIONS

Teodor Pătrăuță

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

Abstract: We are witnessing today a movement of education in the formal and non-formal to the informal learners, which requires new ways of addressing educational relations, the learning of their concepts, motivations and aspirations of learners.

The new pace of life asks man to an extent the increasing of culturally and professionally, affects learners. Therefore, it actively participates in public life, scientific, artistic, sporting, far from the classroom. In all these applications add various modes and requests in information outlining the complex picture of social conditions, acting in preparing young people.

All these external conditions influencing Learners (students), focusing on education, which most of them are active and conscious, corresponding to the ever increasing demands of society, which requires new thinking about conceptual boundaries in the learning, motivation, aspirations of learners.

In the last few years, learning from failures students of all ages, manifested by lack of interest, low effort, fatigue, and even opposition to refuse requests. The reasons for this should be sought especially in teaching (high volume of knowledge), and also in the absence of strong incentives to school to their task. Willingness to learn are not formed by itself.

Any learning is plurimotivat. Learning efficiency decreases when there is a minimum level of motivation or supra-motivare and grows at an optimal level, there are between the minimum and maximum, but if internal motivation can not speak saturation. Rethinking the relationship between learning, motivation and aspiration is absolutely necessary at this time.

Keywords: learning, motivation, inspiration, education, paradigm, teachable

Expansiunea științei și tehnicii în toate domeniile de activitate a condus la accelerarea continuă a ritmului de viață, dominând epoca în care trăim, fapt care are consecințe directe asupra pregătirii tinerei generații (a educabililor în general), care trebuie să facă față atât cerințelor actuale ale societății, cât și dezvoltării sociale ulterioare.

Dinamica informațională, uzura accelerată a cunoștințelor, ca urmare a creșterii rapide a volumului de informații în toate, dar absolut toate domeniile, pretinde o adaptare continuă a obiectivelor școlii, a conținutului, formelor și metodelor de învățământ.

Noul ritm de viață solicită omul într-o măsură din ce în ce mai intensă, din toate punctele de vedere: social, cultural și profesional, fapt care se răsfrânge și asupra educabilului. Ca urmare, firească de altfel, educabilul participă activ la viața obștească, științifică, artistică, sportivă, mult în afara spațiilor de învățământ. La toate cele prezentate mai sus, se adaugă solicitările diferitelor mijloace de informație, care conturează imaginea complexă a condițiilor sociale care acționează nemijlocit în procesul de formare, pregătire, dezvoltare a educabilului.

Toate aceste condiții externe influențează educabilii, orientându-i în însași atitudinea lor față de învățare, motivație și aspirație, care la cei mai mulți dintre ei, este activă și conștientă, corespunzând cerințelor societății, ceea ce conduce la schimbări de paradigmă.

Formarea atitudinii față de învățatură a educabililor nu depinde, însă, numai de condițiile externe, ci, în aceeași măsură, de particularitățile psiho- fiziologice ale diferitelor perioade de vârstă și de trăsăturile individuale ale fiecăruia (intelectuale, motivaționale, caracteriale, temperamentale etc.).

Dinamica curriculară a planurilor de învățământ, programe școlare, determină necesitatea modernizării conținutului cunoștințelor predate educabililor; ține totuși prea puțin de posibilitățile celor care învață.

În ultimii ani se înregistrează eșecuri în învățare la educabilii de toate vârstele, din varii motive (oboseală, lipsă de interes, opoziție față de solicitări ș.a.). Cauzele ar putea fi căutate și în lipsa unei motivații puternice. Atitudinea de indiferență constituie un pericol pentru dezvoltarea

personalității acestora. Schimbarea de paradigmă se datorează faptului că dinamica societății pretinde fiecărui individ să învețe continuu, toată viața, pentru a putea să-și reînnoiască cunoștințele pas cu pas în raport de descoperirile științei, tehnicii și culturii.

Numeroase studii din literatura de specialitate din științele educației au încercat și încearcă să răspundă unei probleme, probleme care vizează schimbări paradigmatiche precum:

- În ce condiții se formează la educabili atitudinea activă față de învățare?
- Ce obiective trebuie să urmărească procesul de învățământ pentru ca însușirea activă și creatoare a cunoștințelor să devină o trăsătură caracteristică, permanentă, de durată a tineretului nostru?

Voința de a învăța nu se formează de la sine. Ea este rezultatul unui proces educativ de durată care presupune atât împlinirea cât și neîmplinirea neabătută a unor scopuri fixate de alții în învățare, cât și îndeplinirea unor scopuri fixate de elevii înșiși. Exersarea voinței de a învăța duce treptat la o dorință permanentă de a ști mai mult, de a cunoaște mai mult, atunci când eforturile educabilului sunt recompensate prin satisfacții care se găsesc în însăși învățarea și duc la sentimentul de succes.

Vorbind despre voința de învăța intrăm în sfera motivației învățării școlare. Motivația este una dintre condițiile esențiale care asigură dobândirea de noi cunoștințe. Numai prin motivație se poate explica *atitudinea activă* sau mai puțin activă a elevilor în procesul de dobândire a cunoștințelor.

Un motiv este *o structură psihică, ducând la orientarea, inițierea și reglarea acțiunilor în direcția unui scop mai mult sau mai puțin precizat.*

Motivele sunt cauzele conduitei noastre, mai exact cauzele interne ale comportamentului. Prin urmare este evidentă necesitatea de a ne preocupa de educarea lor. Motivația învățării *este constituită din totalitatea motivelor* care, în calitatea lor de *condiții interne ale personalității*, determină, orientează, organizează și potențează intensitatea efortului în învățare.

La baza motivației stau cerințele vitale de care depind existența și bunăstarea organismului: trebuințele de hrană, căldură, aer curat etc. Satisfacerea lor asigură echilibrul vieții

– „homeostazia”, cum o intitulează biologii. Dar în afara acestora, chiar de la naștere, apar și impulsuri, tendințe de origine psihică. În manifestările copiilor este identificată, ca un impuls foarte puternic, curiozitatea, tendința de a cunoaște, de a explora ambianța. Apoi e prezent un impuls spre manipulare a obiectelor. Mai mult, se manifestă o tendință urmărind „*influențarea creatoare a mediului*”, încercarea de a transforma ceea ce întâlnește în jur. Aceasta este efectul unui surplus de energie disponibilă. Aceste manifestări dovedesc existența resurselor care fac posibilă învățarea chiar și în condițiile artificiale ale școlii, departe de solicitările imperioase ale mediului și ale trebuințelor vitale.

Trebuințele devenite conștiente de obiectul lor sunt ceea ce numim dorințe. Din ele izvorăsc tendințele, impulsuri spre mișcare, acțiune. Conștiința obiectului unui impuls constituie ceea ce numim intenție.

Trebuințele, dorințele, intențiile sunt puternic influențate de mediu, de experiența socială. Ele se diversifică și se complică foarte mult. Apar trebuințe noi: azi simțim nevoia telefonului, televizorului ș.a, dorințe nou create de progresul tehnic.

O altă schimbare de paradigmă privește nivelul de aspirație. Nivelul de aspirație este în funcție de aptitudinile și forța de voință ale fiecăruia. Dar și ambianța socială joacă un rol hotărâtor. Aspirațiile sunt în raport cu condițiile materiale și culturale în care se dezvoltă copilul. Educabilul care face parte dintr-o clasă cu nivel scăzut are de obicei aspirații școlare mai limitate decât acela dintr-o clasă cu rezultate deosebite. Aspirațiile, motivația de realizare, ambiția contribuie la *sporirea eficienței muncii, a învățării* și chiar la soluționarea unor probleme. Totuși creșterea performanțelor nu e tot timpul în raport direct cu intensitatea motivației. Cercetările au dus la stabilirea unei legi, cunoscută a fi „*legea Yerkes – Dodson*”, *conform căreia creșterea performanței este proporțională cu intensificarea motivației numai până la un punct, după care începe stagnarea și chiar un declin*. Într-adevăr, motivația prea puternică *provoacă apariția de emoții*, introducând oarecare dezorganizare, *ceea ce împiedică progresul, ducând chiar la regres*.

Motivele învățării, ca și motivele întregii activități umane, se formează sub influența condițiilor exterioare, ceea ce le conferă o varietate infinită. Ba mai mult, ele intră în acțiune, de cele mai multe ori, fiind stimulate tot de aceste condiții exterioare, care se raportează în poziție

de scop (extern) față de activitatea de învățare: de exemplu, educabilul învață ca să obțină note bune pentru că dorește să facă bucurie părinților pe care îi respectă. *Energia* care-i susține învățarea este dată de sentimentul respectului față de părinți (motiv). Ceea ce îl stimulează direct în acțiune, îi declanșează activitatea de învățare sunt *notele bune* pe care urmărește să le obțină și care constituie *scopul activității sale de învățare*. Când scopurile sunt exterioare învățării, obținerea lor constituie mijlocul de satisfacere (din exterior) a motivelor care susțin învățarea. Aceasta este motivația extrinsecă a învățării. Educabilul se încadrează în disciplina școlară fără un interes direct pentru ceea ce se predă, ci pentru a primi, direct sau indirect, anumite recompense, îndeosebi morale.

O formă superioară a motivației în învățarea școlară o constituie motivația intrinsecă. Ea constă din acele motive care nu depind de recompensă din afara activității de învățare. În acest caz educabilul învață pentru că învățarea îi dă satisfacții prin ea însăși, iar scopul activității sale este intrinsec învățării și nu în afara ei.

Pentru crearea motivație este necesar să se prezinte educabililor scopul învățării, domeniile de aplicare a cunoștințelor, să fie apreciați pozitiv și încurajați să-și realizeze scopurile vieții, să li se arate progresele făcute, să li se trezească curiozitatea pentru ceea ce trebuie să învețe, precizându-se sarcinile învățării individuale în raport cu ritmul de muncă al fiecăruia și să folosim metode activ-participative. Exigența ridicată, recompensele și activitățile extrașcolare sporesc motivația.

De obicei orice proces de învățare este plurimotivat. Eficiența învățării *scade*, când există un *nivel minim de motivare sau o supramotivare* și *crește în cazul unui nivel optim*, ca zonă între minim și maxim, însă în cazul motivației interne nu se poate vorbi de saturație.

Fiecare actor uman sau organizație reprezintă o entitate relativ unică, irepetabilă, învățarea producându-se în tot atâtea moduri câți subiecți sunt: cultura învățării este generatoare de cunoaștere obiectivă, de cunoaștere socială, de cunoaștere ce încorporează produsele gândirii umane, ale experienței și creației colective; învățarea este un proces activ, un fenomen subiectiv-obiectiv, o activitate cu structură proprie, indusă sau autoindusă progresiv conștiinței și conduitei umane.

Cum ființa umană nu este în totalitate unică, nici învățarea nu este absolut unică. Cum inteligența și gândirea, memoria și imaginația, motivația și voința celui ce învață, deși definite ca structuri specifice, nonparalele, au și un fond comun, tot așa și conștiința că învățarea este unică se supune unei metafizici a comunului.

Noile teorii asupra intelectului uman, inclusiv învățarea, ar trebui investigate ca interacțiuni între agenții sociali și mediul fizic în care un subiect trăiește. În unele forme externe specifice, teoria învățării situative ne arată că subiectul uman și interacțiunile sale cu lumea nu pot fi înțelese utilizând doar metodologia și metodele sistemului de simboluri, ci prin observarea din interiorul contextelor ori prin construcția de modele nonsimbolice.

Între procesele psihice și învățare sunt raporturi de interdependență. Pe de o parte, activitatea de învățare antrenează și implică toate procesele și funcțiile psihice, cum sunt percepția observativă, imaginile reprezentării și, în ansamblu, imaginația, cu deosebire gândirea și memoria, motivația și afectivitatea, și în mod special limbajul, voința și atenția. Pe de altă parte, învățarea mai ales în formele ei intensive, contribuie la modelarea, structurarea, chiar constituirea proceselor psihice, întrucât nu numai că le îmbogățește conținutul, dar impune totodată și construirea de noi mijloace operatorii de restructurări sau organizări speciale în cadrul întregului sistem psihic uman. De aceea, se consideră că învățarea este în diverse cadre generativă sau formativă și constructivă. Învățarea cognitivă contribuie și se sprijină pe dezvoltarea analizei și sintezei, abstractizării și generalizării, a comparației și clasificării, a algoritmicii și euristicii, a sistematizării și organizării logice a gândirii.

Învățarea este o activitate esențial motivată și orientată spre cunoaștere, spre sensibil, spre rațional și comunicativitate. Motivația face ca învățarea să se producă și să se autosustină; este generatoare de energie; este reglatoare de tempou; operează ca factori de scopuri și obiective; este raționalizatoare de efort și timp, stimulative pentru reușita/permanența celui care învață, incitatoare pentru noi experiențe de internalizare a valorilor. Învățarea este și producătoare de bariere și obstacole, de insatisfacție, de dependență. Componentele interne ale motivației pentru a învăța: *curiozitatea, autoeficiența și nivelul de aspirație.*

O nouă schimbare de paradigmă vizează și planul învățării, pentru a descrie dimensiunile cu cea mai mare influență asupra reușitei școlare, behavioriștii operează cu astfel de termeni ca „recompensă” și „pedeapsă”. Astfel, comportamentul educabililor poate fi orientat spre realizarea unor acțiuni întru obținerea remunerării sau întru evitarea. Comportamentul uman este însă mult mai complex, decât atât. Oamenii sunt, în mod natural, curioși. Ei caută noi experiențe, „savurează” învățarea unor subiecte noi, găsesc plăcerea în a rezolva jocurile de puzzle perfecționându-și astfel dexteritățile și dezvoltându-și alte competențe.

Sarcina majoră a instruirii rezidă în a educa și a crește curiozitatea educabililor și de a o cultiva, considerând-o potențial motiv de învățare. Oferirea unor stimuli inediți, dar nu foarte diferiți de ceea ce știu deja educabilii, stimulează mult curiozitatea. Prezentarea stimulilor care sunt completamente nefamiliarii educabililor poate produce mai curând anxietate, decât curiozitate. De aceea, este necesar să se asigure un echilibru între complexitatea stimulilor și claritatea acestora. În loc să prezentăm un oarecare fapt sub forma afirmațiilor categorice, este bine să adresăm elevilor întrebări sau să crem situații- problemă. Acestea vor spori interesul elevilor și vor alimenta curiozitatea salubă a acestora de a afla mai multe despre subiectul în discuție. Curiozitatea este un motiv intrinsec de a studia și, deci, învățarea nu rămâne a fi dependentă doar de „răsplata” profesorilor.

Termenul de „**autoeficiență**” ar putea fi explicat prin puterea de a gândi pozitiv. Autoeficiența este, de fapt, ceea ce psihologii descriu prin „încrederea în propriile forțe” și „prezența convingerii de reușită”. Atunci când sunt satisfăcute necesitățile de la un nivel mai inferior, necesitățile care influențează comportamentul, cu pregnanță, sunt cele de la nivelul imediat următor. Educabilii nu ar fi pregătiți să învețe, dacă nu și-ar satisface nevoile de la nivelurile inferioare, fiind, de exemplu, flămânzi.

Scopul final al educației ar consta în structurarea activităților, astfel încât realizarea acestora să conducă la satisfacerea necesităților de la nivelurile superioare.

Procesul de învățământ presupune desfășurarea unor activități distincte, dar strâns corelate: una care se referă la activitatea de comunicare, predare de cunoștințe, ce ține de profesor, și o a doua care se referă la activitatea de însușire a cunoștințelor, lucru ce ține de

educabil. Strâns corelat de acestea, profesorul trebuie să ştie în ce măsură au fost realizate obiectivele propuse, pe când educabilul trebuie să ştie dacă ceea ce a întreprins a fost realizat în conformitate cu cerinţele avute, ceea ce presupune un demers de evaluare.

Presiunea spre „mai mult” are drept efect aspiraţia spre „mai puţin”. În acest caz putem vorbi despre rolul pe care familia îl are, despre realismul ce trebuie manifestat în legătură cu aspiraţiile privitoare la copii.

Importante probleme se ridică şi în legătură cu raportul dintre teama de eşec şi nivelul de aspiraţie, teama putând avea un efect inhibitor. Eşecul va fi resimţit cu atât mai dureros cu cât nivelul de aspiraţie este mai ridicat, adică cu cât nivelul de expectaţie şi cel de reuşită este mai mare.

Succesele sau eşecurile înregistrate în diferite faze ale învăţării pot mobiliza sau demobiliza elevul în cursul îndeplinirii sarcinii. Succesul încurajează, măreşte eficienţa activităţii şi diminuează efectul oboselii, spre deosebire de insucces, care poate avea efecte contrare. Educabilul care reuşeşte într-o sarcină nu prea uşoară se simte satisfăcut de munca lui, de efortul pe care l-a depus în învăţare. Sentimentul succesului poate compensa un insucces anterior sau contribui chiar la înlăturarea sentimentului de inferioritate; încrederea în sine va spori, iar interesul pentru învăţare în domeniul respectiv va creşte. În schimb, nereuşita mai ales dacă se asociază cu nemulţumirea şi critica părinţilor, poate genera o motivaţie şcolară negativă. În consecinţă, educabilul va respinge ideea de a mai învăţa în respectivul domeniu, pentru că se va simţi descurajat de propriul eşec şi de nemulţumirea celorlalţi.

Deci motivaţiile neînvăţării derivă din insuccese. Din lipsa aptitudinilor pentru o anumită meserie, sau din lipsa susţinerii morale şi chiar materiale din partea familiei, a profesorilor. Pentru că şcoala asigură educaţia individului ca activitate specializată, specific umană, care mijloceşte şi susţine în mod conştient dezvoltarea şi pentru că alături de familie contribuie la formarea personalităţii de bază a fiecăruia dintre noi, trebuie ca activităţii de învăţare din cadrul şcolii să i se acorde importanţa cuvenită, atât din partea profesorilor, cât şi a educabililor.

Se vorbeşte de aspiraţie atunci când o dorinţă vizează un model a cărui realizare reprezintă un progres, o dezvoltare într-o anumită direcţie. Un tânăr aspiră să devină inginer

constructor, de exemplu. Termenul „*nivel de aspirație*” se referă la „așteptările, scopurile ori pretențiile unei persoane, privind realizarea sa viitoare într-o sarcină dată” (E. Hoppe în A. Cosmovici – *Psihologie școlară*, 2002, p. 199). Cu alte cuvinte, nivelul de aspirație este tot un *motiv*, o *motivație* – un educabil învață bine pentru că *aspiră* să devină chimist, *motivația* învățării lui este dorința, *motivul*, de a deveni chimist. Cu cât un elev are un nivel de aspirație mai înalt, cu atât spunem despre el că este motivat să învețe bine.

Aceste dorințe variază foarte mult: un tânăr aspiră să devină operator pe calculator, un altul aspiră la cariera de inginer în circuitele electronice, un altul speră să revoluționeze tehnica circuitelor electronice. Astfel, se observă că nivelul de performanță urmărit diferă fundamental și eforturile necesare realizării lui sunt cu totul diferite. Atingerea unui scop atrage și satisfacții.

Nivelul de aspirație variază în funcție de aptitudinile și de voința fiecăruia. În schimb, și ambianța socială joacă un rol important; aspirațiile sunt în raport direct cu condițiile culturale și materiale în care se dezvoltă copilul. Printre fiii de țărani sunt mai puțini cei care aspiră la o carieră de intelectual decât cei proveniți din familii care au deja astfel de preocupări. De asemenea, elevii care fac parte dintr-o clasă cu nivel scăzut au de obicei aspirații școlare mai limitate decât cei dintr-o clasă cu rezultate deosebite. Experiențele au arătat că succesele obținute duc la creșterea nivelului de aspirație pe când eșecurile au ca urmare scăderea pretențiilor. De exemplu, un educabil care va primi o notă mică va fi inhibat, putându-se declanșa o adevărată repulsie față de disciplina respectivă, pe când un educabil care a primit o notă mare poate fi stimulat, ajungându-se și la situații în care aceasta ar putea deveni disciplina lui preferată. Există totuși excepții, care nu țin cont de eșec: cei ambițioși; aceștia își propun mereu scopuri dificile, pe când cei care se subestimează tind spre performanțe modeste. Totuși creșterea performanțelor nu este tot timpul în raport cu intensitatea motivației. Cercetările au dus la stabilirea unei legi, „legea Yerkes-Dodson” - , conform căreia creșterea performanței este proporțională cu intensificarea motivației numai până la un punct, după care începe o stagnare și chiar un declin.

Schimbarea de paradigmă privește și motivația optimă, motivație care este stimulatorie pentru obținerea unui randament școlar superior. Raportat la finalitatea procesului instructiv-educativ, nivelul motivațional optim se obiectivează într-o motivare reușită a educabililor în activitatea școlară, prin comportamente adecvate scopurilor educaționale, în desfășurarea unei

activităţi de învăţare eficiente, în obţinerea unor performanţe ridicate în învăţare, atât sub aspect cantitativ, cât şi sub aspect calitativ.

Un comportament motivat nu poate fi judecat în afara relaţiei dintre posibilitate şi realitate, dintre aptitudinile educabilului şi rezultatele în activitatea de învăţare. Între aceste dimensiuni este necesară prezenţa unei concordanţe. Nivelul motivaţional optim operează atât în sensul stimulării activităţii de învăţare, cât şi în sensul reducerii tensiunii energetice, în direcţia moderării sau scăderii tonusului ei, variind în funcţie de particularităţile fiecărui educabil, de nivelurile de autoreglare a pulsionilor anticipative ori al nivelurilor de aspiraţii, de tipul sarcinilor de învăţare şi de alţi factori. Sub acest nivel, creşterea stimulării produce un efect de întărire, în timp ce peste acest nivel, dimpotrivă – după cum relevă Getzler (1963) – descreşterea stimulării este aceea care determină efectul de întărire.

Atât supramotivarea, cât şi submotivarea au efecte negative pentru orice activitate, inclusiv pentru cea de învăţare. Supramotivarea, care de multe ori se corelează şi cu o supraestimare, fie a capacităţilor de rezolvare, fie a dificultăţii problemelor de soluţionare, poate produce blocaje psihice, dezorganizarea activităţii de învăţare şi chiar dereglări comportamentale. În situaţiile de submotivare se produce o slăbire a activităţii de învăţare, însoţită de stări de plictiseală, neatenţie la lecţii, implicare redusă în studiu, performanţă slabă. Aceste efecte îşi au cauzele ori în subiect, care îşi subestimează capacităţile, în acest caz producându-se o subutilizare a acestora, ori în factori externi, nu numai esteimativi, dar chiar şi demotivanţi.

Şcoala şi profesorii pot contribui la formarea unor aspiraţii. Mai întâi, profesorii pot fi un model demn de urmat; apoi ei au misiunea de a facilita constituirea unei imagini de sine adecvate, de a facilita o autocunoaştere justă. Un nivel de aspiraţie adecvat depinde de o justă apreciere a propriei posibilităţi, căci supraestimarea conduce la eşecuri, iar subestimarea conduce la ratarea unor situaţii favorabile. De aceea, misiunea cadrelor didactice este de a ajunge la o bună cunoaştere a educabililor lor şi, prin aprecieri sau critici constructive, să le consolideze o imagine de sine corectă şi obiectivă. Schimbările de paradigmă propuse şi analizate în studiu sunt puternic motivate în ziua de azi şi probabil şi mâine.

BIBLIOGRAPHY:

1. Atkinson, R., Atkinson, R. (2002), *Introducere în psihologie*, Bucureşti, Editura Tehnică.
2. Badea, E. (1997), *Caracterizarea dinamică a copilului și adolescentului*, Bucureşti, Editura Tehnică.
3. Cosmovici, A. (2002), *Psihologie generală*, Iași, Editura Polirom.
4. Cosmovici, A, Iacob, L. (1999), *Psihologie școlară*, Iași, Editura Polirom.
5. Crețu, C. (1994), *Succesul și insuccesul școlar. Psihopedagogia elevilor cu aptitudini înalte*, Iași, Editura Spiru Haret.
6. Cucuș, C. (2012), *Pedagogie*, Iași, Editura Polirom.
7. Hudițeanu, A. (2001), *Metode de cunoaștere psihologică*, Sibiu, Alma Mater.
8. Hudițeanu, A. (2002), *Introducere în psihologia educației*, Sibiu, Editura Psihomedica.
9. Sima, I. (1998), *Psihopedagogie specială*, vol. I, Bucureşti, Editura Didactică și Pedagogică, Bucureşti, R.A..
10. Sima, I.(1997), *Creativitatea la vârsta preșcolară și școlară mică*, Bucureşti, Editura Didactică și Pedagogică, Bucureşti, R.A..

CREATIVE WAYS OF THE TEACHING STAFF IN LANGUAGE DEVELOPMENT OF SCHOOLCHILDREN

Marilena Ticuşan

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

Abstract: As much as we argued that regardless of the time the child is the same since the beginning of the world, last decades put us face to face with the reality of a child who surprises in that he escapes the considerably complex process of forming and influencing institutional and even family. This child is the product of a complex social determination, turbulent, where landmarks were not placed, in which parents exited the push of a slough Communist remained staring into the distance in pending "greater good", neglecting the many sides of existence : caring for soul food to feed the mind, to reconsider the concept of becoming for family and children. Atmosphere in which the communication is made, accentuates the teachers role as educational model and over the necessity of a nuanced language, within the rules of the literary language, focusing on a series of synonyms and suggestive expressions, given the formative role of the word.

Keywords:communication, creative way, teaching

Introduction

Given the increasingly acute need for natural resources, the renowned contemporary analysts advocate for the need to exploit highly the people's creative potential. Human intelligence and creation must be developed at national level. The educational ideal of Romanian school consists of the free, integral and harmonious human individuality development in the formation of autonomous and creative personality. The thinking and creative potential are developed in an environment that calls for independence, inquiry, originality.

Theoretical approach

Critical thinking is an approach and a way to solve problems based on convincing, logical and rational arguments, which include checking, assessing and selecting the right answer to a given task and reasoned rejection of the other variants of solutions.

At the same time critical thinking represents the skill to actively interact with information, to bring pros and cons, to evaluate them to determine the amount of truth, to transform information and generate new ideas. Critical thinking is an active, coordinated, complex process, like reading and writing, speaking and listening, which involves thinking processes, beginning with active accumulation of information that result in well-reasoned decisions.

The children actually participate in the act of learning, increasing their level of involvement and responsibility. Not the early practice of critical thinking is harmful, but its inappropriate or partial practice may lead to the development of a typical behaviour of a passive child waiting for all ready-made, and the effect will not be negligible at all, but morally, it will be harmful and educationally it will be counterproductive.

Preschool pedagogical practice in the critical thinking domain must be developed in two main directions:

1. A program based on the principle that higher thinking begins by cultivating natural curiosity of children towards nature and towards moral issues, in this case activities should be conducted that focus on stimulating the curiosity of children, developing their analytical and problem solving skills.
2. It has to be demonstrated the relationship between the quality of questions, of thinking and of replies of children because appropriate questions addressed to children provide the formation of abstract, nuanced and sophisticated thinking.

At this age the ability to think critically is acquired in time, allowing children to manifest spontaneously, without limitation, whenever there is a learning situation. They should not feel embarrassed, to be afraid of the reaction of others to their views, to trust their analytical, reflection power.

Critical thinking teaches children to issue and support their own ideas. We have an obligation to ensure conducive atmosphere to trigger a wave of personal ideas, to give children the feeling that they are the true discoverers of the "new" (although it's a rediscovery).

Effective thinking is developed through collaborative working which means working in pairs, in groups. Collaborative working is effective if there is a shift from respect for the ideas of others to self-confidence, the transition from concrete to abstract, from intuitive thinking based on expressing opinions without reflecting upon them to logical thinking that supports conclusions based on premises, approaching things from different perspectives. The methods for developing critical thinking, applied on the group, can develop through networking between children, a set of attitudes and behaviours:

- communication skills,
- the ability to understand,
- transfer of information,
- inter-disciplinarity and trans-disciplinarity.

The versatility of these methods has proved effective from the earliest age, because by practicing these methods, the child becomes a small investigator, willing to continuously explore everything that surrounds him/her.

Critical thinking is based on knowledge update, analysing differences, observing cause and effect relationships, extracting ideas from examples, supporting ideas with examples and evaluating information depending on the validity, utility, positive or negative effects.

For a child to respond adequately to changing realities, he/she must have own thinking abilities, as well as a set of customized attitudes and values; he/she must have motivation and readiness to respond positively to change - as a prerequisite for personal development.

The development of critical thinking in an appropriate environment involves three steps:

1. Evocation - establishing correlations with previous lesson from the perspective of the new topic taught;
 - How will the children be directed to ask questions and formulate learning objectives?
 - How will they get to examine their prior knowledge?
2. Becoming aware of the meaning - capture interest for new issues to be addressed
 - How will the content be explored by the children? How will they monitor their understanding of this content?
3. Reflection – setting, consolidating knowledge
 - How will the children use the meaning of the lesson?

How will they apply the knowledge acquired?

How will they be advised to seek further information, answers to questions that are out there?

Critical thinking is learned through practice and awareness.

The educator must offer children a systematic and transparent environment for thinking and learning: systematic - in order to understand and apply consistently the process; transparent - for pupils to become aware, to track and monitor their own thinking processes during independent study. Living in a rapidly changing society, the pupil will have to give a meaning in a critical, creative and productive manner to the informational world he/she meets. The instructive and formative educational action aims at producing some cognitive, affective-motivational, attitudinal and behavioural changes at the pupil's personality level, of the person always subjected to training. To smoothly handle the information, the child will have to apply a set of thinking abilities providing the possibility to sort information efficiently. In this regard the child needs to go through a systematic process of analysis and critical reflection. The educator must offer equally a learning and thinking environment. This environment must provide the child the possibility to realize where they stand in terms of thinking, thus being able to pursue and to monitor their own thinking processes when the child learns independently.

Research data

In the educational activities, the child should be creative. We have an obligation to give the pre-school children the feeling that they are the real discoverers of the "new", although it's a rediscovery. Throughout an hour, pre-schoolers are in the position to describe to others the problem situation, to verify that the others have all the information and if they have a biased thinking, to report the matter to others' beliefs, to ask themselves questions on the results, to image several ways of action and to consider what circumstances would limit their actions, to think together various ways to proceed, to decide which are the best solutions.

Purpose: -highlighting some working methods and techniques within the instructive - educational process and their effectiveness in the development of creativity in the group, by experimental psycho-pedagogical research.

The goals of the research have been set:

-use of teaching strategies designed to develop creative abilities in group, and critical thinking of preschool children;

-training of intellectual resources of preschool children by the solicitation of which superior results in educational activities can be achieved.

Working hypothesis

The modalities for the exercise of the intellect of preschool children contributes to the development of creativity, to the formation of critical, creative thinking, leading thus to the increase of school efficiency.

The research was conducted on a sample of 32 subjects, preschool children in the middle group.

The instructional and educational level of the family of origin would be a variable with possible information in the subsequent evolution and psychological development of children

The type of research used was the formative research.

The formative research aims to introduce into the researched group some factors of progress of the ways and means of development of cognitive-intellectual capacities from the perspective of critical thinking in preschool children and of creativity in group, in order to discover and develop critical thinking in preschool children, being discovered and exploited by comparing the initial status with the final one. By comparing the performance of preschool children prior to the introduction of the new teaching method with those obtained after its use, we will know if the methods used are effective or not.

The research has also a constructive component, since it aims at observing and recording the effects of the application of an instructive individualized, child-cantered process, related to the cognitive-intellectual events in the educational activities.

A number of behavioural indicators have been determined that emphasize critical thinking and development of creativity in group, for the preschool child learning activity. This grid has been drawn up for each subject separately. After everyone was observed, at a certain time, throughout the period of the experiment, the frequency of occurrence of indicated behaviours has been recorded. The knowledge tests were applied in the formative stage of the research, along with other methods designed to train critical thinking in pre-schoolers.

The discovery of preschool children's knowledge is achieved through integrated and traditional activities in order to verify and discover new knowledge in pre-schoolers from the perspective of critical thinking. The knowledge tests have been chosen as investigative tools consisting of a series of tests, developed to record the presence or absence of skills as well as the level of knowledge of preschool children, the degree of development of the ability to think, of intelligence and memory.

Analysing the answers provided by the subjects after applying initial tests it is found that students have critical thinking. It can be asserted that every child is critically thinking and group creativity is tracked and developed along the preschool stage. In the second stage of the research, during the instructive and educational activities, the work with the subjects is conducted using ways and means to develop their cognitive-intellectual skills, given that active-participatory methods turn the preschool child from object into subject of learning, the child being part of its own training, the preschool child employs intensely all forces and the motivation for knowledge, develops intelligence and motivation for learning. In the research, the development of intelligence and creativity of children involves stimulating in children the courage to expose their own ideas, to develop a work strategy and not to expect solutions from the teacher.

Conclusions

The experimental research conducted has addressed the issue of stimulating critical thinking and group creativity of preschool children by applying modern methods of developing critical thinking and of working ways that develop pupils' creative outputs.

Following the conducted experiment the hypothesis is confirmed: by using methods to train the intellect of pre-schoolers, conditions are achieved for the development of creativity in group, for the formation of critical thinking, leading thus to an increase of school efficiency. The fundamental purpose of the child's psychological counselling is his/her optimal psychosocial functioning. The role of the counsellor is to help for a balanced development of the child by applying cognitive, motivational, emotional and behavioural intervention strategies both at individual level and at group level.

In terms of learning, the knowledge by the preschool children of novelties occurred along with acquiring the syllabus, the development of critical thinking and group creativity, the

counsellor attends general and specific learning problems at individual and group level, considers related to the issue of intervention, the following:

- the construction and functionality of general learning instruments: abilities, skills and general and individual capacities;
- focus, interrelations and socio-emotional problems, learning pace (slow or inappropriate);
- use and practice of logical and mathematical structures (reasoning, algorithms, thinking operability),
- decision-making,
- conflict management and complex communication process etc.;

The activities of the counsellor address pupils, teachers and parents, and the necessary links between these educational actors, to achieve process efficiency and teaching process effectiveness, both at individual and at school level.

BIBLIOGRAPHY:

1. Baban, Adriana, (2001), *Consiliere educationala*, Editura Cluj-Napoca.
2. Birch, A., (2000), *Psihologia dezvoltării*, Editura Tehnică, Bucureşti.
3. Breban, E., Goncea, S., (2008), *Metode interactive de grup*, Editura Arves, Bucuresti.
4. Muntean, A., (2006), *Psihologia dezvoltării umane*, Ed. Polirom, Iaşi.
5. Morand de Jouffrey, (2001), *Psihologiacopilului*, Editura Teora, Bucureşti.
6. Moraru, Monica, (2004), *Consiliere psihopedagogica si orientare scolara si profesionala*, Editura Muntenia, Constanta.
7. Pâslaru, G., Turcu, D., (2003), *Didactica învăţământului preşcolar*, Editura Bacovia, Bacău.
8. Sălăvăstru, Doina, (2004), *Psihologia educaţiei*, Ed. Polirom, Iaşi.
9. Şchiopu, Ursula, (2000), *Psihologia vârstelor. Ciclurile vieţii*, E.D.P., Bucureşti.

EDUCATION AND MORAL PROGRESS

Cornel Lazăr

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

Abstract: Given the systemic crisis of contemporary Romanian society, in which trust in organizations meant to guide and affect the quality of life is drastically eroded, the appeal to the moral dimension of being is the only way through which one can find ways to identify with peers and also to affirm one's authenticity.

Schools and universities are places where, apart from criteria foreign to the human condition, man can discover in peace the values for which life is worth living. Moral values identified now make man capable of adapting to the social environment and to the rigours of existing as part of a community. To provide access to these values, schools and universities must project a programme of moral education based on trust in their capacity to guide human beings towards authentic moral progress.

Keywords: educational purpose; moral education; moral progress-regression; moral court; public opinion.

Legea Nr. 1 a educației naționale definește astfel idealul educațional:

„Idealul național al școlii românești constă în dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și în asumarea unui sistem de valori care sunt necesare pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru dezvoltarea spiritului antreprenorial, pentru participarea cetățemească activă în societate, pentru incluziune socială și pentru angajare pe piața muncii”. (LEN, 2015, Titlul I, Art. 3)

Scopul fundamental al educației școlare și universitare nu este doar acela de a da societății persoane calificate în executarea unor practici, ci, mai presus de orice, de a asigura fiecărei generații capacitatea de integrare socială sub toate aspectele sale: profesional, cultural, existențial, moral. Niciunul dintre aceste aspecte nu poate fi ignorat. Absența abilităților

profesionale îl face pe om incapabil de a-și asigura cele necesare subzistenței; absența orizontului cultural îl transformă pe om într-o ființă fără identitate, simplu robot operațional; absența orizontului existențial ia omului dreptul la speranță, la continuitate, la relația cu absolutul, cu eternitatea.

Cât privește reperele morale, absența acestora îl face pe om incapabil de coexistență împreună cu semenii, incapabil de a adera la un set de valori care să dea sens și justificare faptelor sale. De fapt, omul nu poate exista în afara unor repere morale. Numai că, în lipsa unei educații morale coerente, în consens cu valorile și normele asumate de majoritatea membrilor unei comunități, omul își va alege singur reperele, orientându-se spre acelea care-i satisfac imediat și nemijlocit interesele, aspirațiile, pornirile biologice și fiziologice. Se va orienta, prin urmare, spre grupurile marginale ale comunității, acelea care neagă valorile morale ale majorității și care-și constituie propriile sisteme de valori, de cele mai multe ori opuse celor acceptate de comunitate.

Pe o anumită treaptă de evoluție a acestui fenomen se poate ajunge la o răsturnare a sistemelor de valori. Valorile grupurilor marginale devin dominante, grupurile marginale însele devin majoritare și atunci comunitatea riscă destructurarea sau, în situații istorice cunoscute deja, se produce victoria răului asupra binelui, apariția dictaturilor, triumful puterii asupra rațiunii, al nedreptății asupra dreptății, al manipulării asupra informării, valorile morale generice însele putând fi denaturate în sens și finalitate: patriotismul devine șovinism, naționalismul devine rasism, dreptatea devine război, ordinea devine dictatură. În ultimă instanță, ființa umană este anihilată în esența ei cultural și morală, triumfând valorile biologice și fiziologice, dreptul celui mai abil în folosirea forței, manipulării, delațiunii, valorile morale autentice devenind dușmanii noii alcătuirii sociale. Se ajunge, astfel, la ceea ce Thomas Hobbes numea, cu multe secole în urmă, „bellum omnium contra omnes. Iată ce spunea T Hobbes în celebra lucrare „Leviathan” (1651):

“Atât timp cât oamenii trăiesc fără a exista o putere comună care să-i țină pe toți în frâu, ei se află în acea condiție care se numește război al tuturor împotriva tuturor.” (Hobbes, apud. Emanuel-Mihail Socaciu, 2001)

În termeni strict etici, o asemenea situație este identificată, la scara societății, cu o perioadă de regres moral. Ea apare mai ales în momentele de schimbări social-politice și

economice majore, de destructurare și restructurare a ordinii constituționale a unei țări, urmare a unor războaie sau revoluții.

Trecerea de la asemenea stări de fapt la unele normale, bazate pe sisteme morale solide, capabile să orienteze majoritatea comunității naționale spre o conviețuire benefică presupune o perioadă de progres moral. Pentru ca această perioadă să fie posibilă, sunt necesari câțiva pași de natură strategică.

Mai întâi, pornind de la realitățile cotidiene ale stării morale a societății, să se asume, la nivel național și în afara oricăror orientări partizane, necesitatea schimbării.

Următorul pas ar fi asumarea, la capătul unei dezbateri competente cu participarea mediului științific și academic, dar neapărat cu participarea eticienilor, a unei filosofii morale adecvate conținutului și structurii specifice a etosului național și universal. O asemenea filosofie morală ar trebui să se integreze în dimensiunea locală a paradigmei atât de apreciate în pedagogia modern, denumită “paradigm triplizării în educație” (Cheng, 2000). Prin urmare, ea ar trebui să asigure “circulația, adaptarea și dezvoltarea valorilor comune, și normelor comportamentale din contextul local”. (Pedagogie, 2007)

În baza acestei filosofii, la nivel politic și departamental ar trebui elaborat un program de educație morală cu caracter de permanență, care să cuprindă, ca segment distinct și determinant, o curriculă educațională acoperitoare pentru toate generațiile de elevi și studenți. Împreună cu aceasta, prin mijloacele mass-media guvernamentale, dar și prin alte mijloace educaționale (conferințe, ateliere de dezbateri, reviste de specialitate, programe educaționale nonformale și informale) se poate asigura o densitate optimă a tematicii etice, astfel încât să se asigure atât îndeplinirea obiectivului strategic de resurrecție morală a societății, cât și integrarea acesteia într-un cadru de exprimare liberă a opiniilor și soluțiilor alternative.

Indiscutabil, asumarea politică a unui program de educație morală presupune costuri, inclusiv de natura popularității și reprezentativității. Aceasta, pentru că orice schimbare de paradigmă a comportamentului individual sau colectiv presupune renunțarea la anumite obișnuințe, mentalități, modele, valori devenite dominante în perioadele de regres moral. Mai mult, chiar, ar exista suficiente forțe, inclusiv de natură politică, în măsură să se opună unor asemenea schimbări. Tocmai de aceea, schimbarea sensului de evoluție a moralității, din regres

spre progres, presupune hotărâre, tenacitate, spirit de sacrificiu și, nu în ultimul rând, artă de a convinge, de a mobiliza și de a valorifica resursele morale autentice ale comunităților.

Se pune problema dacă, în condițiile prăbușirii sistemului de valori și norme morale ale comunității există, în aceasta, resursele necesare schimbării și dacă da, care ar fi acestea.

Noi credem că, în orice condiții, indiferent de nivelul devalorizării morale, resursele schimbării există.

În primul rând, suntem de partea acelor judecăți asupra ființei umane care consideră că omul este de la natură bun, că preferința pentru binele moral este constitutivă ființei lui biologice și culturale. În ultimă instanță, nu există, decât cu mici excepții, oameni care să nu recunoască public valabilitatea unui sistem de valori, principii, norme, atitudini și comportamente dezirabile moral. Numai că, așa cum observa Immanuel Kant, unele persoane „adesea uneltesc împotriva-i.” (Kant, apud.N. Bagdasar, Virgil Bogdan, C. Narly, 1996) Diferența între moralitate și imoralitate nu este neapărat la nivelul proclamației, ci mai ales la nivelul înfăptuirii.

În al doilea rând, indiferent cât de putredă ar fi societatea din punct de vedere moral, această putreziciune este doar apanajul unei minorități care, prin forța împrejurărilor nefavorabile de natură economică, politică, legislativă dictează regulile imorale ale conviețuirii sociale. Majoritatea tăcută a societății și mai ales cea parte a ei care are o anumită experiență și responsabilitate a conviețuirii sesizează cu ușurință pericolul, conștientizează natura acestuia și este gata să urmeze pe oricine s-ar oferi ca purtător de stindard al schimbării.

În al treilea rând, în resurecția morală a societății nu este necesară neapărat o acțiune de răsturnare a ordinii prin alte mijloace, decât cele morale. Așa cum insistam în toate lucrările noastre de specialitate, sancționarea imoralității presupune punerea în funcțiune doar a instanțelor morale: **opinia publică și conștiința individuală.**

Opinia publică se manifestă, de regulă, spontan, imediat, ea luând forma blamului, protestului individual sau de grup, desconsiderării, marginalizării, izolării, batjocurii etc. Există și forme „organizate” de manifestare a opiniei publice, îndeosebi sub forma protestului colectiv. Unele mijloace de informare în masă, ca și unele organizații neguvernamentale se consideră și ele purtători de cuvânt ai opiniei publice. În contextual contemporan al manifestării acestor mijloace și organizații, avem unele rezerve privind capacitatea lor de a prelua nedistorsionat opinia publică.

Dacă opinia publică acționează, de regulă, spontan, ca reacție imediată la imoralitate, problema conștiinței individuale este mai complexă.

Conștiința individuală este implicată în moralitate în dublu sens:

- pe de o parte, ea trebuie să contribuie la constituirea opiniei publice ca parte componentă a acesteia, în măsură să reacționeze la imoralitatea celorlalți;

- pe de altă parte, ea trebuie să fie capabilă să răspundă la acțiunea opiniei publice, atunci când este vizată, asumându-și cu responsabilitate culpa morală, fiind dispusă la schimbare. Fără o asemenea asumare, reacția opiniei publice este fără finalitate. Tocmai de aceea, societatea a instituit nivele superioare ale responsabilității umane, acelea ale responsabilității disciplinare, administrative sau legale. La aceste nivele, însă, instanța morală își încetează acțiunea, intrând în funcțiune instanțele administrativ-juridice.

Responsabilitatea disciplinară, administrativă sau juridică nu anulează responsabilitatea morală. În fața instanței morale, persoana răspunde în calitate de om. În fața celorlalte, răspunde în calitate de angajat sau cetățean.

Pentru ca persoana să devină cu adevărat responsabilă de sancționarea sau asumarea imoralității, ea trebuie să parcurgă un proces evolutiv de educație morală, precum și să acumuleze o anumită experiență a exercițiului moral.

Traian Gânju vorbește, în acest sens, de progresul individual pe care persoana trebuie să-l facă în educația morală: „ trecerea de la *mentalitate* la *convingere* și la *concepție*”.

Nivelul *mentalității* este acela la care persoana respectă normele morale din obișnuință, în urma formării unor automatisme de comportament moral.

Nivelul *convingerii* este acela la care persoana este conștientă de calitatea ei morală și este preocupată de apărarea valorilor și promovarea normelor morale pentru sine și pentru grupurile umane din care face parte.

Nivelul *concepției* este nivelul etic al persoanei. La acest nivel, persoana dovedește creativitate morală. Are inițiative și soluții de îmbunătățire și depășire a universului moral în care se manifestă. (Gânju, 1981).

Sarcina școlii este îndeosebi aceea ca împreună cu ceilalți factori educaționali (familie, biserică, grupuri informale etc.) să formeze tânăra generație pentru atingerea treptată a primelor

două nivele. Pentru cel de-al treilea, din sânul comunității se ridică persoane cu abilități speciale, care-și asumă exemplaritatea și creativitatea morală.

Pentru ca educația morală în școală să fie eficientă, ea trebuie să respecte câteva cerințe majore:

1. *Unitate*. Obiectivele, conținutul și formele educației morale în școală trebuie să fie rezultatul unei concepții unitare la nivelul școlii, prin care corpul didactic și nedidactic să-și asume un set de valori, norme, atitudini și modele comportamentale acceptate și promovate de toți, indiferent de particularitățile profesionale sau de personalitate ale acestora. Orice abatere de la acest sistem poate produce grave prejudicii în asumarea de către elevi a moralității proiectate. Figurile excentrice, rebele, ori detractorii valorilor morale asumate de școală pot fi ușor urmate de unii elevi, în virtutea înclinației lor spre nonconformism și originalitate.

2. *Continuitate*. Educația morală în școală nu se face doar prin scenariile didactice, dincolo de care mediul educațional să poată fi unul al lejerității. Pe de-o parte, educația morală în școală trebuie să fie o continuare a educației morale din familie, biserică și alte medii educaționale, iar pe de altă parte ea trebuie gândită ca un mediu educațional omogen și permanent, de la intrarea elevului în câmpul educațional și până la părăsirea acestuia.

3. *Deschidere*. În educația morală a elevilor, școala trebuie să comunice permanent cu ceilalți factori educaționali în ambele sensuri. Ea trebuie să facă cunoscute familiei, comunității, mediilor de interes exigențele sale morale față de elevi, precum și filosofia, politica și programul său moral. Totodată, ea trebuie să fie deschisă la cerințele, propunerile, observațiile și criticile venite din afară.

4. *Valabilitate*. Programul de educație morală al școlii, valorile și normele morale promovate trebuie să fie în concordanță cu profilul moral al comunității din care vin elevii, precum și cu valorile morale universale. Este exclusă adoptarea unor exigențe morale care să atenteze la libertatea umană, la drepturile și libertățile cetățenești, la obiceiurile și tradițiile naționale și locale. Totodată, așa cum am mai opinat, exigențele morale impuse în școală nu trebuie să îngreuească diversitatea culturală, etnică, religioasă a elevilor, capacitatea lor de manifestare în baza acestei diversități.

Democrația secolului XXI reclamă o nouă abordare a relației statului cu cetățeanul, o nouă viziune asupra libertății și autonomiei persoanei, în care preeminentă este universalitatea

acestora, pretenția prezervării lor pentru toți, în egală măsură. Rămâne, însă, în afara oricărei discuții, necesitatea raportării persoanei la valorile morale ale timpului, în raport cu care să-și aleagă opțiunile, să-și regleze conduita, să-și proiecteze idealul moral. Suntem, indiscutabil, în fața unei morale a alegerii, în care, cum spune Dan Badea, „morala datoriei este surclasată de **talentul moral**” (Badea, 2013). Ce înseamnă talent moral? Potrivit autorului, la care ne raliem cu toată convingerea, talentul moral presupune arta de a te situa optim între tradiția rigoristă a datoriei, specifică educației în context școlar, și provocările culturale și sociale ale prezentului, cu variabilitatea lor, cu deschiderile lor spre soluții alternative, relativ egale valoric, în care opțiunea dascălului devine chestiune de artă pedagogică. Cum spunea autorul, a avea talent moral înseamnă „a pune accentul etic potrivit și în doze corespunzătoare” (Badea, 1995) sau, citându-l pe Andrei Pleșu a găsi „aceleiași probleme nenumărate tipuri de soluții, în funcție de determinările ei individuale” (Pleșu, 2013).

Sarcina dascălului este aceea de a se raporta la realitatea morală a timpului său pe măsura „talentului moral” de care am vorbit și a necesităților impuse de câmpul educațional propriu fiecărei situații educative concrete. Ne asumăm, însă, presupuziția că nimic nu se poate construi în sfera libertății de acțiune educativă fără repere morale autentice, în raport cu care să se poată exprima această libertate.

BIBLIOGRAPHY:

1. Badea, Dan, *Despre conștiința și etica profesională*, în *Revista de Pedagogie* nr. 9-12/1995.
2. Bagdasar, N. , Bogdan ,Virgil, Narly, C., 1996, *Antologie filosofică, Filosofi străini*, Editura Uniunii Scriitorilor.
3. Gânju, Traian, 1981, *Discurs despre morală*, Editura Junimea, Iași.
4. Hobbes, Thomas, *Leviathanul sau Materia, forma și puterea unei comunități ecleziastice și civile*; în Emanuel-Mihail Socaciu, 2001, *Filosofia politică a lui Thomas Hobbes*, Editura Polirom, Iași.
5. Kant, Immanuel, 1972, *Întemeierea metafizicii moravurilor*, Editura Științifică, București.

6. *Pedagogie*, 2007, *Curs de formare inițială pentru cariera didactică*, coordonatori Nadia Mirela Florea și Adela Mihaela Țăranu, Editura Fundației România de Măine.
7. Pleșu, Andrei, 2013, *Minima moralia*, Editura Humanitas
8. *Legea nr. 1 a educației naționale*, 2015.

EDUCATION XXI, A SUCCESSFUL PROGRAM FOR THE CONTINUOUS DEVELOPMENT OF THE PRE-UNIVERSITY EDUCATION DIDACTIC STAFF

Alexandra Silvaş

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

Abstract: This paper presents its experience in organizing and conducting the Program Continuous Training Program in pre-university education "Educația XXI" having as a provider University Petru Maior of Tg.Mures- the Training Department of Teaching staff .

We showed mainly the study of impact of the Program "Educația XXI" edition 2004- 2008 and the analyze of need made in the target group (teachers of different specialties, engineers, IT specialists for substantiation of the program on the period 2008- 2012

Keywords: education, continuous training, teachers, psychology, pedagogy.

Enrolled in a continuous development educational market, the Education XXI program, with the Petru Maior University as the provider, took place between 2004-2008, proving its utility through the quality of the training offer that over 600 pre-university teachers benefited from.

The program proved to be attractive by content, as well by the advantages given by the training centre which was situated nearby the trainees' residences.

The program took place in partnership with the Mures County Scholar Inspectorate and the Tîrgu Mures Teachers' Training Centre, having specialists from the university, especially

from the Didactic Staff Training Department and trainers from the Mures County Scholar Inspectorate and from the Tîrgu Mures Teachers' Training Centre.

Applying MECTS' current policies, the continuous training activities assured the professional competences correlations for the trainees, with the didactic career development, based on the transferrable ECTS.

Continuing the methods in this field, the program that we intend to sustain during the next 4 years, will assure a number of 90 professional ECTS points, transferrable by going over through 3 training modulus, with a view to didactic career development and the assurance of the professional dynamics.

Our offer, as a program provider in the continuous training field, is in accordance with the current regulations, regarding the continuous training, comprised in art. 159-165 from the Law no. 84/1995 (The Education Code), in art. 32-33 and 39-41 from the Law no. 128/1997 (The Code regarding the didactic staff statute).

The finalities aiming the training of the target group:

- The assimilation of the new concepts and theories, in accordance with the current tendencies and approaches, in the specialties' field, with the psycho-pedagogy and the informing and communication techniques;
- The assuming and applying of the pupil centered techniques and strategies, with a view to assuring an educational partnership and to reaching the learning results;
- Forming the competences for the projecting, the teaching-learning-evaluating, the counseling, the monitoring and facilitating of the learning processes;
- The interdisciplinary approach of the concepts and theories from different knowledge domains, with a practicability in the instructive-educative process;
- The development of some psycho-pedagogical and communication competences, responding in this way to the didactic staff's need to improve professionally, from the point of view of the Educational Reformation demands;
- Using the managerial tools and methods in educational activity.

The program's purpose is to respond to the social demand, developing a continuous training centre for the pre-university didactic staff, within the boundaries of the Mures county, as a sub-core of the National Centre for the Training of the Pre-University Staff.

The training's purpose is to be ameliorating in the didactic activity and it aims the general and specific competences, stipulated in the continuous training national standards for the professorship.

Program's objectives

The program is suggesting the next objectives:

- Of dissemination and multiplying of some already existent experiences in the field of reformation and of the professors/managers training (the philosophy of the alternate reformation, standards and competences models, supports of the scholar professors and managers continuous training seasons);
- Of satisfying the class teaching didactic staff's need, but who can have leading, guidance and control positions anytime, to re-think and (re) shape their own professional evolution, as a teacher, as well as a manager.
- Of contributing to bringing up to date the information from the specialty and the scholar management field, as well to forming some psycho-pedagogical and communication competences, responding this way to the need of professional improvement of the didactic staff, from the point of view of the Educational Reformation demands, emphasizing the pupil centered strategies.

Impact study of the Continuous training program "Education XXI", 2004-2008

Nationwide, the research reports regarding the didactic staff training have shown the necessity of re-outlining the reformation program of the initial and continuous training of the didactic staff, as well as it's harmonization with the European training systems.

This impact study places itself in the same general tendency, being built on the actual experience of the team's members, as well as on the needs analysis of the didactic staff regarding the continuous training. Based upon these elements, in accordance with the reformation demands and with the current laws regarding the continuous training of the pre-university staff, we prepared The continuous training program for 2008-2012.

Proving to be useful, through the quality of the training offer that over 600 pre-university teachers gained from, the “Education XXI” continuous training program has been designed according to the continuous training methodology, into 3 modules:

- a. “Projection, organization and evaluation of the didactic activities” – module I
- b. “Management and communication” – module II
- c. “Computerized informational techniques” – initiation/advanced – module III

Between **2004-2005** took place Module I and II and 269 people graduated, of whom:

Module I

- 56 graduates with the average 10
- 101 graduates with an average between 9,60- 9,90
- 69 graduates with an average between 9,00- 9,59
- 14 graduates with an average between 8,650- 8,99

Module II

- 11 graduates with average 10
- 15 graduates with an average between 9.60 - 9.90
- 3 graduates with an average between 9.00 - 9.59

- **In 2005 – 2006** have developed Module II and III and graduated 116 students, of which:

- *Module II*

- 56 graduates - qualification FB
- 6 graduate qualification B

- *Module III*

- 24 graduates - qualification FB
- 30 graduate qualification B

In 2006 - 2007 have developed Module II and III and graduated 116 students, of which:

Module II

-88 graduates - qualification FB for all

Module III

-35 graduates - qualification FB

-54 graduate qualification B

-3 enough graduates

In 2007 - 2008 have developed Module II and III and graduated 116 students, of which:

Module II

-74 graduates - qualification FB

Module III

-50 graduates - qualification FB

-22 graduate qualification B

To identify the impact on the students we asked them their views on organizing activities, the content proposed and the methodology used.

Referring to our graduates from the series 2006 2007, 82% of them have appreciated the positive way in which activities were organized, 87% considered the content as agreed with the renewal of school and 89% of participants were rated favorably the methodology used at the courses and practical activities.

Consistency with the needs analysis

Through this program is to relate the needs of continuing education at county of Mures with our education for the following categories of teachers:

- professors of different specializations;
- engineers;
- specialists who teach science (IT).

Analysis of needs concerning the training of teaching staff in pre-university education in the county of Mures

Given the direction of reform in the education system and in the educational process and the objectives of this plan continue training, with a view to proposing a program for optimal learning for teachers in higher secondary and high school of Mures County, the University "Petru Maior" as program provider, has completed a study on training needs of teachers. For this purpose DPPD developed and applied a questionnaire, which sought to obtain information from teachers in pre-university education in Mures County, on the training needs of scientific training, psycho-pedagogy and teaching skills necessary for a good progress activity with students. Also asked teachers to think about the optional subjects they deem useful in developing their training.

The sample under investigation included 850 teachers from schools Mures County.

After statistical processing of data to have broken the following findings:

- 78.3% believe that is timely updating of scientific knowledge, according to diversify and upgrade the content of school curricula, through continued training;
- 89.5% of respondents stated as being useful strengthen teaching skills and psycho-pedagogy: Design, teaching learning assessment, counseling, monitoring and facilitating learning processes for smooth activities with students;
- For module I, in the opinion of teachers, hierarchy optional disciplines in order of preference is as follows:

Option 1

1. Educational psychology – 87,2%

2. Knowledge methods of individual pupils and school group 53, 5%

Option 2

Intercultural Education - 73, 6%

• For module II, in order of preference are listed following optional subjects:

Option 1

1. Psychology of development 76.2% 2. Counseling and orientation and 58.4%

3. School as organization 42,5%

Option 2

Qualitative and quantitative methods in educational research 46, 8%

• 93.6% of teachers have opted to participate in a program of continuous training, education day - weekends and school holidays

In designing the training program we had in mind the data provided by Mureş County School Inspectorate, concerning the evaluations made on the work of teachers by school inspections, support directors in class, observations of responsible with continuous training from schools, the annual analyze of needs made by CCD Mureş.

In the sustaining of the activities included in the program, at high quality standards, the program module responsible, all team members for implementation of the programs were selected from among teachers in higher education and university training with a thorough scientific and didactic, which obtained good results in work with students / pupils.

In conclusion , we can say that in order to achieve the program's goal, the University Petru Maior, as the program provider, is assuring in the right conditions, the didactic resources necessary for the activities (Chapter 5 of the overall presentation).

The findings of the study on impact and needs analysis we were given the opportunity to design and conduct high standards of the activities in the Continuous Training Program "Education XXI.

BIBLIOGRAPHY:

1. **Neculau, A.**, (2004), *Educația adulților*, Ed. Polirom, Iași
2. **Niculescu, R., M.**, (2000), *Formarea formatorilor*, Ed. All Educațional, București
3. *******(2003), *Implementarea strategiilor de educație permanentă în Europa*, Comisia Europeană, Directorul General pentru Educație și Cultură, Bruxelles
4. *******(2005), *Metodologia de acreditare a programelor de formare continuă a personalului din învățământul preuniversitar*, Anexa la O.M.Ed.C. nr. 4611
5. *******(2006), *Planul Național de Dezvoltare 2007-2013*, Guvernul României, București.

THE EDUCATIONAL APPROACH – A SOCIAL PHENOMENON WHICH TRANSCENDS UTOPIA

Silvia Negruțiu

Assoc. Prof., PhD, University of Arts, Tîrgu Mureş

Abstract: The pedagogical realization of a bold didactic idea (because the idea comes first!), often brings the professor close to utopia, though pedagogy itself is meant to be in permanent dialog with educational reality (exploring, analysing, translating and synchronising it with the educational purposes which are primarily associated with real people who are being taught), but also with social reality.

If one tries to bring together projection and the reality provided by students/pupils/educated people (who are a part of social reality), the educational approach achieved during the implementation moment could transcend utopia. That means that the idea, even if utopical at the beginning, can survive, if sustained by the stated "partnership" between the high standard of the advanced theoretical approach and the high standard of the practical implementation strategies.

As social reality is dynamic, the transcendence of such didactic idea will lead to a place/moment where another high educational idea will emerge, calling for the same approach. As long as there are professors with a calling for teaching and people who want be taught, this process will constantly replicate in a continuously transforming world.

Keywords: educational approach, social reality, teaching profession, utopia, achievement

1. Préambule

Tout le long de notre parcours social, professionnel et familial, les idées utopiques recouvrent notre voie (d'abord) et habitent notre pensée (ensuite), pareilles à des lianes des forêts équatoriales. On s'en débarrasse difficilement car, plus on essaie de s'élever, plus elles s'entassent vertigineusement, soutenues par un climat favorable, qui fait naître la vie. Si, par

hasard, le désir de l'abandon nous effleure, on ne saurait le suivre. C'est trop tard, l'envahissement s'est produit, la hantise de la perfection, de l'idéal nous mène, l'inertie ne permet pas de s'arrêter, ni même de faire une halte et, tout ce qui nous reste est d'aller de l'avant. Arrivés à ce point, il n'y a que la croyance de pouvoir y arriver qui nous aide. Plus la conviction est forte et l'effort plus fidèle à la conviction, plus la réussite devient sûre, l'utopique des idées s'avère démolissable, la réalité imaginée se transformant en réalité palpable. Ce qui naguère semblait impossible à atteindre s'entrevoit comme étant réalisable...

Les choses se passent pareillement dans l'éducation aussi. La prédiction y a un rôle dirigeant. Quand on se met en „route”, l'idée que l'on se fait de cette „route” est très importante. Si l'on croit dans sa voie, on la parcourt, tout en franchissant les obstacles inhérents qui nous guettent à chaque pas. Si l'on doute de la réussite, c'est presque sûr de ne pas réussir... Mais puisque, le long du temps, de nombreuses idées audacieuses ont réussi à démolir l'utopique, pendant que d'autres innombrables ont échoué, l'essai en vaut sa chance.

Si l'on pense à quelques-unes des merveilles du monde, on assiste à des idées matérialisées, à des réalisations que seulement une pensée courageuse saurait envisager. De nombreux précurseurs et contemporains nous servent des exemples: l'idée de vol, matérialisée dans l'appareil de vol; l'idée d'explorer l'Univers, consommée dans l'alunissage et l'exploration de la Lune; l'idée de lumière artificielle, finalisée par la découverte de l'ampoule alimentée par la production du courant électrique; pour n'en rappeler que quelques-unes.

La préoccupation de bâtir un monde parfait, gouverné de slogans du genre: „exiger de chacun selon ses capacités, donner à chacun selon ses besoins”, où tous les gens soient égaux, où tous aient des emplois et des habitations, a fait naître les idées de socialisme et communisme, de belles idées et tentantes d'ailleurs, mais qui n'ont pas réussi à transcender l'utopique. Un récit amusant concernant l'anéantissement de l'idée de communisme nous a été fourni, en peu de mots, par quelqu'un qui y avait cru fermement et qui en avait été le partisan dans sa jeunesse: *c'est comme si l'on avait acheté un cheval (beau, sain, qui promettait ...) et l'on était allé boire le vin du marché; au retour, quelqu'un avait changé le cheval; ce n'était plus celui que l'on avait acheté...* (L.D.).

Pour beaucoup de gens, la croyance même est une utopie. Non pour ceux qui croient vraiment, qui sont pratiquants et arrivent à des performances spirituelles-religieuses, moment qui les transforme et où l'irréalisable devient réalisable, l'idée devient réalité, l'infini prend contour.

Tout en prêchant l'importance et la force de la croyance, Jésus Christ souligne: „c'est la vérité que je vous dis: si vous avez au moins autant de croyance qu'une graine de moutarde, vous direz à cette montagne: déplace-toi de ce côté-là; et elle se déplacera; et rien ne vous sera impossible” (Mt. 17, 20). Selon les dires du prêtre Vasile Mihoc (2001, p. 106), *Le Patérique* „raconte d'un père abonni qui, en parlant avec quelqu'un de la croyance, a cité ce texte de l'Evangile. Au moment où il a prononcé les mots *déplace-toi de ce côté-là*, la montagne qui se trouvait tout près s'est mise à bouger. Alors le père lui a dit: Arrête! Ce n'est pas à toi que je l'ai dit, je parlais à ce frère!”

2. Le dialogue de la pédagogie avec la réalité sociale

On vit les temps des „pédagogisations” de toutes sortes. On est en train de constituer l'*utopie pédagogique*, conformément à laquelle on peut tout faire en matière d'éducation (on apprend à accéder, à être forts, à être riches, à être beaux; à être bons, à être moraux, à faire des pas, à embrasser, à aimer; on apprend à avoir, à devenir, à exister...). „Cette idée est une construction fantaisiste”, affirme le pédagogue contemporain Constantin Cucuș (2006, p. 35), „dépourvue d'efficacité, un édifice sans résonances pratiques”. Afin de venir à l'appui de ce que ce pédagogue distingué souligne, nous ne réclavons ici que quelques-unes des insuffisances de la pédagogie qui propose l'idée:

a) la focalisation sur un monde de l'enseignement et non sur le monde réel, avec des gens réels, sur lesquels l'acte éducatif se répercute;

b) l'insistance sur les idées d'„élèves-modèles” et „professeurs-héros”, sur des légendes de morale éducative;

c) le discours pédagogique trop métaphorisé, à la place du langage propre, direct.

Nous comprenons que l'utopie de l'acte éducatif/didactique naît de la tentative du professeur de créer un parcours didactique *parfait, idéal*. Comment une telle création peut-elle prendre vie: par la maîtrise *parfaite* de la théorie de l'éducation, en vue de réaliser le projet qui précède l'activité didactique proprement-dite et par l'implémentation *idéale* des activités projetées.

Nous soulignons les concepts *parfait* et *idéal* de la présente démarche, dans le désir de marquer les éléments qui mènent vers l'utopique. En envisageant les choses de cette perspective, nous ferons référence, à tour de rôle, à l'attention accordée par le professeur qui cherche la perfection aux deux composantes de la projection didactique:

1. Il recourt à une présentation *parfaite* des éléments de la composante introductive du projet didactique:

- sujet à enseigner, son intégration dans l'unité d'apprentissage adéquate, catégorie et variante de l'activité qui va être soutenue;
- finalités éducatives *idéales* (compétences générales, compétences spécifiques, objectifs opérationnels, qui convergent vers l'idéal éducatif de l'époque);
- stratégies didactiques *idéales* (types d'expériences d'apprentissage, méthodologie, moyens d'enseignement, formes d'organisation de l'activité de ceux qui s'éduquent).

2. Il réalise une projection *parfaite* des actions didactiques soulignées dans la composante descriptive du projet d'activité, qui inclut:

- la modalité de capter *parfaitement* l'attention;
- l'actualisation *parfaite* des connaissances antérieures, pour assurer l'adhérence des nouvelles connaissances à celles anciennes et pour donner un caractère constructiviste à l'apprentissage;
- la présentation *idéale* du matériel-stimulant;
- diriger de manière *idéale* l'apprentissage, par une synchronisation *parfaite* de l'activité du professeur et de celle de l'étudiant/élève;

- une stratégie adéquate d'obtenir et fixer la performance de ceux qui s'éduquent;
- assurer le feed-back pendant tout le parcours de l'activité (feed-back formatif et feed-back summatif);
- des modalités complexes d'évaluation de l'activité (formative, formatrice, summative...).

Idéal serait que tout ceci se retrouve dans une communication didactique qui contienne des messages pédagogiques clairs, qui circulent par des chaînes de communication sans brouillages, avec des répertoires cognitifs et comportementaux du binôme éducatif bien proportionnés, avec un *professeur-idéal* et des *étudiants-modèles*, avantagés par l'ergonomie des salles de cours/séminaire/classe, tenant sous contrôle la dimension des temps didactiques etc., etc., ce qui ne se passe pas, au fait, en réalité.

Ce qui échappe pourtant, parfois, à l'éducateur c'est que la pédagogie est vouée à se trouver dans un dialogue permanent avec la réalité éducative (qu'il recherche, analyse, interprète, synchronise avec les finalités éducatives qui appartiennent, par excellence, à des personnes réelles qui s'éduquent et non à des êtres imaginés) et avec la réalité sociale. Les personnes réelles ne sont pas des „machines”, ce sont des êtres sensibles, autonomes, ayant des penchants vers un certain type d'intelligence (ou vers plusieurs), ayant aussi une certaine manière d'apprendre (ou plusieurs), adhérant aux méthodes didactiques nondirectives et, par conséquence, ayant besoin de professeurs responsables, qui n'aient pas peur de formuler eux-mêmes la projection et l'implémentation de l'acte éducatif. La recette ne tient pas, parce que chaque groupe de personnes éduquées possède des caractéristiques différentes et, le même contenu enseigné est perçu d'une manière particularisée, d'un groupe à l'autre, d'un individu à l'autre. La formation psychopédagogique est celle qui crée la vision. Elle exige beaucoup de travail (c'est vrai), un guidage minimal et un self management responsable et continu, mais elle devient la condition du succès.

3. Vision sur la préparation initiale pour la profession didactique

Comment puis-je, moi, qui ai en vue la préparation initiale des étudiants pour la profession didactique, créer un apprentissage de type réfléchi, ne pas leur donner trop mais suffisamment:

a) par épisodes, par exemple, de manière à éveiller leur passion et leur curiosité d'apprendre davantage, suite qui pourrait être attribuée à l'autodécouverte, à l'autoapprentissage;

b) en attirant l'attention de l'étudiant/l'élève sur le fait que la performance (celle didactique y comprise) met en oeuvre l'activité concertée de plusieurs coefficients et que la performance est donnée par la somme des mesures de ces coefficients: coefficient d'intelligence (IQ), coefficient de talent (TQ), coefficient de passion (PQ), coefficient de curiosité (CQ), coefficient de labeur (LQ). Une formule utile que les étudiants devraient retenir et appliquer pendant leur préparation initiale pour la profession didactique mais aussi dans leur future préparation continue, est la suivante: $Performance = IQ + TQ + PQ + CQ + LQ$.

Les soulignements concernent la contribution et l'importance de la préparation initiale, qui se réalise dans un cadre formel, dans les Universités, par les professeurs et les étudiants, dans le but de former et développer les compétences pédagogiques d'instruction et d'éducation de ces derniers, pour qu'ils les mettent, ensuite, au service de leurs propres professions. Nous pensons également à combien il est important que les étudiants participent à la pratique pédagogique, qu'ils y voient en réalité des classes d'élèves, des projets didactiques réalisés et d'autres déjà implémentés etc.

Il est important de souligner aussi la nécessité d'un self management responsable de l'activité d'apprentissage des étudiants – futurs professeurs, de manière que leurs accumulations les recommandent comme étant aptes à faire l'éducation (on inclut dans le concept général „éducation” ses deux dimensions: information/instruction et éducation/formation) à présent mais aussi à l'avenir, dans un monde dynamique, provocateur, qui devancera d'au moins trois ans l'âge des étudiants (ce qui signifie exactement l'intervalle de temps alloué aux études niveau licence, pendant lequel le Département pour la Formation du Personnel Enseignant déploie son module psychopédagogique).

Non en dernier lieu, les préoccupations de la préparation initiale visent le caractère prospectif de l'éducation et, aussi, la mission particulièrement importante des professeurs didacticiens des Universités et des professeurs mentors des écoles d'application, qui doivent appuyer les étudiants dans leur formation théorique, pratique et de recherche

psychopédagogique, commencée dans le milieu universitaire et finalisée dans les écoles d'application du milieu préuniversitaire, de même que dans une éducation de type nonformel.

Mécontents du standard et de la qualité de l'acte éducatif, tous ceux qui faisons partie de l'équipe de préparation initiale des étudiants pour la profession didactique, nous nous imaginons souvent des réalités idéales et marchons à leur rencontre, ce qui nous y mène étant le désir de les transformer en réalités palpables. En y croyant et en travaillant dur, nous anéantissons l'idée d'utopie (cf. Wikipedia, l'utopie est cette „tentative humaine de créer une société parfaite, qui n'existe pas - encore”), tout en mettant à sa place la rencontre avec le réalisable.

Conclusion

Perfection signifie idéal, l'idéal est non atteint. Et pourtant, il y a des choses toutes proches de la perfection. L'acte éducatif *parfait* paraît une utopie. C'est le théorique qui nous y mène! Parce que nous voulons nous élever! Nous pouvons imaginer (projeter) l'enseignement tel que nous le voulons, la pensée est libre. Mais l'ascension n'est pas seulement projection, ni seulement théorie. Le projet va être appliqué dans une réalité sociale, peuplée d'étudiants/élèves, qui sont des personnes réelles, venues d'un monde réel. Pour pouvoir enseigner à ce monde réel, moi, personnellement, je transcende l'utopique et je le transforme en réalité. La précondition de la réussite est constituée par les hautes aspirations que j'ai, par le désir et la croyance de réussir et aussi, par mon immense travail. C'est grâce à tout cela que je grandis, je me développe, je deviens..., en me transformant, en exerçant ma lucidité afin de me garder réelle, dans un monde réel de gens qui s'éduquent.

L'acte éducatif représente, par conséquence, une réalité sociale où l'idée, même si utopique au début, peut survivre, soutenue par l'entente déclarée entre le standard élevé de la démarche théorique proposée et le standard élevé des stratégies pratiques d'implémentation. Et puisque la réalité sociale est dynamique, transcender une idée utopique va signifier l'endroit/le moment où une autre idée naîtra, également utopique, vouée à la même démarche. Cela va se répéter à l'infini, dans un monde en transformation continue, autant qu'il y aura des professeurs et des personnes désireuses à s'éduquer...

BIBLIOGRAPHY:

1. CUCOŞ, CONSTANTIN, 2006. *Pedagogie*. Ediția a II-a revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom.
2. MIHOC, VASILE, 2001. *Predici exegetice la duminicile de peste an*. Sibiu: Editura Teofania.
3. NEGRUȚIU, SILVIA, 2011. *Practica pedagogică, teorie și artă a educației. Punctări teoretice și instrumente de lucru pentru studenții UAT*. Cluj-Napoca: Editura Napoca Star.
4. NICOLA, IOAN, 2002. *Tratat de pedagogie școlară*. Ediția a doua, revizuită. București: Editura Aramis.
5. ***, *Biblia sau Sfânta Scriptură*, 2001. Ediție Jubiliară a Sfântului Sinod. București: Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române.
6. ro.wikipedia.org/wiki/utopie

THE PSYCHOLOGICAL AND EPISTEMOLOGICAL ABSTRACTION BY "THE MULTIPLE EMBODIMENT" IN LEARNING MATHEMATICS

Aurel Pera

Assoc. Prof., PhD, University of Craiova

Abstract: In order to present a coherent explanation of what happens in the human psyche when we think mathematically, to consider both the epistemological and psychological variables.

A problem has also put an author forgotten today, Z.P.Dienes, in his experiments, started from the presumption that, in mathematics learning process and abstract embodiment may arise from multiple concepts to be abstracted.

In this study we try a presentation of the psychological and epistemological this process in the act of learning mathematics. For this we took into account the criterion theory by which to determine whether a term can be learned or not as an abstract structure, the issue isomorphism, the phenomenon of blocking perceptual means teaching used by students in the learning process similarities, development psychobiological student, the volume of teaching and the irrelevance, and the relationship between abstraction and syntax of learning distributivity and the commutative law.

To what extent would elevate abstract concepts can become fruitful in mathematical creation process, we considered an analytical study of Marin Țurleaas required insists derivability efficiency and abstract concepts. The conclusion is that We must not neglect the psychological or epistemological process of learning mathematics, especially because, as Suppes said, „ all mathematics construction can be formulated in terms of axiomatic theory "became axiomatic abstraction preferable to take conceptual abstraction tert.

Keywords: mathematical abstraction, multiple embodiments, isomorphism, perceptual communication, abstract, axiomatic abstractions.

1.Introduction:

There are a multitude of variables, both psychological and mathematical, which should be considered when we plan to approach such a subject, but especially to provide a coherent explanation about what actually happens when we think mathematically.

ZP Dienes throughout his experiences, started from the presumption that *abstraction* can arise from multiple *embodiment* of notions to be abstracted. In other words, some situations equivalent physical structure will cause destruction learned the concept of the common structure of all those physical situations. At first it was thought that, once these conditions are met, students will be able to describe this structure so abstracted symbolism.

The difficulty arose when it came to finding theoretical criterion by which to determine whether or not a notion learned that an abstract structure. Let's have also found that although the children were able to pass on an embodiment different mathematical structures embodied in a certain situation, a different theoretical difficulties, namely, to be validated process, had invented a method of comparing the embodiments especially that some are more closely related than others.

But it is possible, he says. ZP Dienes, to achieve the embodiment so "jamming loaded elements" that want to extract mathematical structure becomes almost impossible"¹The experimenter used five different embodiments each time mathematical structure without building a "space of the embodiment of" a motive of "all that would be necessary so we can talk to *distance one embodiment*"²

There were practical difficulties, students in group A have been administered are some "tests" to ensure experimenters about the possibility of operating transfers from an "interpretation" to another, ie if students have formed or not some *isomorphism* some physical between the two situations in which the transfer was tested there. ZP Dienes considers that such

¹ Dienes, Z. P., Dienes, Z. P., *Un studiu experimental asupra învățării matematicii*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1973, p. 69.

² Ibidem, p. 70.

isomorphisms corresponding to a certain level of abstraction of the mathematical structure embodied in those physical situations.

The sample isomorphism, three of the four children of group A built models representing all forms. For them something that resembles the situation and while the situation B, C situation and so on, must have all the properties of these situations and not only that property which, alone, is common situations A, B and C.

ZP Dienes's conclusion is that "this sense of *community* all *perceptual* situations comes naturally to mind their children than extracting something *common* to *all* situations"³ Concrete or perceptual properties of real relationships of objects as a hindrance, not a help in discovering what was common in all relationships mathematically.

Isomorphism was the first test sample transfer, by then the children had not merely manipulate squares and cubes and the idea of a communication between them was entirely new embodiments. After that, all subsequent tests have given satisfactory transfer for all group members.

ZP Dienes conclude from these experiments, it is not easy to trigger the "reduction of interference by the transfer of embodiments" but once triggered, abstraction seems to lead to success⁴

To show that the path to abstraction is facing all kinds of difficulties, the author gives an example of *blocking perceptual* caused direct experience with the embodiment used, aware that if abstraction means so removing jamming irrelevant, as well as a common structure in many different situations, ensuring an artificial interference in the form of multiple embodiments may not only help, but also hinder the process of abstraction.

The student can select the important aspect of "jamming" of an embodiment when faced with another embodiment, it may look irrelevant in this interference from the first, and if it finds it can not introduce artificially. Experiments have shown, however, that in reality, considering jamming something as arbitrary as it depends only on special mathematical structure that we're trying to teach her subjects.

³ Dienes, Z. P., *op. cit.*, p. 71.

⁴ On this principle was based mostly on work done in the Leicestershire Mathematics Project. Performance in abstraction was tested in this project by providing verbal problem-situations, the structure was the same as the mathematical expression abstracted. See in this regard, Z. P. Dienes, *op. cit.*, pp. 70-76

In practice itself appears a situation, says ZP Dienes: the more a student is presented with several embodiments the less inclined he will be to choose issues irrelevant to them, especially if the latter does not return too often. It is possible that too much student working embodiment too attached to her perceptual qualities. There were reports that prevented the perceptual qualities of abstraction and subject proved unable to transfer the *mathematical* elements of the first embodiment in the second⁵

The conclusion that the experimenter pulled her about the situation of *the perceptual and isomorphism* is that *learning* can take place on a narrow front if you do not try to *broaden their horizons*, ensuring that they manipulate situations are considered by the student as an example of a whole class situations.

2. Abstraction and isomorphism

An important aspect of the process is to determine students' abstraction form *isomorphism* - aspect is the positive side of the process. The negative side, as proven by experiments, is to remove *irrelevant details* for *the structure* to be *learned*.

Isomorphism is a complex relationship between two objects, sets, systems, which is to have *the same shape*, regardless of the nature mapped entities. George Enescu recommend that it is convenient to look at objects that define isomorphism system and *bi-univocal correspondence* between their elements, the operations between them, properties (attributes and relationships) between them⁶

This is the isomorphism *complete* or *perfect*. Isomorphism *part* is relative to a structure. For example, a formal system and representation is perfect isomorphic. $\langle Z + \rangle$ has the same *algebraic structure* with $\langle P \Rightarrow \square \square \rangle$ and $\langle P \neq \square \square \rangle$ where $\langle Z + \rangle$ is the set of integers endowed with the addition operation, $\langle P, \Rightarrow \rangle$ is set functions truth endowed with exclusion operation (non - equivalent). Systems $\langle P, \Rightarrow \rangle$ and $\langle P \neq \square \rangle$ are counted in bivalent logic. The three systems have the same structure - the *structure of the group*. But $\langle Z + x \rangle$ and $\langle P \Rightarrow \rangle$ are isomorphic to the structure of the group, but not in the ring⁷

⁵ Dienes, Z. P., *op. cit.*, p. 77.

⁶ Enescu, Ghe., *Dicţionar de logică*, Editura Ştiinţifică şi enciclopedică, Bucureşti, 1985, p. 157.

⁷ Ibidem, p. 158.

It was noted that some students think in *terms of classes* - the "*kinds of things*" as they express ZP Dienes - so when a another example of those "*kinds of things*" recognize its similarity and seem to form immediately isomorphism. In reality he is already formed.

Other students also have a structural perspective on the world and need some help. In this case it appears to *abstraction* and *isomorphism* pedagogical importance because of their training exercises act as *a means of teaching* that helps students in the *learning process knowledge similarities* when appropriate.

In revealing the pedagogical effects in the learning process using mathematical type structure we must consider, in our opinion, and age of the students, but especially their psychology. Some experiments made show that the abstraction is linked to *biological* and *psychosocial development of the student*.

For example, some students 7 years isomorphism exercises have been more difficult to resolve because the range of abstraction pursued by experimentalists was too much effort for them. In this regard, ZP Dienes cites "*games with tree and blocks*" that reveal certain difficulties they encounter students. It started from the premise that the development isomorphism between the two embodiments of ideas *Multi-base Arithmetic* is not progressing quickly enough⁸

As much as it would increase the *volume of teaching*, the results were the same although students may have been specially trained for search and establish isomorphisms. It set the objective *notion of inequality*, structured system *position value*. *The method* is based on the assumption that, in all likelihood students would be easier to form a simple isomorphism which does not involve a large amount of calculation and comparison of numerical tables, etc., and that learning more several successive isomorphic structures will present to them a means of training isomorphisms.

In a game with the tree, the successful student who was furthest to the right in the top of the tree. Since the tree was going to play with greater powers than cubed playing with blocks

⁸ If the arithmetic Multi-base blocks (BAM), the unit of length was $\frac{3}{8}$ of an inch. Wood block dimensions were $1 \times 1 \times 1$, $1 \times 1 \times N$, $1 \times N \times N$, $N \times N \times N$, students having access to a considerable number of each type. N was equal to 3, 4, 5, 6, and 10, depending on the base in which the work. All blocks were marked on all surfaces squares 1×1 carved wood surface. Each piece was a cuboid, some cubes. If trees games Multi-base materials consist of "trees" starting from a base of N branches at some level I branched into other branches and so on. While last set of branches to represent the units, ie zero power, lowest branches were the highest power. Trees were used with $N = 2, 3, 4, 5$ and 10. $N = 2$, most power was sixth at $N = 3, 4$ and 5, the highest power was the third and $N = 10$, most power was second. Details regarding these experiments ZP Dienes, op. cit., p. 76-93.

under two began with smaller powers (fifth or sixth), it can be played with any embodiment of Multi-base arithmetic. Following games We have observed the following:

- compulsory *learning situation* opened the significance of the recurring order numbers;
- at one time they had remained at the stage where many believed that throwing large numbers decide the game;
- though they were surprised when they discovered the mistake at this stage they had not come to understand that the rules of blocks were exactly the same as the rules of the tree. ZP Dienes concluded that "simply not yet had formed respectively isomorphism"⁹
- one of the students traveled several times from tree to tree and back sheet, troubled but determined to go all the way. She was intrigued by the *game and notation* isomorphism problem, a problem which he considered interesting, but that was not able to solve at the time;
- until finally, almost all the students understood that a game with a certain way, whether it was played with blocks or playing with the tree had to be won by one person.
- to complete the learning process, students have been distributed to some exercises "solve paper and pencil" whose aim was to convince the experimenter whether the concept of *value of the position* was taught as an *abstraction*; They were used in this case *different bases* examiners to ensure that students have learned as a generality.
- not all students have reached this *level of understanding* by the end of the experiment.
- abstraction extent to which a person is capable of such increases with chronological age.

Regarding the latter, ZP Dienes makes a number of observations: there are examples where *the abstract* was successful in *broadening front generalization* purposes, eg *transfer successful tests*; if undertaken *game magic* dance floor where it was alleged magical power of a boy, a girl and a man and a woman, one child said, "is *like* moving *boy no move* and there are only three real moves. It's like two moves would equal three. "

The student concerned identify game magic with the second game of four numbers after the structure moves and thus eliminating interference magic and concrete operations reporting

⁹ Dienes, Z. P., *op. cit.*, p. 89.

things and himself to the mathematical structure of the base, in this case, was a complex algebraic expression, although he did not realized it¹⁰

Another student identified the particular transformation game called in the description of game *play transformation of algebraic expressions* with magic game. ZP Dienes believes that in this case it is the *elimination of interference to the contrary*, by transfer from algebraic expression transformation.

It was also found that when abstraction and generalization occurs relatively quickly one after another, children are showing interest. In this regard, ZP Dienes wrote that "the discovery of a general rule of applicability beyond the initial cases (generalization) understanding that that rule applies in a lot of different situations (abstraction) must really excited to be an experience for children; It is probably what binds and professional mathematician of his own work is *the motivating force* for this type of enthusiasm "¹¹

An example in this respect is the *arithmetic progressions* experiment, the students have achieved a generalization: general summation method of geometric progression. They saw that this generalization be applied in a situation broader than that was generalized, thus realizing isomorphism between the two situations. ZP Dienes said that students in this case were designed generalization as an example of a larger *class*, ie *objects*.

At one point, a symbolic attempt to generalize the use of "code letters, recorded a total failure, which means that, at this stage, students did not have enough experience on which to generalize. In the end, however, it was found that no isomorphism established between the problem and the formal structure of the formula, but between problem and properties of blocks.

On the other hand it also found that in the case of *confusion* triggered by *self-generated interference* is exercised in most cases adversely affecting the process of abstraction.

Such a state of affairs generated conclusion that teacher he has a difficult task because he must control differentiated *volume of irrelevance* that will go through each student so that learning is not for him nor too easily generate boredom, but not too hard and therefore unworkable.

¹⁰ Dienes, Z. P., *op. cit.*, p. 91.

¹¹ Idem.

3. *Abstraction and syntax*

To better understand the relationship between *abstraction* and *syntax*, especially to penetrate the logic's experiment ZP Dienes consider necessary approach brief spell logically. *Syntax logic* is a chapter of *semiotics logical* studying form of expression and Formal relations between expressions, notwithstanding their total content; it also study the overall system the formal linguistic thought and formal properties of classes of expressions and formal relationships between language systems.

Language logical is seen exclusively as syntactic form a syntactic system. The concepts of *sign, date, sentence*, placed purely formal *formula* based on relationships or formal operations.

Main relations logic - syntactic are: the relationship of part to whole, the immediate success of equivalence, the definition of inference. Syntax studying replacement operations (substitution, for example), sets the terms and properties of sets of sentences (eg non - formal contradiction, completeness formal independence formal, formal irreducibility), formal axiomatic systems and relations between them. An example of syntactic *Principia Mathematica* is the system type, to which we have referred. Gh. Enescu gives us some examples of expressions of syntax:

- 1) "It is axiomatic in S" (where S is syntactically system)
- 2) "It is formulated S"
- 3) "A formula is isomorphic to B"
- 4) "A is formulation of the same length B"

If the system is the syntactic functions truth (bivalent) - symbolic LP - then the following sentences are meta - syntactical theorems:

- 5) " $p \vee q$ " is the correct formula LP.
- 6) " $(p \vee q) \rightarrow (q \vee p)$ " is a theorem in LP. Formal rules for LP will be all meta - *syntax of the sentences in LP*. Proposition (5) is demonstrated by the rules of formation and sentence (6) is shown by indicating respective demonstration in LP¹²

Experiments carried out by ZP Dienes and his collaborators have observed a marked difference in the students' ability to grasp *common structure of games*, but also a difference in terms of their ability to use matrix games to answer questions about these games.

¹² Enescu, Ghe., *op. cit.*, p. 336.

They observed also as the ability to symbolize and interpret goes hand in hand with the ability to abstract and it is quite difficult to speak about a mathematical structure, as long as there is no appropriate language, and it is difficult to understand how can a new cycle of abstraction attack without even the rudiments of a symbolism that enable discoveries recapitulation of the previous cycle.

They met at learning difficulties *distributivity law* in crowds because it seems that things states whose mathematical content is somewhat banal and students hardly manage to see what needs to learn from this law because they think they know beforehand. As ZP Dienes said, "To them it seems that this law does not say than that, put together, the parties form a whole truth which of course they consider obvious"¹³

On the other hand, ZP Dienes found that the centrality of *syntactic* distributivity is more than *mathematics*: it prescribes the right way of transmitting information math; and their role brackets were necessary to avoid a wrong interpretation of mathematical communication; they are an essential part of the mathematical language and not the subject of this language, that mathematical structure.

The experimenter notes at the same time that "the commutative law does not give the impression of redundancy" and explained by the fact that "life itself is, overall, non-commutative" and therefore it is very important to know in what order do one thing or another.

In this sense, if students say ZP Dienes, multiplying present them in the form of a given situation, they will consider it as a real situation and will not expect it to be commutative. Either commutative law proclaims that the propagation can be swapped operator (Multiplier) and operations (multiplicand), which is surprising because distributivity law does not mix the two terms.

It was found then it is logical that distributivity law simpler than the commutative law, reason why she is considered so obvious. On the other hand it was concluded that there is a *difference psychologically* between *learning* and *learning distributivity law commutative law*.

The explanation given is that the ZP Dienes might as different parts of mathematics have by their nature a load more syntactic or more structural. A grammarian, say, the distinction is may seem absurd, but he should remember that the structure *is the* content of mathematics, while

¹³ Dienes, Z. P., *op. cit.*, p. 95.

syntax or "spelling" mathematics "are only required to transmit parts of this structure from an individual to another, which is, after all, if not originated, at least one of the main functions of any language"¹⁴

Surpassed the psychological and pedagogical, ZP Dienes makes a number of statements that relate both to *the epistemology of mathematics, epistemology and education*. He notes that "the more general assertions universe, much less rigorous reasoning is." It is expected cataloging mathematics logically, but psychologically he continues. "Without it, the allegation after a particular theorem is more difficult than another does not have a real base control". Therefore, he believes, rightly, that in order to make substantial progress in *learning mathematics* is needed "dissecting the relationship between the structure of mathematics and mental processes of assimilation of these structures"¹⁵

4. Differentiable abstract concepts

To what extent are fertile and *abstract concepts* that can be said about *creation in mathematics*, we try to reveal further from an analytical study of Marin Turlea¹⁶ In his conception of abstract notions fecund character is revealed by their operability in different areas of mathematics, the concept of *group* is an example that demonstrates this.

As it was to demonstrate S. MacLame, concepts *group, lots* and assigned a *category* based *foundation* in mathematics¹⁷ But *the foundation is operational* and *fecundity* are matters that evoke *abstract concepts* and their axiomatic characterization suggests the desirability of stimulating *creation in mathematics*¹⁸

Abstract concepts, generalizations assigned by successive units reveals radical mathematical knowledge, introducing *new styles foundation* of mathematics. After reports of MacLome, reminiscent of the mathematical concept of capacity *category* and atea its foundation, the fundamentals that, no *substance*, but invariant *form* is relevant mathematical information carrier "¹⁹

¹⁴ Dienes, Z. P., *op. cit.*, , p. 96.

¹⁵ Idem.

¹⁶ It is the work of Marin Turlea, *Philosophy and foundations of mathematics*, Bucharest, Academy Press, 1982 pp. 7-69.

¹⁷ MacLome, S., „*Category Theory*”, în Klibansky, R. (ed), *Contemporary Philosophy, Logic and Foundations of Mathematics*, vol. I, La Nuova Italia Editrice, 1968.

¹⁸ Turlea, M., *op. cit.*,, p. 12.

¹⁹ MacLame, S., „*Category Theory*”, în Klibansky, R. (ed), *op. cit.*, p. 17.

Abstract concepts such as: *group, crowd, category*, incite construction of comprehensive systems' underlying unified theory for assemblies ";This, said M. Turlea is the meaning *axiomatizării set-theoretical approach ansambliste* that, in his view P. Suppes, cross borders arithmetic;"Mathematics is the current design, ultra - simplifying construction that all mathematics can be formulated in terms of axiomatic theory of sets"²⁰

How would demonstrate E. Engler and M. Rohr category theory has become increasingly more like rival "foundational" set theory, now dropping the set-theoretical foundations of this theory and elaborating attempts self - foundation, which envisages building the foundations of mathematics from the perspective of these theories²¹

Marin Turlea emphasize that axiomatic method than abstract classical (Aristotle) that isolate joint ownership of a class of objects;"Forming conceptual abstract concept is discarded in favor of *axiomatic abstraction*, whose context the application are scientific theories axiomatization (set of scientific statements) and become an effective tool in developing conceptual constructions increasingly broader"²²

L. Rougier had remarked that classical algebra, mathematical horizon, appeared as a result of studying the possibility of operating the undetermined numbers, ie disregarding the nature of *numbers*, while *abstract algebra* has its genesis into one nine generalization: operations themselves, and not only entities (s) on which they are performed, they are indefinite²³

Volter Vito will bow a new discipline of mathematics - *algebra functional*- Obtained by generalizing the concept of function, and D. Hilbert, building space concept, which bears his name, get a functional transcription expression geometric algebra theorem elementary algebra.

If we analyze a particular subject, such as algebra, Marin Turlea record, we find "easy" axiomatic virtues in producing construction conceptual abstraction (algebraic structures);axiomatic abstraction mechanism is based on *axioms* that enables *adiționării independence* or *eliminate* axioms, as concluded philosophy of science;axiomatic abstraction process, sometimes called method "is to *eliminate* the axioms system successively to give the theory increasingly wider".If we give up the axiom element - null and irreversible, continuous M.

²⁰ Turlea, M., *op. cit.*, p. 13.

²¹ Engler, E., and Röhrl, M., *On the Problem of Foundations of Category Theory*, în „*Dialectica*”, London, 1970, p. 24.

²² Turlea, M., *op. cit.*, p. 13.

²³ Rougier, L., *Traite de connaissance*, Paris, P.U.F., 1955.

Turlea afforded ring structure or *ring theory*; general definition of the structure of commutative ring requirement does not imply $yx = xy = 1$ unit or the existence of element; it is achieved by giving these axioms.²⁴

BIBLIOGRAPHY:

1. Engler, E., and Röhrli, M., *On the Problem of Foundations of Category Theory*, în „*Dialectica*”, London, 1970.
2. Dienes, Z. P., Dienes, Z. P., *Un studiu experimental asupra învățării matematicii*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1973.
3. Enescu, Ghe., *Dicționar de logică*, Editura Științifică și enciclopedică, București, 1985.
4. Klibansky, R. (ed), *Contemporary Philosophy, Logic and Foundations of Mathematics*, vol. I, La Nuova Italia Editrice, 1968.
5. Rougier, L., *Traite de connaissance*, Paris, P.U.F., 1955
6. Țurlea, M., *Filosofia și fundamentele matematicii*, Editura Academiei, București, 1982

²⁴ Țurlea, M., *op. cit.*, p. 14.

PERSPECTIVES AND TENDENCIES IN CONTEMPORARY DIDACTICS

Arina Modrea, PhD, "Petru Maior" University of Tîrgu Mureş and Norina Orha, Master Degree Student, "Johang Wolfgang Goethe" University of Frankfurt A.M.

Abstract: The present paper aims to approach problems of contemporary methodology based on impact study and a needs analysis and in accordance with the strategies and objectives of the Romanian educational system integrated into the European and global system. The conclusions of the study arise from analyzing the results of the study regarding knowledge needs and the necessity to adjust to new conditions. Moreover, the theme approached aims to emphasize the importance and significant role played by this subject in the development of the Romanian system. It is necessary to understand that the added value will be obtained when didactics will be perceived and understood by all the teaching staff involved in the educational process and in the educational management. The connection between past and present is done by multiple and various scientific investigations regarding both problems and the conceptual system to the same extent.

Keywords: education, didactics ,communication, information, changed value, added value, the optimal orientation.

MOTTO:

*„Succes are nu cel care
a avut primul ideeă, ci acela
care convinge lumea”
(Adevăr din lumea managerială)*

Spațiul temporal actual înseamnă pentru didactică preocupări, interese și linii moderne foarte intense. Studiul și corelarea trecutului cu viitorul se face chiar prin multiple și diverse investigații științifice cu privire atât la problematica, dar în aceeași măsură și la sistemul său conceptual. Psihopedagogia de renume mondial, prin reprezentanții ei, cum ar fi, A.Binet, W.A.Lay sau E.Meumann au avut și au preocupări semnificative referitor la găsirea, elucidarea și corelarea unor direcții de dezvoltare a didacticii contemporane.

Didactica clasică poate face trecerea către didactica contemporană în evoluția căruia se conturează mai multe tendințe:

- partea psihologică-din punctual meu de vedere, reprezintă una dintre laturile ce trebuie urmărite și respectate cu sfințenie
- partea pedagogică experimentală prin noile metode de predare-învățare-evaluare
- -valorificarea permanent a tuturor achizițiilor dobândite în didactică
- -îmbunătățirea pregătirii din punct de vedere calitativ a cadrelor didactice
- -respectarea raportului vizavi de cele două aspecte ale procesului didactic:informativ și formativ
- -urmărirea cu consecvență a obiectivului principal al didacticii actuale și anume:centrarea întregului proces instructiv-educativ pe elev/student
- -formarea și centrarea pe competențe având ca scop obținerea de rezultate focalizate pe procesul de formare pe output-uri, nu pe input-uri.

Considerând că școala este „fabrică” de educație a societății, unde educația este „producția școlii, iar educatorul este făuritorul de educație și urmărind îndeaproape misiunea școlii, care nu este deloc una simplă, ușoară, prin care se urmărește descoperirea talanților (calităților, virtuțiilor, predispozițiilor, potențialelor latente...) copiilor, crearea condițiilor materiale și umane pentru ca acești talanți să fie descoperiți, conștientizarea copilului asupra acestor descoperiri, crearea condițiilor materiale și umane pentru ca acești talanți să fie „puși în valoare”, să fie înmulțiți calitativ și cantitativ spre binele, împlinirea și bucuria copilului, a familiei și nu în ultimul rând a societății, didactica trebuie privită ca o componentă de bază în procesul de educație.

Pedagogul Herbart, din punctul meu de vedere, este acela care pune bazele didacticii și stabilește relația ei cu pedagogia. Acesta consideră didactica „o teorie bine delimitată”.

Didactica, în sens general, poate fi definită prin termenul „învăț”, deoarece provine din cuvântul grecesc „didasko”. Odată cu clarificarea obiectului didacticii, prin intermediul pedagogului german J.F.Herbart, s-a stabilit că de fapt aceasta reprezintă procesul de învățământ prin prisma relației dintre predare , învățare și evaluare, dintre conduitele acțiunii pedagogice ale profesorului și modalitățile de răspuns ale elevilor.

Didactica generală urmărește să surprindă relațiile de dependență și funcționalitate dintre diverse componente, laturi și aspecte ale procesului de învățământ prin prisma finalității sale pedagogice. Componentele principale de care se preocupă didactica ar putea fi clasificate astfel: conținutul procesului de învățământ, tehnologia desfășurării procesului de învățământ, asigurarea unui echilibru funcțional dintre predare, învățare și evaluarea randamentului procesului de învățământ și conducerea acțiunii didactice.

Plecând de la definiția generală a didacticii ajungem imediat la partea specifică și anume la ceea ce se cunoaște în literatura de specialitate sub denumirea de didactica disciplinei sau metodică. Astfel, pentru a fi înțeleasă această disciplină, ea trebuie transmisă de către profesori elevilor în modul cel mai plăcut, corect și simplu. Pentru realizarea acestor cerințe se impune o foarte bună pregătire a cadrelor didactice, deci, cu alte cuvinte, stăpânirea a tot ce reprezintă și definește didactica, deoarece ea este disciplina care ne învață „cum să transmitem”.

Studii recente, realizate în Canada, au ajuns la formularea unei concluzii, valabile și la noi: „rezultatele cercetărilor arată că elevii nu și-au însușit spiritul științific. Interesul pentru științe în loc să crească, descrește. Și ,ceea ce e mai trist, învățarea științelor favorizează elitismul în dauna achiziționării unei culturi științifice. Nu numai că elevii noștri n-au nimic în cap, dar acesta este și rău modelat” (J. Desaulesm apud A. Giordan, Y. Girault, 1994, p.3).

Această concluzie recentă, precum și alte studii și cercetări în domeniul educației demonstrează încă o dată rolul și importanța studierii disciplinelor cu rol practic pentru formarea completă și complexă a viitorilor oameni ai unei societăți „sănătoase”. Soluția pentru remedierea acestei situații constă în conștientizarea unor schimbări de paradigmă înregistrate în ultimii douăzeci de ani pe plan mondial, și anume: importanța rolului experienței cognitive a elevului în învățarea unui nou conținut, mutarea accentului de la predare asupra învățării, înțelegându-se că rolul profesorului nu este acela de a comunica cunoștințe ci de a-i organiza elevului activitatea de învățare și de a-l asista, sprijinindu-l, pentru realizarea cu succes a acesteia și, nu în ultimul rând, necesitatea individualizării învățării: „, elevul este cel care învață. Fiecare elev învață în manieră proprie, cum n-a mai învățat și nu va mai învăța nimeni. Învață în baza experienței sale, plecând de la ceea ce știe și ceea ce este” (Philippe Meirieu, 1989, p.85).

Aceste observații au scopul de a clarifica rolul și importanța acestei discipline numite „didactica” în formarea elevilor, în înțelegerea cu maximă precizie a responsabilității și a

sarcinii majore pe care profesorii o au de respectat și de îndeplinit în misiunea profesiei lor. Fără perceperea la adevărata valoare a didacticii și aducerea ei în contextul actual al cererii de pe piața muncii și a societății, munca profesorului va fi lipsită de calitate și deci misiunea este neîndeplinită.

Prin aplicarea unei didactici moderne actualizată permanent la cerințele și specificul societății românești, noi profesorii putem foarte ușor prin intermediul ei să formăm tânărului o gândire logică, practică, să transmitem spiritul științific care să aibă corelare permanentă cu experimentul, cu partea aplicativă, cu realitățile naturii și vieții.

Într-o didactică modernă stabilirea strategiilor didactice le consider o etapă deosebit de importantă în complexul unitar al conceptului de „didactica”.

Strategia didactică desemnează un anumit mod de a concepe activitatea de predare și învățare, combinând metodele, mijloacele de învățământ și formele de organizare a activității elevilor în vederea atingerii obiectivelor urmărite.

Plecând de la clasificările clasice făcute de pedagogi renumiți ai vremii, precum Ioan Cerghit, acestea trebuie revăzute și regândite conform cerințelor actuale ale învățământului românesc.

Ca o adaptare a acestora „combinațiile metodologice” pot apărea ca o actualizare. Combinațiile metodologice apar ca „strategii didactice” numai din punctul de vedere al profesorului, elevul le va resimți ca sarcini de învățare cu „țintă” pe obiectivele operaționale urmărite. Astfel eficiența strategiei didactice se probează numai atunci când elevul are „ocazii” de învățare în clasă. De aceea, în stabilirea strategiilor didactice, profesorul va ține seama de natura obiectivului urmărit și de nivelul performanței așteptate din partea elevului. În acest scop, el își pune în valoare personalitatea și competența didactică.

Astfel, obiectivele privind memorarea de informații (aflate la nivelul elementar al taxonomiei) trebuie să fie foarte rare. Se cere rezolvarea, în special, a obiectivelor operaționale aflate pe niveluri taxonomice superioare, care se adresează capacităților intelectuale ale gândirii: analiză, sinteză, aplicare, evaluare. Obiectivelor de analiză sau sinteză le corespund strategii didactice bazate pe conversație, problematizare și pe euristică, celor de evaluare – strategii bazate pe rezolvare, experimente sau studiu de caz.

O strategie activă este, în concluzie, aceea care pune pe elev în situația de „a învăța făcând”, adică exersând comportamentul pe care îl solicită verbul implicat de definirea obiectivului operațional. Cu atât mai mult, elevul trebuie să fie solicitat pentru înțelegere, analiză, judecată riguroasă, spirit critic. Aceste obiective nu pot fi realizate decât printr-o judecată bine formată, reflecții asupra unor experimente, emiterea unor judecăți și ipoteze etc.

Obiectivele afective cunoscute numai de profesor sunt urmărite și realizate prin mai multe activități didactice, ele vizând dezvoltarea gustului pentru partea practică, experimentală sau de cercetare, dragostea pentru disciplina respectivă și chiar și sensibilitatea în fața unei discipline existente în viața noastră.

Un rol important în elaborarea strategiilor didactice îl au metodele de învățământ, care reprezintă căile prin care profesorul îi pune pe elevi în legătură cu un anumit sistem de cunoștințe și le stimulează activitatea pentru însușirea acestora. Metodele de învățământ servesc „nu numai la dobândirea cunoștințelor, ci și la dezvoltarea capacităților creatoare, la dobândirea însușirilor de caracter, a atitudinilor etc.

Pedagogii recunosc existența unui ansamblu de metode diferențiate în funcție de diverse criterii: astfel, din punct de vedere istoric, metodele sunt *tradiționale și moderne*; din punctul de vedere al capacităților psihice solicitate sunt metode *active și pasive*; în funcție de gradul de stimulare a elevilor, sunt metode *participative și mai puțin participative* (sau neparticipative); în funcție de categoriile de capacități formate cu ajutorul lor sunt metode *informative și formative*.

Învățământul modern se realizează prin metode active, participative, informativ-formative. Acestea au o pondere indiscutabilă față de celelalte.

Concret, metodele moderne conduc la promovarea originalității și a creativității, cultivă aptitudini intelectuale, spirit critic și creativ, independență în muncă. Metodele participative presupun autoinstruire și participare activă la lecție, pentru că „activ este elevul care gândește, care depune un efort de reflecție personală, interioară, abstractă, care întreprinde o activitate mintală de căutare, de cercetare, de redescoperire a adevărilor, de elaborare a noilor cunoștințe”.

Valoarea unei metode constă în felul cum este utilizată la lecție spre a servi cât mai bine la realizarea obiectivelor propuse.

În procesul de învățare metodele didactice își sporesc valoarea numai dacă sunt suplimentate cu materialele didactice și mijloacele de învățământ. În general, prin *materialele didactice* înțelegem scheme, hărți, planșe, folii transparente, grafice, filme, diapozitive, discuri înregistrate, substanțe chimice, aparate și instrumente de măsură, truse de fizică, etc. *mijloacele de învățământ* precum: computerul, retroproiectorul, proiectorul, casetofonul, televizorul, aparatul de filmat, aparatul de fotografiat, tableta, tabla, creta ș. a. sunt numai instrumente de utilizare sau producere a materialelor didactice. Când elaborează strategia didactică, profesorul trebuie să selecteze bine materialele și mijloacele de învățământ necesare, pe care apoi le va combina între ele și cu metodele de învățământ stabilite. Cu cât o metodă de învățământ este mai puțin activă, cu atât mai mult este necesar să fie combinată cu materialele didactice care să confere strategiei create un caracter mai activ.

În concluzie, este deosebit de important pentru un profesor să nu uite că întotdeauna este bine să combine un mijloc de învățământ cu potențial de activizare mic cu o metodă cu potențial mare de activizare și invers, deoarece prin corelarea metodelor cu mijloacele de învățământ și materialele didactice se urmărește ca efortul de învățare al elevului să fie cât mai eficient.

Modernizarea procesului de învățământ implică și perfecționarea metodelor și procedeele de învățare constituite ca modalități de organizare a cunoștințelor și a deprinderilor în funcție de obiectivele didactice, tipul lecției, natura conținutului învățământului și vârsta elevilor. De-a lungul timpului, metodele au cunoscut îmbunătățiri și reevaluări, progrese și diversificări, permanent raportându-se atât la cadrele didactice (ce face profesorul și cum procedează, în raport cu elevii pe care îi instruieste și îi educă), cât și la elevi (elevul fiind subiect și obiect al procesului instructiv-educativ). Procedeele didactice au secondat metodele, permițând trecerea rapidă de la o activitate la alta, stimulând afirmarea și dezvoltarea inițiativei și a inovației, înviorând și făcând mai atractivă lucrul în clasă.

Metodele se clasifică în funcție de anumite criterii. În procesul de predare-învățare-evaluare fiecare metodă practică are rolul ei, care, de obicei, se asociază cu alta sau chiar cu mai multe, din considerentele asigurării eficienței activității elevilor în clasă; metodele clasice, tradiționale, mult discutate de pedagogi, nu sunt excluse sau ignorate, ci activate prin îmbinarea cu cele noi.

Acest studiu dorește să satisfacă în mare măsură nevoile oricărui profesor, aflat pe diferite trepte de evoluție în carieră, atât începător, deci mai puțin experimentat, cât și cu mai

multă experiență didactică. Sper că am reușit să ating punctele cele mai importante și să lămuresc întrebările sau problemele cele mai des puse și întâlnite în activitatea de zi cu zi din această disciplină deosebit de importantă în procesul instructiv-educativ. Prin exemplele prezentate am vrut să prezint ceva concret pentru a fi de ajutor în activitatea profesorului. Desigur toate reprezintă sugestii posibile, dar nu neapărat unice și imposibil de îmbunătățit de fiecare profesor în parte care chiar este recomandat să aplice tot ce face conform structurii sale interioare, așa cum simte că trebuie transmise, imprimând tuturor personalitatea și creativitatea proprie. Succesul va fi garantat dacă profesorul în toate activitățile ce le derulează va fi motivat, va insufla încredere în ceea ce transmite și nu va uita nicicând că orice construiește trebuie să aibă în centrul atenției elevul, că el este personajul principal al întregului proces instructiv-educativ și că pentru el concepe, creează, transmite informațiile și nu în ultimul rând el- tânărul este cel care trebuie educat pentru a ajunge un matur bine format și pregătit pentru societate.

În concluzie, educația reprezentând un proces complex în care trebuie să se îmbine informația cu aplicația, deoarece practica formează, iar informația doar pregătește formarea, didactica generală în care se include și didactica disciplinei, precum și metodică disciplinei joacă un rol important în tot procesul de educație a unui copil. Acesta a reprezentat pentru mine argumentul principal care m-a provocat în vederea aprofundării acestui studiu prin intermediul căruia doresc să implementez în practică tot ce voi aduna și concluziona din punct de vedere teoretic. Doresc ca această cercetare să fie folositoare tuturor celor interesați și celor a căroră le pasă cu adevărat de evoluția învățământului românesc în contextul actual extrem de bulversat și puternic influențat de evenimentele interne și externe.

Mai cred că, indiferent de vârstă un educator are de învățat în permanență, dar desigur odată cu creșterea experienței competențele umane ale unui bun specialist se îmbunătățesc. La nivelul practicii consider că trebuie să ajungem, noi educatorii, cât mai performanți asupra următoarelor competențe: științifică, psihosocială, managerială, psihopedagogică și comunicațională pentru a putea într-adevăr a fi ceea ce trebuie să fim.

Didactica, fiind una din disciplinele științifice de bază ce compun științele educației, în care se îmbină „teoria și metodologia,, , necesită o aplecare profundă și specială din partea unui cadru didactic răspunzător și motivat pentru ceea ce face, pentru responsabilitatea ce o poartă „

pe umeri’’, an după an, generație după generație, deoarece este deosebit de important să știe cât mai corect, cât mai bine „cum să facă’’ ceea ce deja știe: „un sistem de învățământ bine gândit poate face dintr-un elev obișnuit, unul excepțional’’.

BIBLIOGRAPHY:

1. Agabrian, M., *Cercetarea calitativă a socialului*, Institutul European, Iași, 2004.
2. Babbie Earl., *Practica cercetării sociale*, Editura Polirom, Iași, 2010.
3. Bocoș, M., *Teoria și practica cercetării pedagogice*, ediția a II-a, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2005, 2007.
4. Cerghit Ioan (coord.), *Perfecționarea lecției în școala modernă* Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983.
5. Cerghit Ioan, Neacșu Ioan, Negreț-Dobridor Ion, Pânișoară Ion Ovidiu, *Prelegeri pedagogice*, Polirom, Iași, 2001.
6. Cerghit, I., *Metode de învățământ*, EDP, București, p.30. 79, 1976
7. Cerghit, I., *Reevaluarea metodelor de învățământ din perspectiva actualelor cerințe de dezvoltare a științei și tehnicii*, în „Revista de pedagogie”, nr. 6, p.6, 1976.
8. Chelcea, S., *Metodologia cercetării sociologice: metode cantitative și calitative*, Editura Economică, București, 2007.
9. Cucoș Constantin, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1996.
10. Cucoș Constantin, *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Editura Polirom, Iași, 1983.
11. Gagné Robert, Briggs M., Leslie J., *Principii de design al instruirii*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.

- 12.Landsheere Viviane, de Landcheere Gilbert, *Definirea obiectivelor educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979.
- 13.Moldoveanu Mihaela, Oproiu Gabriela, *Repere didactice și metodice în predarea disciplinelor tehnice*, Editura Printech, București, 2003.
- 14.Moscovici S., Buschini, F.(coordonatori), *Metodologia științelor socioumane*, Editura Polirom, Iași, 2007
- 15.Stoica., *Evaluarea curenta și examenele*, Editura ProGnosis-Bucuresti, 2001.
- 16.Vlăsceanu Lazăr, *Proiectarea pedagogică*, în: Cerghit Ioan, Vlăsceanu Lazăr (coord.), *Curs de pedagogie*, Tipografia Universității, București, 1988.
- 17.Zlate,M., *Introducere în psihologie*, Editura Polirom, Iași, 2000.

MODELING CRITICAL THINKING IN PRESCHOOLERS

Marilena Ticuşan

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

Abstract: The deep democratic transformations in Romanian society, its natural tendency of integrating in the structural ensemble of the contemporary world are closely related to spiritual renewal, which requires the development of science, culture and improvement of the whole system of education and training. It therefore requires full valuing at national level of intelligence and human creation. The educational ideal of Romanian school is the free, integral and harmonious development of human individuality in the formation of autonomous and creative personality. Adviser activities are addressing to students, teachers and parents, and to the necessary links between these educational actors, in order to achieve process efficiency and effectiveness of the teaching process, both at individual and at school level.

Keywords: educational, value, critical thinking

Introduction

Recent decades bring us face to face with the reality of a child who surprises us in that it passes through a complex training and institutionalized and even family influence process. The addiction to the computer, with all its adjacent elements, the variety of TV channels, the mobile phone have taken over the natural playful inclination of the child, isolating him/her in an unpredictable world under the gaze of adults in awe and pride on the ease with which children acquire skills in this regard and this out of ignorance, of not knowing deeply the phenomenon that started with high speed.

Theoretical approach

The departure of many families to work abroad caused separation of children from parental love and care, the wins being scarcely less than the losses: the development of the child under normal conditions. This results in a crisis of communication between the family and the children, even between the school and the pupils.

It is imperative to acknowledge and identify the primarily responsible factors for the communication exercise. A careful and responsible analysis can lead us to identify the primarily responsible factors for the communication exercise and for the current status of the communication level. The society is distinguished by the absence of concern for the civilization of communication, by disinterest in word and speech, gesture and behavior, writing and oral expression meanings.

Research data

The education system in which the pupil is integrated has the mission to form, stimulate and complete the pupil's personality and to develop its intellectual and social integration skills, which requires effective communication. We are talking about a long-term process, with many difficulties, with the ongoing effort to adapt the teacher to the specificity of the group of pupils, to harmonize the wishes of children with relational needs imposed by social reality.

Purpose of the research:

The purpose of the research was to emphasize that quality learning (through various and attractive methods and techniques, through educational games) and an assessment drawn up properly lead to a considerable increase of learning outcomes, in this case to significant improvement of communication.

The need for communication, even when hampered by certain conditions, whether objective or subjective, coincides with a period of maximum expansion, emotionality and need of affirmation that through a good knowledge of children's intellectual possibilities gives perspective to achieve the objectives:

The application of a strategy to improve communication, especially on the line of moral and nuance positivism, to ensure also self-communication;

- Creation of a favorable climate to transmit attitudes, emotions, opinions, knowing that a fluid, optimistic, intelligent communication requires ensuring a favorable habitat to know partners by sending information on self;

- Dragging attention from TV or computer screen to direct contact with the partner for a live exchange involving nuance and emotions;

The age covered by this research, by the need for affirmation and maximum affection offers the perspective of good results in improving communication by applying a well thought strategy, by following the evolution of children and by a systematic evaluation. The collaboration with the family, the exploitation of observations, the organization of the classroom on the basis of empathy, the compliance with the agreed work program led to results confirming the correctness of the approach taken.

The sample of the research consists of 18 pupils in the preparatory class. The children are from families of workers and farmers, benefiting from modern and minimum living conditions. The entire class is relatively homogeneous, most children are normally developed, both physically and intellectually. There were some problems with the lack of motivation for learning in pupils from dysfunctional families, hence the lack of communication between the child and family and thus a poor vocabulary, with many disagreements.

Through good cooperation with the kindergarten teacher we noted meticulously visible traits manifested in activities specific to this stage, continuing with observations made in school activities. The focus was on organizing the team so that children with low empathy to get help from those with greater degree of empathy, since this is an act of communication. Thus the right climate for open communication was created, following the implementation of strategies chosen for its substantial improvement.

To adapt to school activity, children must be prepared in all respects, but verbal communication capacity development is the most important **mission** of preschool. It is known that through games, the child uses all its possibilities, translates into facts its intellectual, physical, moral capacities, develops and combines them. The game is a necessity of the developing body. For the child, the game is fun, is learning, is working, a game which educates is an effective means of knowing the surrounding world. The educational game is the main mean by which children can solve many teaching tasks in an enjoyable and engaging activity.

Between the ages of six to seven, the child has a rich repertoire of language and other symbols, which gives the opportunity to build their world as preferred. The role of the teacher has

an overwhelming importance in cultivating a correct, fluent and nuanced expression under an organized environment such as the school with the group of children.

As a matter of fact, the actual game from which we expect performance can only be creative. Educational work involves creativity in building situations in which learning takes place spontaneously, most often by game. The teacher creates new game variants, and in many cases, based on the teacher's experience, the teacher creates new educational games, aiming at same objectives but adapted to the development level of the class, to the existing material conditions. It is important that exercises for the emission, correction and differentiation of speech sounds not to be performed mechanically, focusing on the proper functioning of phono-articulation organs.

Such actions should take place within a broader, free and funny educational context, where things are logically connected to make sense. For young school children it will be more effective to tell a short story from which to understand the meaning of sounds and that they have a well-established role, than an activity in which he/she is to repeat endlessly isolated sounds, syllables or words. Another exercise to compile sentences was conducted as a **didactic game** like a "puzzle": quarters of an image are mixed, the child finds them and forms the correct image, thereafter formulating a sentence based on this image.

Children love to make fun playing with words, switching the words between them, or the sounds and syllables within the word. There are strategies that create possibilities to improve listening, strategies including the teacher and the child, requiring efforts of mutual compatibility and sympathy. The clothes are contributing to good visualization of the partner and the teacher must take care to have clothing in pleasant colors, putting the children in a good mood. The child is required to have a tidy aspect, those who wish to stand out are appreciated and so all pupils will listen happily to a person who appreciates them.

The mimics, gestures, pantomime reveals the human personality and the child, trying to speak as personally as possible, would adopt the rebel style or try to be a leader, imitating the pictures seen on TV or in the family and social environment. The pupil must learn not only to listen the message of the adult, but also to put it into practice, acquiring school requirements.

It is broadly discussed, all over the world that we are living a serious time of crisis, but while the economic crisis is in focus, in fact the humanity is passing through a communication

crisis. The uncertainty of tomorrow, the poverty, diseases, the extremely alert pace of life alienates man from his meaning, turning him into an isolated robot concerned only with their own problems. His social and sociable character is diminished, he alienates himself, the problems of those around him become foreign. At the risk of repeating ourselves, we remind that children fall a prey to this reality as well. Today's children are much more excited than the children from other generations and they do not have the patience to carryout a task, therefore the silence and listening exercises are absolutely necessary in disciplining their psyche, preparing them to listen to others and to understand them, preparing them for a normality that we want.

Listening to tales leads to surprising correlations with their effervescent imagination and their real life. Listening to poetry develops their artistic sense and the discussions enrich the teachers' image on children and the teaching experience.

The results obtained give a clear picture on the progress made by pupils throughout the academic year, due largely to using different tests to determine the language and communication, to determine the volume of vocabulary, of language development games and exercises for the young pupils.

The role of word in creating emotional states was emphasized, in consolidating conscious attention, in formulating a contextual answer from the young pupil, to bring forth a conscious and constant attitude. The teacher introduces into question the initial situation, adds details through the intervention of pupils, nuances it through similar events, completing it with the school experience of the participants. The commented fact becomes thus a life experience that the pupil assimilates, maturing, eliminating possible „anxieties" from past experiences. Hence the objectivity of the teacher to adopt an optimistic and tutelary tone giving the pupil „opportunities" to believe in the victory of good over evil.

Conclusions

It was considered necessary to insist on the fact that the stories, poems, rhythmical games have significant effects on pupil's personality, for he/she will live in imagination the exposed context, but will have the chance to play a certain role, narrating or summarizing the action, reciting verses, creating another end or another story, another context with the same characters. By reading, telling stories, composing, the pupil learns the "technique" to formulate personal

statements, to make a creative effort, to conceive another dimension of knowledge. All this requires attention, memory, patience, balanced emotions, strengthening of personal actions.

We concluded that for the young pupil, the primary activity is communication, not to be reduced to the time spent in the classroom, but extended to all school and extracurricular activities. Thus, the obligation of the presence of the teacher among the children as a positive element, given that the young pupil “will imitate” the speech and behavior of the adult.

Not all children are happy, relaxed during the activities included in the curriculum. Here are also kids who get tired easily, the mimics of whom reads the difficulty with which they follow a reading from beginning to end. Far from letting ourselves be guided by the interests, passions and expectations of children whose explanation resides in individual development, in the emotional and intellectual climate they originate from, in their education, we have a duty to know all these data, to corroborate them, to harmonize them with school requirements.

BIBLIOGRAPHY:

1. Agabrian, M. (2008), *Strategii de comunicare eficientă*, Editura Institutul European, Bucureşti.
2. Bocos, M. (2002), *Instruire interactivă*, Presa Universitară Clujeană, Cluj:
3. Dorofe, Ghe. (2009), *Strategii didactice pentru clasele I-IV*, Editura didactică și pedagogică, Bucureşti.
4. Enachescu Eugenia. (2009), *Comunicare în mediul educațional*, Editura Aramis, Bucureşti.
5. Floyd, K. (2013), *Comunicarea interpersonală*, Editura Polirom, Iași.
6. Popa, M. (2006), *Comunicarea: aspect generale și particulare*. Colecția de studii și eseuri psihologice, Editura Paideia, Bucureşti.
7. Roşca, Al. (1976), *Psihologia generală*, Editura Didactică și Pedagogică, Bucureşti.
8. Salome, J. și Geerlandt, K. (2013), *Comunicarea relațională pe interesul celor mici*. Metoda E.S.P.E.R.E., Bucuresti

MALPRACTICE IN EDUCATION AND TRAINING

Ioana Lepădatu

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

Abstract: Human suffering captures the emotion and generates concentration. Illness, tragedy, death, generates a privileged archiving of these images. Our memory becomes a trash can, that can make the modern man a restless being, who is afraid of tomorrow. The paper presents forms of malpractice in education and training. These forms of malpractice can create a high level of emotional distress in children, causing scars forever. This painful experience is automatically recorded in the memory center and will be read continuously, generating thoughts recorded in the subconscious conflict zones.

Keywords: education, training, teacher, malpractice, student

Education without emotional ingredient is dry and cold. The relationship between educator and student as could stimulate the development of important intelligence functions such as learning to think before acting and, importantly, learning to put yourself in the shoes of others. But there is also the possibility that in the absence of relations educator - student, this stimulation to be unfavorable for both thought, affection and motivation, and for achieving actionable and empathic capacities. Never before, medical and psychiatric knowledge was not as developed and never had so many people so many emotional and psychosomatic illnesses. Depression rarely touched the children, and lately there are increasingly more children depressed, anxious or refusal of action and integration into the group. This made the researchers from diverse fields to focus on conditions and favorable causes or triggers of these states.

The leader of the Intelligence Academy, psychiatrist and psychotherapist Dr. Augusto Cury, who developed the concept of multifocal intelligence shows that learning depends on the daily input into matrix memory of thousands of external stimuli (visual, auditory, tactile) and internal (thoughts and reactions emotional) experiences the millions of involuntary archived in

our memory through reimbursements phenomenon Automatic Memory Memoriei Register. So all positive and negative thoughts and emotions are recorded involuntary not depend on human will (p.8 A. Cury), these records it can be deleted, but only edited through new experiences occurred over the old ones through a process difficult and complicated. Thus all positive and negative thoughts and emotions are recorded inadvertently not depend on human will (p.8 A. Cury), these records it can be deleted, but only edited through new experiences occurred over the old ones through a process difficult and complicated. In memory, the recording quality depends on emotion, so that the experiences involving a high emotional level, causing a privileged registration. Thinking corresponding accumulation of images or verbal information, which is the direct product of reception of the information (Crahay M., p.29), the stock information selective memory are processed according to the emotions which accompanied them at the time of entry into stock. The memory can become a trash thoughts and negative emotions, making us a being "negative", anxious, fearful, "frowning," but can the same time to act as a source of information processing and reprinting of experiences making us a positive emotional being "positive", confident and "smiling". The science shows connection between thought, word and physiological mechanisms of the human being is Psychoimmunity neurobiology showing that thought and word are a form of vital energy and produce very profound physical and psychological changes. Various scientific studies have illustrated how maintenance during a minute of a negative thought, let the immune system in a delicate situation for six hours, producing surprising changes in functional system of the brain and hormonal constellation. Negative thoughts have the ability to damage neurons in the hippocampus locate memory and understanding, affecting intellectual capacity as blood leaves the brain without irrigation needed greater extent in making appropriate decisions. Thoughts that disarms hurts and make inappropriate decisions being taken. Double quality informer-trainer aims to position itself differently depending on the age and previous training so that, in an initial stage first formats to listening and then transmit information, which in turn is considered as a formative element subsequent relationships for reception information. Not always the most competent person in terms of information is the most competent to transmit information. In my teaching practice I insisted on the idea that often times be a teacher... , professor of various fields primarily means to be a teacher with specific attributes and then to be professional in the field.

Aggression or unthinking attitudes of educators can create a high level of emotional tension in children, causing scars painful experiences recorded in memory center as a non-confrontational situations can be relaxing, stimulating favor the educational process. When John Locke said about education that is what determines the differences between people, was referring to the fact that education makes people good or bad, useful or useless, efficient or inefficient. At the same time social practice has shown that interpersonal relationship and communication is favoring condition information, for taking human behavioral patterns or to promote social inclusion. The media abound lately in the present relations between educator and class of persons ages, no matter the level of education, from kindergartens, secondary to the level of graduate and postgraduate. Also, in my own experience, as teaching practice and coordinator of student allowed us often to highlight, what I later defined it by a term commonly used only in certain professional fields (medicine, pharmacology), namely malpractice. If medical malpractice is the act of committing a professional error generating damages, medical staff involving civil liability or supplier of medical products and services, then educational malpractice act is committing a professional error, generating damage to the student is a form of negligence or incompetence by the teacher. However, in the student teacher relationship, the situation is more complex because: it disfavouringt informational and educational goals; malpractice results, as opposed to the medicine for example, to validate the time, for which changes may be made and on account of other factors the social context in which the individual is formed; the same teacher in different conditions may produce different results and we refer to "migrate" from one level of training of teachers (eg for secondary education to preschool, or vice versa, or lack of responsibility of those who do învățământul appointments in all grades); demotivation subjects either by setting goals neglecting the immediate future, either by setting targets neglecting the interests and aptitudes of subjects. In sports, for example, the immediate objective of winning a competition to highlight the merits of the coach, can demotivate batch components, causing subsequently underperformed. In classrooms, the same thing happens when preparation will be done through additional tutoring with teachers outside the classroom, but their merits assumes the holder professor. In a top school with exceptional results, they asked students by uplifted hand to say who meditates in mathematics, foreign languages, romanian, physics, chemistry, biology. To our surprise, according to the profile, all meditated at least two basic disciplines, family thereby

inducing the student the idea that the teacher is incompetent, sometimes even when this is not real, and the class teacher thus creating her false image about his role in preparing pupils. From this, we wanted to identify those appropriate or wrong characteristics that teachers use in their relationships with students, contributing indirectly to changing motivation for learning and from here the amendment of assessments made by them and self-esteem of pupils, a low self-academic.

I created a questionnaire aimed at knowing the relational aspects of communication between students and teachers and the existence of links between these issues and motivation for learning. They followed, equally, the views of teachers related to their role in the performance of pupils and students' preference for a particular related subject, for a particular teacher positive and negative variants.

It started from the assumption that, if the teacher has a relationship of respect and kindness to his pupil, accompanied by appropriate levels of knowledge, then it will be characterized by his pupil as a good teacher.

If the teacher does not consider the mark obtained by the student as a failure of the student, not to believe and his own guilt to this failure if the note will provide feedback in relation to both factors of the couple to rethink their relationship, then the student will describe his teacher as a good teacher and motivation for learning will not fall nor academic self. The auxiliary I tried to check to what extent the good results achieved by the students of certain schools due to real classroom teacher competence and quality of those students, or are masked by tutoring at the request of the pupils themselves, or family insistence - and whether results a discipline of students' education determines them to consider the class a good teacher. It started from the assumption that in the top high schools, students meditate more than the other schools, students' families and the students themselves wanting to not discredit the prestige that determined the success of access to these schools, and teachers trying to maintain the image of the top high school. It works.

We chose two classes XI of two high real one "good" (29 students) and other "less good" (28), both theoretical. In both schools asked students by uplifted hand to say who meditates in

mathematics, foreign languages, romanian, physics, chemistry, biology. To our surprise, all Class top high meditated at least two base materials, and the other class of 29 students 10 is meditating only in mathematics and in these three and a foreign language (English), arguments students ponder the question of what is going on "do not understand in class", "not be humiliated in front of colleagues teaching" and to "know that I need" or "I can cope bacalaureate". In our investigation we made a difference between the professional training appreciated by the pupils and teachers relationships with students' on the scale from 1 to 10 in both cases.

Surprisingly applied to 'training in the specialty teachers', pupils were more reserved, commenting afterwards that aspect of dissemination suffer the reasons attitudes of teachers in a position of authority compared to the situation in which they were required to achieve the ranking based on the relational structure with Professor. Surprise teacher also believes that only favorable outcome of pupils getting high grades in the register, from grades 9 and 10, and not jump from minimum to medium, from the 5-6 to 6-7, which insufficient determining students' motivational resources. This reminds us of two of the paradoxes of education: if you do not ask a man more than he can give, then he can not give as much he can; If you ask too much than he can, he confronted with a powerlessness that he is not guilty, and make him lose confidence in him and, at the same time, to lose the others confidence in himself.

Finally I insist on extending the term of malpractice in education at the school level, up to the civil liability of those with such accusations when:

- damage to the student by overestimation capacity of (students 'support' external or what pedagogy assessment is called hallou) with adverse consequences in the further development of the individual by occupying places undeserved or underestimation with more serious consequences related to demotivation student the false self image, poor image in the eyes of others and impeding access to jobs or social positions on the extent of real qualities (for example: school admission based on grades in middle school, in university-based environments in schools, competitions for filling positions on grades from the previous steps taken into account);
- are placed in family- teacher-student relationships are not associated with specific elements of the educational process, airway obstruction or limitation of access to

information resources, false competitiveness of subjective criteria for determining value hierarchy (for admission real high school grade classes at romanian much higher than grade mathematics favors an improper classification);

- fall into the categories of malpractice strained relations obvious or hidden aggression, hostility, refusal of cooperation and collaboration with those who can improve the situation, the imposition of restrictive elements under cover internal school regulations;
- ... and the list remains open, hoping to be legislated and civil liability for such situations.

This is intended as an introduction into a more ample intervention ours direction underline the importance of introducing the term malpractice in educational psychology to avoid the exclusion of malpractice in the work of the teacher, intervention which will continue to support based on surveys and research on large groups of subjects.

BIBLIOGRAPHY:

1. Crahay M., (2005). Psychology of Education. Any educational system is based on psychological premises. Bucharest: Trei Publisher
2. Cury A., (2007). Brilliant Parents. Fascinating Teachers. Bucharest: For You Publisher
3. Prelici V., (1997). To Educate is To Love. Bucharest: EDP, R,A.

THE PSYCHOLOGY OF MATHEMATICAL CREATION AND THE EMOTIONAL INTELLIGENCE

Aurel Pera

Assoc. Prof., PhD, University of Craiova

Abstract: Scientific research puts particular emphasis on contemporary and inventive heuristic basic elements of scientific progress means and ends. In this context, methodological, psychological and procedural issues implemented in the education process essential to solve the non-stereotypical character problems in the learning process, must become strong concern for the psychology of creativity. Moreover, since a goal of contemporary education is the stewardship student in the educational process, so as to form those cognitive structures, enabling them to adjust the most of their thinking activities, able to find the information necessary to transform and build upon its plans and activities worthy of what is called heuristic.

In this study we aimed revealing the two- way strengths that exist between creation math and emotional intelligence, analyzing the psychological levels of emotional intelligence training and creation of mathematical type; how they are perceived, evaluated and expressed emotions as emotional facilitated mathematical thinking, how to regulate emotions to develop mathematical cognitive behavior type, finally, how do we define and reveal the relationship between processuality creative performance by generating new and creative personality; to what extent is relevant psychometric model type by three groups of factors (intellectuals, attitude, motivational) for creation of mathematical psychology.

Keywords: math creation, emotional intelligence, creative performance, creative personality, creativity factorial design, psychometric model of creativity.

1. Heuristics and emotional intelligence

We can not analysis the methods and procedures that must form the students in the educational process, essential to solving non-stereotype problems purpose, differentiating standard rules (algorithms) of heuristics without making a brief reference may insufficiently

justified on context, Henri Wallon who has always refused to separate psychological theory and its applications to the pedagogy and psychology were inseparable since they were considered two complementary moments of "same experimental attitude"¹.

H. Wallon was particularly interested in the relationship between psychology and education, but refused to believe that they are the relationship between a normative science and applied one. In his conception, the child can not work in conjunction disclose only by means of tools that provides both the language and the material objects around him. His work is shaped by those instruments and fund concepts that builds representation about things that usually precedes thinking, emerges from this practice.

In this way, H.Wallon stresses that there is a vacuum in between social and individual, but rather, that demonstrates unfitness are related to system activity whose psychological structure or structures should be changed instinctive technical or social life.

Understanding the problem be attributed to psychogenic human study, stating that the child's mental development consists of stages that are not strictly chained to one another, as stated J. Piaget. Between stages there is only a subordinate and not a functional orientation identity. Always, old activities are dominated by newer ones.

Among mental functions, integration is more complex and more fragile because it can be confirmed or compromised substantially through education. This, however, will not be able to dispense oriented analysis and intellectual development of autonomous decision, for which the child must be studied in all stages and in all its manifestations².

¹ Regarding the presentation of the life and work of H. Wallon can study the work of M. Tran-Thong, *La pensee pedagogique d'Henri Wallon*, Paris, PUF 1969.

² In publications and its preferences, Henri Wallon addressed various issues of pedagogy: developing new educational movements, sports and loopholes, an integral education needs and conditions; professions training requirements; misfit pedagogy and mental disabilities; career guidance; modern educational techniques. His thinking is based on the idea pedagogical total development of the person and the stimulation of creative activity of the child. Educational mistake he said, is that to "underestimate early stages and enforce child prematurely ways of thinking and acting that occur at the latest, the adult" (N. Wallon, *l'reform of universality, «Enfance»*, special Issue: *Psychologie et de l'enfance Education*, 1969).

As taken in another context³, a goal of contemporary education is the stewardship students in the educational process, so as to form those cognitive structures, enabling them to adjust the most of their thinking activities able to find the necessary information to transform, develop based on its plans and activities worthy of what is called heuristic.

Heuristic does not propose to examine the analysis, synthesis, generalization that thinking activities, but the means by which different operations are divided into complex formations are trying to find logical forms of description, representing the structure of the business as a business model or as a numerical processing program information, in terms of problem solving, program and operational structure which is given to solve.

In developing heuristic as pedagogical problem, it is D. Polya (1998) merit which has two objectives:

- understanding the means by which one may find a viable solution mathematics;
- demonstration that side of mathematics in which it appears to us not as a deductive system already built, but as something which creates and builds.

Also D. Polya formulates a number of general rules that underlie search methods for solving a problem and that, in his view, the teacher must take into account when we refer the student to the independent findings. It is about understanding the problem, write a draft, the introduction of symbols corresponding to the requirements and conditions carefully studying the issue, the fragmentation conditions in parts and preparation plan for solving⁴.

Depending on the content issues, the literature provides two ways to simplify systems analyzed separation concurrent interactions to determine to diverge and preliminary convergence of a number of situations. Thus, the methods of heuristic type divergent linked, usually by customizing the problem, namely the establishment of a certain dependence in a series of cases and examples particular context in which particular interest is the extreme cases, as dependencies

³ Aurel Pera, „Gândirea Matematică – un model de reprezentare, proiectare și creativitate”, în *Cercetări filosofico-psiologice*, nr. 1. Anul III, ianuarie-martie, București, Academia Română, 2011.

⁴ Polya, G., *Les Mathematique et le raisonnement „plausible”*, Paris, 1998.

seeker manifested in their critical aspect, specific basic operations that form the structure of heuristic procedures, determining the content of problematic situations.

Scientific personalities who have dealt the issue of innovation and creativity reveal that one of the fundamental principles of their concerns in relation to implementation.

For some, creativity lies in "combining concepts" (Leclerc), for others, the ability to rearrange and networking field elements in an original consciousness (A. Moles), "the association of related concepts removed" (Mednick), "networking concepts, ideas belonging to different planes of knowledge or bi-associative" (Koestler). After Einstein, the essential characteristic of creative thinking is "combinatorial game." Gutenberg invented the technique by combining two previously non-relational elements. So he combined the grape press technique with the wood engraving technique (M.Roco, 2001, p.31-32).

Other authors, stated M. Roco, tried to develop methods to stimulate creativity based on the principle of combining and non-combining: morphological method (Zwicky), the introduction of mathematics and information process modeling heuristics (G. Kaufmann).

The same author shows that to C. Bernard, based on rational thought was creative. After Descartes, the discovery is a matter solely by reason. Pascal appreciates the imagination, mistress of error and falsehood considered not only delay or compromise the creative process. Claude Bernard has always felt that sense initiative, where the invention is one that generates it intuition, so important to the creation⁵.

Freud, Jung, Adler had the merit of being revealed phenomena role «irrational» (those that are not rational, not dependent on logical thinking) in creation. Bergson emphasized the role of intuition in creation as revealed H.Poincaré essential contribution of the creative unconscious. Reflections on the importance of intuition and the unconscious were taken by Lewin, Rogers and Muchielli group and extended techniques for optimizing and streamlining intra-group relations (M. Roco, 2001).

⁵ Amănunte legate de aceste aspecte se găsesc în Roco, M., *Creativitate și inteligență emoțională*, Iași, Polirom, 2001.

The main reason for creativity by C. Rogers (1961), is the human tendency to actualize himself, to become what is potentially the tendency of the body to form new relationships with the environment, in its endeavor to be more fully «selves» itself⁶.

Rollo May (1975.1980) consider creativity as a fundamental manifestation of the man who fulfills his being in the world. He takes over the definition of creativity in Webster and agreeing that it constitutes a "process of creation", the bringing into existence in this way he objected vision psychoanalytic creation, showing that creative process needs to be explored not a product disease, but representing the highest degree of emotional health as an expression of normal people act in their own updates⁷.

The same route follows also the approach of Freudian analysis work of art, in general, at the dream, speaking in this connection of content latent artwork, content aggregating a number of repressed wishes, investing artist the message of his work.

The merit of having examined the dynamics of the creative process, creative interaction unconscious conscious, it comes nevertheless to psychoanalysts. Regarding the role of emotional intelligence in the act of creation, Steve Hein (1996) put a presentation of it by consulting the latest works. In his view, there are many people who offer their own definitions of emotional intelligence⁸.

Peter Salovey and John Mayer published the first precise definition of emotional intelligence in 1990. At that time, Mayer and Salovey with M. Di Paolo published the first test of emotional intelligence skills. Since then, Mayer and Salovey have been placed at the forefront of scientific approach to the problem, their names are often associated with this concept⁹.

⁶ Dincă, M., „Direcții teoretice în abordarea creativității”, în *Studii și sinteze de psihologie contemporană*, București, Editura Academiei Române, 2000, p. 50.

⁷ May, R., *The Courage to Create*, Toronto, New York, Londra, Sidney, Bantam Books, 1980.

⁸ Dincă, M., *op.cit.* p. 54.

⁹ *Ibidem*, p. 57.

In his 1995 book, Daniel Goleman¹⁰ has formulated the definition of emotional intelligence based on the work of Mayer and Salovey from 1990's. However, Goleman added much to what he described as emotional intelligence, making it alone, without the support or consent of the academic community. So he added a few variables that could be better called 'personality and character traits' only components of emotional intelligence. For example, he showed optimism, perseverance and the ability to defer gratifications as major aspects of emotional intelligence.

It included also one of his favorite research themes, which he calls "flow" (flow). It is written on a subject that you study meditation, Eastern religions and transformed states of consciousness. He concludes that emotions have a role in its reasoning. Emotional capacity guides the moment of decisions, working in collaboration with the rational mind helping - or conversely - thinking. „ The logic of the emotional mind, he says, is associative; it involves elements that symbolize reality or trigger a memory that correspond to this reality. Therefore smiles, metaphors and images directly addresses the emotional mind, like fine arts, novels, film, poetry, music, theater, opera (D. Goleman, 2005, p. 363).

Goleman's book about emotional intelligence has managed to become known, many accepting the broad definition of emotional intelligence developed by it.

Currently, there is still disagreement: whether emotional intelligence is more innate potential, or whether it represents a set of skills, competencies and skills learned. The author argues that, unlike the degree of intelligence, which remains the same throughout life or personality that does not change based on emotional intelligence skills are learned skills. „ While emotional intelligence determines our potential to learn the fundamentals of self and other, our emotional competence shows how much of that potential we have accumulated forms that can be translated into practically applicable skills" (Goleman D., 2005 p. 15).

¹⁰ Lucrarea lui D. Goleman a apărut și în limba română, în două ediții, *Inteligența emoțională*, București, Curtea Veche, 2001, 2005.

If Peter Salovey's model and John Mayer is well rooted in the tradition of intelligence and Reuven Bar-On's model is based on his study of personal welfare, as after Daniel Goleman himself acknowledges, his model of emotional intelligence,, focuses on achieving performance in the workplace and on ability to drive organizational combining IE theory with decades of research on modeling skills delineating peak performers middle men"(p. 12).

S. Hein, analyzing D. Goleman's statement recorded before, considers that it omits the first existence of differences in innate genetic potential for emotional intelligence. On the other hand, Goleman's assertion that personality does not change throughout life, is at odds with his vision about emotional intelligence in personality structure that includes aspects such as optimism and perseverance. In other words, according to Goleman, any man can raise the level of emotional intelligence through education and exercises, but some components of emotional intelligence are treated as attributes of personality and so it might change during the life of the individual (Goleman, 2005).

Salovey, P. and Sluyter, D. (1997) showed that emotional intelligence is defined in terms of the skills involved. Thus, in one of the first definitions considered emotional intelligence as "the ability to control their own feelings and the feelings of others, the ability to distinguish between them and use this information to guide their own way of thinking and their actions"¹¹.

John Mayer of the University of New Hampshire and Peter Salovey of Yale University to have fest those who provided the first formulation of a concept that they called it emotional intelligence, acknowledged even by D. Goleman in the Introduction of his work (p.7) and tried to highlight several levels of emotional intelligence training, namely:

- Perceptive evaluation and expression of emotion;
- Emotional facilitation of thinking;
- Understanding and analyzing emotions and use emotional knowledge;

¹¹ Salovey, P., Sluyter, D., *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*, New York, Basic Books, 1997.

- Regulation of emotions to cause emotional and intellectual growth¹².

In each level, there are several steps, as follows:

I. Perception, evaluation and expressing emotions;

- Ability to identify emotion in their thoughts, feelings and physical states;
- Ability to identify emotions in others, projects, artwork, language, sound, behavior;
- Ability to express emotions as accurately and express feelings related needs;
- Ability to distinguish between accurate and inaccurate or sincere and insincere feelings.

This first layer is the accuracy with which an individual can identify emotions and emotional content, both to itself and to the surrounding his accuracy of expression and manifestation of emotions.

II. Facilitating emotional thinking

- emotions give priority to thinking by directing attention to important information;
- emotions are sufficiently clear and accessible that can be generated as aid for judgment and memory concerning feelings;
- oscillation emotional states change the subject from the perspective of optimism to pessimism, prompting consideration of multiple viewpoints;
- different emotions encourages a certain way of solving when happiness facilitates inductive reasons for creativity.

At this level, thinking positively influences emotion. If the early years emotion acts mainly as a way of signaling and alerting the individual, ensuring its survival, as a man matures, emotions begin to shape thinking, to influence, calling his attention to the changes major interior

¹² Mayer, J.D., Salovey, P., *Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality*, nr. 9, 1990, p. 185-211.

or the environment changes needed to adapt smoothly. The ability to generate emotions can facilitate thinking in that anticipating how they might feel in certain situations an individual can help him in making decisions in directing his behavior in one direction or another.

On the other hand, the emotional state of a person causes a certain way of looking at things. Thus, a positive emotional mood leads to optimistic thinking, while negative mood generates pessimism. If people realize this, they will be able to change their momentary emotional state and, indirectly, the vision of the situation, how to act and react¹³.

III. Understanding and analyzing emotions. Using emotional knowledge

- ability to understand emotions and use words about emotions;
- recognizing similarities and differences between emotional states (eg, between liking and loving, between upset and angry);
- knowledge of the emotional significance depending on the circumstances and the complex relationships that occur (eg, the connection between sadness and loss);
- recognition of complex emotions, contradictory depending on the situations that arise (eg love and hate toward the same person);
- recognition of mixers, combinations of emotions (eg, hope is a combination of confidence and optimism);
- knowledge of the evolution and transformation of emotions depending on the situation (eg, anger may increase and change in anger, turning later in satisfaction or, conversely, the guilt etc.) and focus attention on specific links that can There are between emotions;
- ability to interpret meaning in relationships emotions such as sadness, which installs as a result of losses;

¹³ Roco, M., *op.cit.*, p. 144.

□ ability to understand complex or the simultaneous feelings such as love and hate or thrill to be seen as a combination of fear and surprise;

□ ability to recognize possible transit from one emotion to another, for example, shifting from anger to satisfaction or from anger to shame.

IV. Adjusting emotions to promote emotional and intellectual growth

□ ability to be open to accept both pleasant feelings and unpleasant ones;

□ Ability to use or to relieve them of emotion at will, depending on its usefulness or importance;

□ ability to monitor emotions in relation to himself or others so that the subject can recognize how are they precise Typical influence or reasonable;

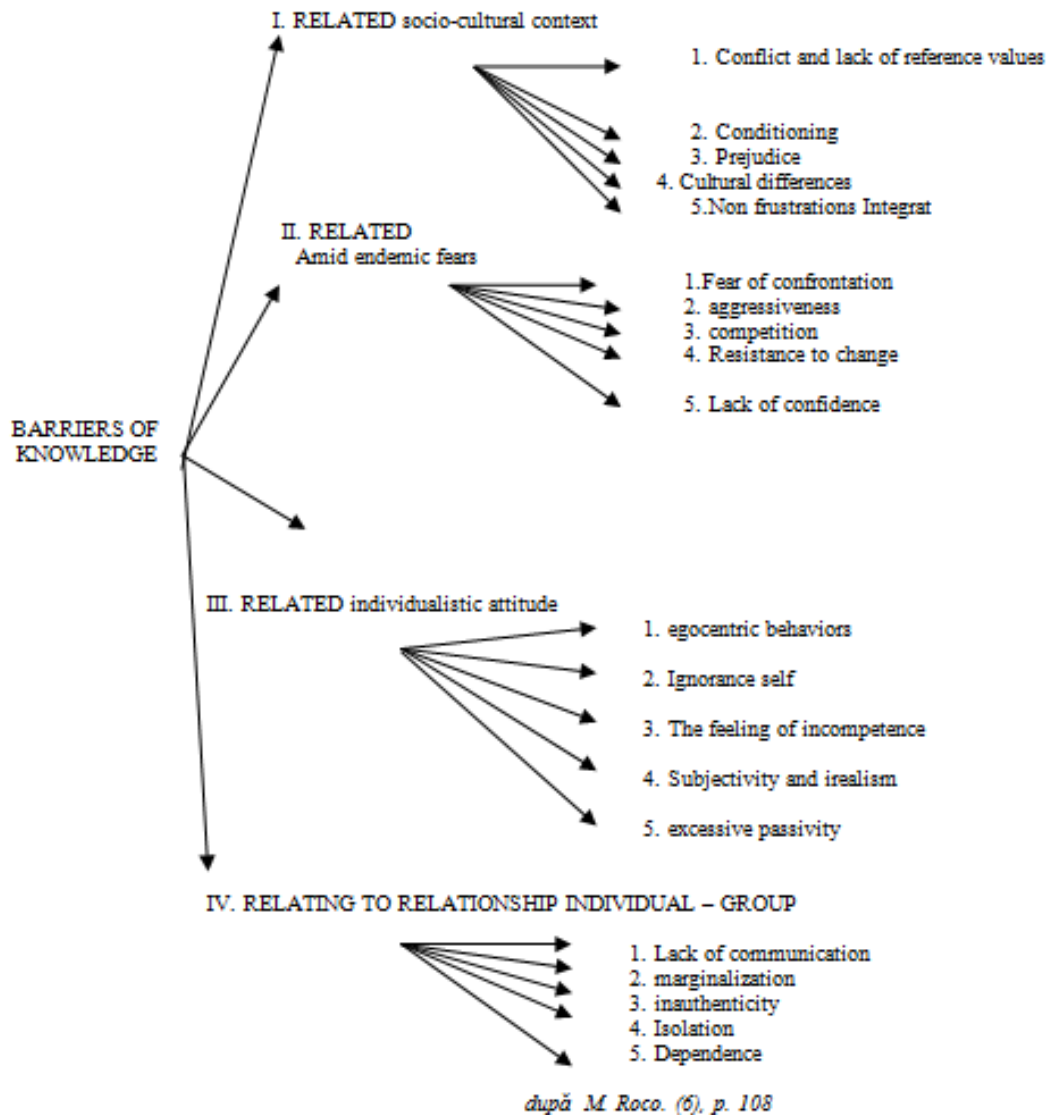
□ ability to handle both its own emotion and the others by moderating negative emotions and stress (highlight) plated without repressing or exaggerating information they contain.

Training in emotional intelligence is largely dependent of learned habits and automatic behavior, based on emotional designs in the family or at school. Academic intelligence, a concept which relates to models of scientific knowledge, is more flexible, independent of the specific contexts in which it builds. In this regard, M. Roco notes that both natural sensitivity, emotional intelligence and general intelligence or traditional are of adaptive ensuring the survival of the individual¹⁴.

Some psychologists have studied the creative potential considering that indicate a certain structure of the substrate neurophysiological, namely: Bono (1970), Ornstein (1975), Galin & Ellis (1975), Hermann (1982), Taggart & Torrance (1992). The method used most frequently for the presence of potential, has been the electroencephalographic measurements. E. P. Torrance concerned about the definition of creativity as a processuality believes that creative process

¹⁴ Roco, M., „Domenia cerebrală și creativitatea”, în *Revista de psihologie*, vol. 41, nr. 2, 1995, p. 115-126;

involves a total brain activation that includes three spheres of psyche: cognitive, affective and intuitive, with their physiological correlates in the brain¹⁵.



¹⁵ Roco, M., „Cercetări asupra persoanelor înalt create din domeniul matematicii”, în *Revista de psihologie*, vol. 13, nr. 3-4, 1997, p. 189-200.

In the different approaches are found frequently two criteria creativity. First, it is the mental processes associated with performance (Guilford, 1950; Rosca and Zörgö, 1972; Stoica, 1983; Facaoaru, 1973; Torrance, 1988). The second criterion is how to structure the personality traits (Barron, 1989; Roco, 1993; Popescu Neveanu 1971; Maslow, 1986). It must naturally question which of the two criteria enables best delineation of individual differences in creativity.

Margareta Dincă (2000) believes that creative performance is defined by the relationship between processuality generating new and creative personality and believes that the two positions are not mutually exclusive, but complement, representing two complementary facets. In this context, further research is required both positions psychologists found creative process and partisans creativity as a personality structure.

Research on creativity as a process, been intended to establish the intelligence, describing the stages through which information passes from the usual original characterization that time insight into potential becomes manifest, intellectuals and operational description of the factors involved in creative processuality.

Relatively contradictory opinions listed above, causes the Margareta Dincă to conclude not only the complexity of cognitive activities involved in the creative process, and especially the need to consider the whole psyche, personality completely when addressing the problem of creativity.

Processuality creative can not be separated, by integrating creative personality structure. Because the creative process can be conducted with maximum performance, it required a number of personality characteristics (style, skills and cognitive traits) to support it. Therefore, an integrative approach to the personality procedural characteristics as complementary facets, is in line with modern research in creativity¹⁶.

¹⁶ Dincă, M., *op.cit.* p. 57.

2. Creative Personality

Characteristic of conflict, as indicated in the description of an mental processuality experience involved in generating new, was explained in the personality of creative approaches are at the crossroads of trends and social constraints caused by subconscious or individual non-conformism and conformism of society. In psychoanalytic theories often we find references to the capabilities imaginative, creative human being. For S. Freud (1992), the origin of biological personality is represented by three interacting systems: id, ego and super-ego. Id is unconscious segment, ego - conscious segment, super-ego - personality social segment. Behaviors are determined by the relationship between id and super-ego, the ultimate goal of human development is to reduce the tensions that arise in this interaction.

Creative behavior is a defense mechanism generated by the id is a sublimation, that alteration or removal of original id impulses (or unconsciously) by the expressions that society considers acceptable. Freud states: "sexual energy (generated by id) causes anxiety, which is sublimated or transformed into creative component. This is one way to reduce tension and hence the feelings of anxiety "¹⁷.

A. Adler's theory (1986) differs from that of Freud by focusing on a person's social uniqueness. Important in human development data usage is innate.

Each person is able to consciously build their own personality, the ultimate goal is perfection, present during development through sets of expectations. Model or purpose to be achieved is dependent on social context. The company is a structuring factor model and at the same time a factor that hinders you, because social interests may oppose individual expectations, leading to the emergence of inferiority complexes.

Clearing is the mechanism by which structured lifestyle, defined as a set of behaviors and habits, releasing energy and ensures overcome inferiority complexes. Compensation complexes

¹⁷ Adler, A., «The Neopsychnalytic Approach» în D. Schultz (ed.), *Theories of Personality*, California, Brooks, Cole Publishing Company, Pacific Grove, 1986, p. 74.

requires creativity. Adler emphasizes the creative power of the individual innate ability to shape their lives strongly in the importance of social goals¹⁸.

CG Jung (1986) introduces the concept of the collective unconscious and archetypes to explain human development. Collective Unconscious is defined as the deepest levels of the psyche, which contains the cumulative experiences of human and prehuman species. These archetypes are structured experiences, innate predispositions that works in synchronicity with the behavior. Archetypes are internalized social models.

Behavior derives from the interaction of unconscious forces, channeled id, ego-driven conscious forces. Depending on the intensity ratio conscious-unconscious, described eight kinds of personalities. Two of them are creative and provides overcoming archetypal patterns, they are characterized by intuition plus a component temperamental on sociability namely type-intuitive extravert, who is described as sociable and creative type-intuitive introvert, detached, sensitive, slightly sociable, focusing on insights¹⁹.

If Freud creativity has a home individual biological, it is a defense against social and involves a component unconscious and emotional involvement, in theory Adlerian creativity has a different potential, innate, to shape and develop correlative social conditions. Finally, Jung role of creativity is to overcome the archetypal patterns, ie social models checked and internalized by the individual.

Summarizing, we can say that in psychoanalytic theory, creativity is an innate ability, a potentiality evolving at an unconscious level, that is generating and generated a tense conflict situations, and enabling the development of a genuine lifestyle.

G.W Allport²⁰ proposes a theory of personality factor. He believes that psychoanalysts and neo-psychoanalysts have exaggerated the role of the unconscious as the only active force adult personality, but admits the existence of unconscious motivational elements belonging. The

¹⁸ Freud, S., *Introducere în psihanaliză*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1992.

¹⁹ Jung, C.G., «The Neopsychnalytic Approach», în D. Schultz (ed.), *Theories of Personality*, California, Brooks, Cole Publishing Company, Pacific Grove, 1986, p. 74-98.

²⁰ Allport, G.W., *Structura şi dezvoltarea personalităţii*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1981.

adult is not a prisoner of childhood conflicts, ego structure is also based on present experiences and future expectations.

If Freud's personality just has a genetic basis and therefore sources of anxiety are identical to the archetypes of Jung also have a common denominator, which allows some behavior generalization.

Allport insists on the uniqueness of personalities who are structured on the basis of innate data, but with developments on the experience of each individual. The author believes human personalities as unique structures which have components with different levels of generality traits. Each person builds creatively own behavior or lifestyle.

Motivation is characterized by functional autonomy, that is not dependent childhood, but today and now suitability. Acknowledging the capacity for self-build awareness of the human person, aimed use of all potentialities in a creative way, Allport approaching humanistic approach and defines creativity as "a lifestyle that allows full operation of personality" (Allport, 1981).

Creativity is considered a general feature of adults, a substructure of personality. For Allport psychic substratum of creation is "a new provision to a certain organization processes in the system of personality".

The Romanian psychology, personality creative-process relationship was a constant area of interest. P. Popescu Neveanu, considered the initiator of important research in the field of creativity, is the author of two-factor theory type (vectors and operations) that places creativity in the context and the most comprehensive level of human psychic system.

Bifactorial theory of creativity puts creativity and Consubstantiality optimal interaction between skills and attitudes. According to this theory, general and special skills, of at least medium, is a necessary but not sufficient condition for creativity. Creative attitudes presence is indispensable. They can act as vectors causes and triggers cycles operators (skills), piloting them constructively.

They were instrumental skills of creativity, while attitudes act as vectors guiding and energize activity. The author recalls a characteristic creativity, which he insisted a lot in his studies, namely unconscious. Do not forget, however, that any psychic act requires some cooperation between unconscious and conscious, the latter being essential.

Bejat M. (1981) proposes a factorial design creativity. Three types of factors involved in creating the new:

- a. Psychological factors intellectuals, non-intellectuals and special skills;
- b. Biological factors: heredity, age, sex;
- c. social factors: socio-economic and cultural, educational conditions²¹.

In terms of the first type, the author believes that intellectuals determining factors for creativity subsumes the concept of perceptive style. This is a factor which designates how cognitive response to the problem to be solved. There are two types of cognitive styles: synthetic and analytical, plus extreme variants, hyperanalytic and hypersintetic. Creatives belong mostly synthetic type, followed by hypersintetic and least creative style is analytical. Hyperanalitics are not creative. Ideal for creativity remains mixed sintetico- perceptive analytical type (M.Roco, 2001).

The author proposes a psychometric model for creativity. In the evolution of creative personality involved three groups of factors:

- a. intellectuals factors, including intelligence, cognitive curiosity, creative imagination, flexibility, capacity of observation, professional passion;
- b. attitudinal factors, which require perseverance, independence of thought and action, responsiveness and openness to new things, respect for the truth, initiative;

²¹ Bejat, M., *Talent, inteligență, creativitate*, București, Editura Științifică, 1981.

c. motivators, which refers to the importance and usefulness of the results of work carried out, opening information and professional self-supporting capacity and the need to be probed, encourage professional people with ideas and initiatives, favorable intellectual climate.

There is described a number of less important factors in the development of creativity, grouped in the same category. Such factors intellectuals, whose presence is crucial in achieving creative science performances are: spatial skills, numerical skills, verbal fluency; attitudinal factors: dominance, tolerance for ambiguity and contradictions, selective and reserved attitude in interpersonal relations; motivational factors: the certainty of a job, rewarding opportunities, high wages and high social status in employment in the institution (Roco, 2001).

In his studies, I. Mânzat (1981), is concerned in particular the training of creative issues. On line prefigured by G. Polya, author deals with investigative capacity or creative ability as a privileged mechanism heuristics. Privileged method for practicing the investigative capacity of the student is directed discovery learning²².

F. Barron²³ describes synthetic personality profiles of creativity and non-creativity. Non-creatives are conformists, apathetic, firm, conventional and rigid. Creatives are well informed, interested in fundamental issues, talkative, well-stated figures, enterprising, entrepreneurial, energetic, humorous. Humor allows the creator, and not only him, to distance themselves from reality to protect themselves from the risk of contamination with characteristics of adult ego (see transactional analysis) remain closed between formal barriers of rationality, functionality, objectivity.

In conclusion, creative personality assumes a dual determination: individual - and social innate. A number of energizing elements, individually-determined ratio innate expectations - social permissiveness, underlying mental processes in the system structuring skills, or abilities. An important role of the unconscious, as a primary energy force, intuition and archetypes that

²² Mânzat, I., «Formarea capacității de investigare și descoperire științifică la elevi», în Bejat, M., *Creativitatea în știință, tehnică și învățământ*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1981, p.54-67.

²³ Barron, F., «Putting Creativity to Work», în R. Sternberg (coord.), *The Nature of Creativity*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989, p. 76-99.

element internalized socio-cultural factors in the development of creative behavior and tensions as frustrating element that foments compensation.

BIBLIOGRAPHY:

1. Adler, A., «The Neopsychnalytic Approach» în D. Schultz (ed.), *Theories of Personality*, California, Brooks, Cole Publishing Company, Pacific Grove, 1986.
2. Allport, G.W., *Structura și dezvoltarea personalității*, Bucureşti, Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
3. Pera, A., „Gândirea Matematică – un model de reprezentare, proiectare și creativitate”, în *Cercetări filosofico-psihologice*, nr. 1. Anul III, ianuarie-martie, Bucureşti, Academia Română, 2011.
4. Barron, F., « Putting Creativity to Work», în R. Sternberg (coord.), *The Nature of Creativity*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989, p. 76-99.
5. Bejat, M., *Talent, inteligență, creativitate*, Bucureşti, Editura Științifică, 1981.
6. Dincă, M., „Direcții teoretice în abordarea creativității”, în *Studii și sinteze de psihologie contemporană*, Bucureşti, Editura Academiei Române, 2000, p. 50.
7. Freud, S., *Introducere în psihanaliză*, Bucureşti, Editura Didactică și Pedagogică, 1992.
8. Schultz, D., (ed.), *Theories of Personality*, California, Brooks, Cole Publishing Company, Pacific Grove, 1986.
9. Goleman, D., *Inteligența emoțională*, Bucureşti, Curtea Veche, 2005.
10. Tran-Thong, M., *La pensee pedagogique d 'Henri Wallon*, Paris, PUF, 1969.
11. May, R., *The Courage to Create*, Toronto, New York, Londra, Sidney, Bantam Books, 1980.
12. Mayer, J.D., Salovey, P., *Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality*, nr. 9, 1990.
13. Bejat, M., *Creativitatea în știință, tehnică și învățământ*, Bucureşti, Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
14. Polya, G., *Les Mathematique et le raisonnement „plausible”*, Paris, 1998.

15. Roco, M., „Cercetări asupra persoanelor înalt creatoare din domeniul matematicii”, în *Revista de psihologie*, vol. 13, nr. 3-4, 1997, p. 189-200.
16. Roco, M., „Dominația cerebrală și creativitatea”, în *Revista de psihologie*, vol. 41, nr. 2, 1995, p. 115-126;
17. Roco, M., *Creativitate și inteligență emoțională*, Iași, Polirom, 2001.
18. Salovey, P., Sluyter, D., *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*, New York, Basic Books, 1997.

GIVING PRESENTATIONS IN ENGLISH – A CHALLENGE FOR EFL STUDENTS

Laura Ioana Leon

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

Abstract: Giving a presentation in the English language is always a challenge for non-native speakers. The most important objective is to sound as clear as possible. However, for a non-native speaker, besides the stress of speaking in front of an audience, there is always the stress of using the foreign language appropriately. If the speaker concentrates too much on the ideas he / she wants to communicate, he / she may start making mistakes. Concentrating more on the language may lead to presenting your facts in a wrong way. Thus the aim of this paper is to present the ways in which non-native speakers of the English language (EFL students, in our case) may overcome the barriers of delivering a presentation in the English language, starting with the preparation of the presentation, organizing the information, creating interest, developing visual aids etc.

Keywords: giving presentations, English language, content language, technique, speaker.

If we speak about delivering presentations in the field of exact sciences today, then we can say that most of the times the official language will be English. The key to a successful presentation is much on the way it is organized. In order to be effective, a presentation should have a coherent structure and cover all the points in a logical order. For non-native speakers, though, delivering a presentation is, without a doubt, a challenge. Besides a good structure, a non-native speaker of the English language should pay attention to other details as well. The speech has to sound professional so the speaker has to be familiar with the professional vocabulary in the field, and be able to pronounce it (without the right pronunciation and intonation, the whole presentation may be ruined). Mastering the English grammar is always a good thing, though there may be voices to say that, especially in the science field, if the content

is logical, nobody will pay attention to the grammar. This statement is true up to a certain extent. With scientific presentations, the advice is to concentrate more on the speech and data, rather than on linguistics. If the speech is easy to follow, the audience will get along and will easily forget about any grammar problems. Speaking slowly is another useful tip for non-native speakers. The audience should be given time to get used to the speaker's pronunciation and intonation. Undoubtedly, if the speaker practices enough his / her speech, he / she will be more confident in front of the audience. It is a known fact that clear communications have the strongest impact, therefore the use of simple language is always a key. If the non-native speaker uses short sentences, ideas are easier to communicate, but they also facilitate the way in which the message is understood. Last but not least we should mention the speaker's enthusiasm. As Mark Powell put it, "many things contribute to the success of a presentation – new and unusual content, a clear structure, a good sense of timing, imaginative use of visual aids, the ability to make people laugh... and think. But above and beyond all of these is enthusiasm" (Powell 2002).

Going back to the **organization of a presentation**, we may say that having a **good structure** is not necessarily a tip only for non-native speakers. The presentation should have a coherent structure, i.e. a good introduction, body and conclusion. The introduction usually states the purpose of the presentation. The way in which the speaker begins his / her presentation depends on how formal the situation is. Most audiences prefer a rather informal approach. It is nonetheless essential to state the purpose of the presentation in the beginning of the speech. There are several ways in which the presenter may begin his / her speech: *would like + infinitive*, *will + infinitive* ("Today I'd like to tell you about..." or "I'll begin by explaining to you..."), *going to + infinitive* ("I'm going to talk about..."), *will + be + verb in the "-ing"* ("I will be talking about..."). For a better impact, the speaker may simply change the word order: *What I'd like to do this morning is to present the results of our study*, *What I'm going to explain...*. Another good way to begin is to welcome the audience ("Good afternoon, ladies and gentlemen...", "Hi, everyone"). If the chair of the conference session hasn't already introduced the speaker, the presenter may choose to introduce himself / herself directly to the audience. When saying what the topic of the presentation is, the speaker may also explain why the topic is relevant for the audience ("My talk is particularly relevant for those of you / us who...").

The use of pronouns such as **us**, **we**, and **our** is recommended in order to emphasize common interest. The beginning of the presentation may be used to define its limits and to focus the audience in the aspects of the topic the speaker wants to talk about. Therefore the speaker should prepare the audience with the amount of time the presentation will last (*“My presentation will take about... minutes.”*). If the presenter doesn't like the idea of being interrupted during the speech, he / she should mention this from the very beginning. He / She should say that there would be time for questions at the end of the presentation. On the other hand, if the speaker has no problem with the idea of being interrupted, he / she may simply say: *“Feel free to interrupt me at any time...”*. Experts are agreed on the fact that the first minutes of a presentation are very important. These are the very minutes when the presenter catches the audience's attention. Getting the audience involved from the very beginning will definitely make the speaker feel confident. There are several ways by means of which this can be achieved. Speakers may simply start by asking a rhetorical question, or give the audience a problem to think about (*“Have you ever wondered why...?”*, *“How many people here this morning / afternoon...”*, *“Well, imagine...”*). Another good technique is that of telling the audience an amazing fact (*“Did you know that...?”*, *“I read somewhere the other day that...”*). Or, telling the audience an anecdote is also catchy (*“You know...”*, *“I remember when...”*, *“Once at a conference I was asked...”*). The first minutes of your presentation are important not only to establish this good rapport with the audience, but also to get the confidence one needs at the beginning of the speech. A lot of people is nervous at the beginning of their presentations. Specialists recommend that a good way to get rid of the first minute nervousness is to learn the introduction by heart. Speakers should also learn how to relax, therefore taking a deep breath before the actual beginning of the speech is recommended. There are many techniques meant to help speakers to get rid of the nervousness they may have before the presentation. Checking the room in which they are going to deliver their presentation may also help. Depending on the room size, presenters may have a hint on how large your audience may be. Also, depending on the location and theme conference, they may have another hint on who exactly is going to be interested in your topic and consequently attend the presentation. The speech should also take into

account these aspects. For certainly, in case of international conference, presenters should also take into account the audience's cultural backgrounds (for example, jokes may be understood differently by people belonging to different cultural backgrounds). In international conferences, both native and non-native speakers of English will attend the presentation, therefore **clarity** is very important when the speech is delivered in English. **Signposting** also plays an important role in presentations. A clear structure of the presentation will help the speaker to move more easily from one section to another. Speakers may easily and effectively do this by using simple phrases known as "signposts" in order to guide your audience through the presentation: *to move on, to go on, to expand on, to recap, to conclude, to summarize, to turn to, to elaborate on*. Short signposts are more effective than lengthy explanations.

Visuals are very important nowadays in professional presentations. A presentation may become more appealing by making use of visuals as they are going to illustrate the facts in a more effective manner. Good visuals are easy to be remembered. When presenting in a foreign language, the use of visual is very important as sometimes they may speak for the presenter. It is most important to introduce visuals smoothly to the audience. They should be very clear and if the speaker has a more sophisticated visual, that visual should not be left unexplained. Visuals should not contain too much information, on the contrary, they should contain one main idea that the speaker will develop in his / her speech. It is always important to point out the most relevant piece of information. Presenters should explain everything they have on the visual ("*Let us now look at the slide...*", "*Let me quickly explain to you the graph...*", "*You can see how...*"). Referring to visuals, presenters may simply say "*Have a look at this...*" or "*Take a look at this...*". Note that American English prefers *take* (*take a look*) and British English prefers *have* (*have a look*). Speakers should not forget that they have to prepare the audience for the integration of the visual aids in their speech. Some useful expressions to do that are: "*Now let's have a look at...*", "*Let's move on and look at...*". Presenters should always explain what they have on the visual. This will help to focus attention and avoid misunderstanding. Here are some useful expressions to help the audience focus their attention on the visual: "*You can see that...*", "*As you can see...*", "*I'd like to draw you*

attention to...”, *Notice that...*”, *“It’s important to notice that...”*. Referring to the text contained by the slides, we may mention the fact that it shouldn’t contain grammar mistakes. If grammar mistakes may be overlooked in a non-native speaker’s speech, the content of the slides should be proofread by an English professional. After all, using a power point presentation should make the speech in English easier to follow, not complicate it. The aim of the slide is to let the audience know what the speech is about, some factual information the audience may not be able to keep in mind or have enough time to put down (numbers, names, data). Nonetheless, slides may also be used by the speaker as a way to rely on the chronological development of the discourse. A lot of non-native presenters may experience anxiety and fear during their speeches and quite frequently they may lose track of their thoughts, being unable to go on with their speeches. Sometimes, in order to overcome these moments, a good technique is to just go on to the next slide hoping that ideas would come back. It usually works this way. Likewise, the content of the written text on the slides should not be the same with the words used in the speech. The audience easily gets bored with such presentations. Slides should be designed in such a way that they should contain short phrases, pictures, graphs or tables.

Some references should be made to the way in which presenters relate to their audience. “Having a live audience both constrains and opens up your possibilities” (Craswell 2009). When trying to **get the audience involved**, we should know that after 7 minutes, people in the audience may start losing interest. Knowing this thing, the speaker has to look for techniques that will keep the audience involved in the speech. Being enthusiastic during the speech may help presenters in this respect. As they speak, presenters should maintain good eye contact with the audience. When dealing with larger audiences presenters may look around as they speak. This will also help them pick any signals of boredom or of disinterest. If they pick up these cues, they may think of cutting their presentation short. As presenters speak it is recommended to rather stand than sit, and they should also be aware of any nervous habits or repetitive gestures they might have and avoid them. If in their speeches, presenters choose to vary their intonation trying to emphasize key words or messages, they will definitely be able to make their point more

effectively. Another effective way to keep the audience interested, but also to create a good rapport with the listeners is that of referring back to the audience as individuals. Your presentation may thus sound more like a conversation with your audience, and people in the audience will definitely appreciate this (*“If you’re anything like me...”*, *“But, you see...”*, *“Now, I know what you are thinking...”*, *“I can see some of you....”*, *“And we all know what that means...”*).

Conclusions are also very important. Usually the people in the audience will remember the last minutes of the talk, therefore one good thing to do in the end of the presentation is to make a summary of your discourse. A review of the key points in the introduction and body of the presentation will help the audience remember the facts. There may be various signals to show the fact that the presenter has reached the final stage of the: *“So...”*, *“To sum up...”*, *“As we have seen in this presentation today...”*. Conclusions may take the form of a recommendation, a call for action, a challenge or a dynamic concluding statement meant to reinforce your statement. Depending upon the field of the research, presenters may find it useful to distribute some support documents, folders, and handouts.

At the end of the presentation, speakers should invite questions from the audience (*“I’d be happy / pleased to answer any questions”*, *“I would welcome any comments / suggestions”*). When people ask questions, non-native speakers should listen carefully. They should not interrupt the person who is asking a question. Speakers should take a moment to think about and then comment on each question before they actually answer it. Obviously, there are several types of questions presenters may get from the audience. The so-called **good questions** will help them to get their message across to the audience in a more effective manner. If presenters do receive such questions, they should thank people for asking these questions. Of course, they may also get some **unnecessary questions**. If speakers have already pointed that thing out during their presentation, they should say this and politely move on. Sometimes, by asking the person to reformulate the question, the speaker may actually get some time to think about a possible answer. The truth is presenters need to prepare to handle the questions from the audience as you design their speech. There may be more difficult parts in the presentation, or the

presentation may contain some controversial facts. All these may lead the audience to ask questions. Some other questions may simply be **hostile**, and one possible way to approach such questions would be to show that you understand the questioner's position, but that you may offer an alternative way of looking at the situation (*"Yes, I quite see your point... However I'll appreciate if..."*, *"Yes, it's something we've thought about a lot, but the company..."*). Or you may choose not to answer such a hostile question, by simply stating: *"I'm afraid I'm not the right person to answer such a question"*, or you may delay the answer by saying that this will constitute the topic for a future discussion. As we have seen, all stages of delivering the presentation, starting with its preparation, are very important. For the non-native speaker of the English language, delivering a presentation in English becomes a challenge as he / she will have to pay attention to other important details as well. Besides a good and coherent structure, non-native speakers have to pay attention to the way in which they deliver their speech (pronunciation, intonation, speed of voice), They have to be able to make the distinction between written English and spoken English. Spoken English sounds more conversational, therefore the use of verbs will be more effective than nouns in a speech. Likewise, active verbs are more effective than passive verbs. Therefore, mastering the English grammar will always be an important tool in designing an effective presentation. The key to a successful presentation will not be as much in the way you plan it, but also in the way you deliver it to the audience.

BIBLIOGRAPHY:

1. Craswell, Gail. (2009). **Writing for Academic Success**. London: Sage Publications Ltd, p. 207.
2. Powell, Mark. **Presenting in English**. Hampshire: Heinle Cheriton House, p. 3

DEVELOPING STUDENTS' SELF-CONCEPT THROUGH FEEDBACK ON ESL ACTIVITIES

Alexandra Florența Costin

Assoc. Prof., PhD, Technical University of Cluj-Napoca

Abstract: Very often the educational process has been the subject of controversies and mutually exclusive points of view regarding the priorities that it should focus on. The disparities mostly concern the importance to be given to the intellectual aspects of learning versus the emotional ones; hence, a separation between the emphasis put on graduates prepared by higher education for a productive life and a quick insertion on the labour market or rather on articulate, complex personalities, having a capital of firm values to which they can resort when finding their way through life. The dilemma of living a life or earning a living can be solved by the rejection of a limitation in the educational purpose and going beyond, to a broader purpose, to encompass the formation of multiple facets of human personality. The paper intends to refer to the students' need to perceive themselves accurately in the process of learning, to correct these perceptions and construct a harmonious self-concept as well as to the teachers' task of making the workings of the students' minds visible through feedback on ESL activities.

Keywords: self-concept, emotional outcomes, competences, self strategies

Introduction

As rapid changes have become one of their permanent characteristics, today's societies have to project their image against the huge background of the world and accept that survival is defined in terms of embracing the ongoing transformations. Influenced by social trends but, at the same time autonomous and producing its own outcomes, the educational system has to rethink its directions and reinvent itself in order to cope with new social, economic and technical demands. What is the purpose of education? What kind of societies do we have in mind when we

envisage it? For what are we preparing our students? To be competent on a globalized labour market? Effective professionals, producing information and increasing the speed of its transmission in a global information society? Lifelong learners in a learning society? Responsible adults contributing to the welfare of a knowledge society?

Apparently in constant fluctuation and following the social evolution centered on quick progress and profit, the educational purpose seems to favour cognitive outcomes rather than affective ones. Too often these two domains have been credited with different levels of importance in education. Irrespective of the kind of society the graduates will live in, and some of these, by their denomination, point overtly to their dominant characteristics (information, knowledge, life-long learning), the moral development and the value development still remain at the core of education.

The purpose of education

Humanitarian values of sharing, fairness, tolerance, respect for oneself and others are legitimated by the necessity that each learner should become a whole person, who lives productively but also morally. As King Jr. wrote, remarking the disjoint between education focusing on intelligence and education focusing on intelligence and morality: *“It seems to me that education has a two-fold function to perform in the life of man and in society: the one is utility and the other is culture. Education must enable a man to become more efficient, to achieve with increasing facility the legitimate goals of his life. (...) Education must also train one for quick, resolute and effective thinking. (...) The function of education, therefore, is to teach one to think intensively and to think critically. But education which stops with efficiency may prove the greatest menace to society. The most dangerous criminal may be the man gifted with reason, but with no morals. (...) We must remember that intelligence is not enough. Intelligence plus character--that is the goal of true education”*.¹

The more or less explicit separation of the two domains (cognitive and emotional) also relates to the curriculum, a set of norms, knowledge and skills through which learners make sense of their

¹King, Jr., M., L., 1947, *The Purpose of Education*, Morehouse College Student Paper, The Maroon Tiger, retrieved at <http://schools.nyc.gov/NR/rdonlyres/33E95C33-A9D1-44D9-AB5C-30C932CCC2D6/0/MiddleSchoolText.pdf>.

experience and the world about them. In 1991, Foshay developed a tentative curriculum matrix, a comprehensive approach drawing on the history of the concept, but also looking forward from a different angle. He suggested that the intellectual and the emotional aspects of education must co-exist and much more, that learning can trigger a transcendental experience and awakening.

The innovative perspective considers that knowledge is based on a matrix, incorporating three interacting aspects: purpose, substance and practice. Foshay conceptualized five dimensions of the human experience: the intellectual, the emotional, the social, the physical, the aesthetic and the transcendental dimensions, whose convergence is necessary for the development of a whole personality: *“The one continuing purpose of education, since ancient times, has been to bring people to as full a realization as possible of what it is to be a human being. Other statements of educational purpose have also been widely accepted: to develop the intellect, to serve social needs, to contribute to the economy, to create an effective work force, to prepare students for a job or career, to promote a particular social or political system. These purposes offered are undesirably limited in scope, and in some instances they conflict with the broad purpose I have indicated; they imply a distorted human existence. The broader humanistic purpose includes all of them, and goes beyond them, for it seeks to encompass all the dimensions of human experience”*.²

In Foshay’s opinion, the first dimension, the intellectual one has dominated all preoccupations about education and most of the educational activities are meant to develop the intellect. As for the second dimension, the emotional one, even though emotions are at the core of human behaviour, their nature and development are less known. Social behavior reflects social aspects of our experiences, the most ignored one being the transcendental or spiritual nature of what we live.

Foshay chose to examine the interaction of the discipline of mathematics and what he described as transcendence or connectedness with something greater than what immediately appears. The description of what was meant by spiritual experience was based on Maslow’s research on peak experiences reported by students in the classroom, and two issues regarding practice were

² Foshay, A., W., 1991, The Curriculum Matrix: Transcendence and Mathematics, *Journal of Curriculum and Supervision*, 6 (4), retrieved at http://ascd.asia/ASCD/pdf/journals/jcs/jcs_1991summer_foshay.pdf, p. 277.

tackled: how to conceive the subject matter; how teaching and learning should be carried on. For Foshay, teaching could invite the experience of transcendence in some learners by emphasizing certain issues rather than by instruction. The significant simultaneous aspects of existence could be reflected in education only by giving an equal attention to all sides of human experiences. The educational process should offer opportunities for learners to grow in intelligence and also to reevaluate their way of thinking, behaving or whole patterns of life.

Competences as ideology

The challenges of the European educational policy came mostly from two directions. Firstly, the harmonization of the educational systems of the member states; in this respect, a new educational network had to be planned to cover the national systems designed to suit different conditions and integrate them into a new coherent and consistent variant. The planning, implementation and control of the new system had to consider a second challenge that came from the economic sector, especially the single labour market, and the way the human factor answered it: the increasing speed of labour movement and the large geographical area it covered. The first challenge was addressed to the balance and stability of the educational system, as a whole, whereas the second one to its flexibility.

In time, as the economic role of education has become more evident, the dynamics of the educational policy has been dominated by a shift towards a pro-economy orientation of education. The political and economic importance of education were emphasized in documents that defined the educational aims and their consequences in terms of highly qualified human capital, generation of new work places, prosperity and economic growth. The EU reached a Resolution in 1963 which identifies the responsibilities of member states under the Treaty of Rome, one of the fundamental pieces of legislation of the European Law. In the Treaty there is no reference at all to education except for the vocational one. The resolution provides for a balanced training and transition between initial general education and vocational training, combining personal development with economic and technical requirements.

Even though lately much emphasis has been put on it, competencies-based education and training is not a new concept, its origin being, according to some researchers, in some models of vocational training. The movement of vocational training to education was accompanied by the

appearance of the word *competence* and was triggered by social pressure for productivity, effectiveness and concrete outcomes.³

From the perspective of its social role, the construction of the concept of competence represents an ideological vision, standards to be followed by education, in order to meet the social and economic expectations. The concept spanned the field of higher education and impacted it to the result that a framework of knowledge, skills and competences was provided as a system of reference for academic outcomes. Other consequences of the implementation of the framework were the standardization of learning programs and, due to students' increased mobility, the national and transborder recognition of credentials, transferability, and compatibility, based on reference levels and common principles of certification.

Given the spreading of the concept of competence, comprehensive studies were conducted, but most of them criticized the lack of coherence in defining the concept; underestimation of the educational consequences of the wide application of the concept; difficulty in establishing a direct link between competences and performance; the conception that competence-based education puts less emphasis on “humanistic aspects” and is “*inherently utilitarian, functionalist and reductionist*”.⁴

Initially, competences concerned mostly the cognitive and the functional aspects of education. A new concept made clear the distinction between the term *competence*, used for narrow specialization, implying routine, and *competency*, for broader and more responsible jobs.⁵ The unified expression of learning outcomes incorporates knowledge and understanding (cognitive competence, of conceptual and operational nature), skills (functional competence, of occupational and operational nature), and attitudes and behaviours (social competence, of

³ Ford, K., 2014, *Competency-Based Education, History, Opportunities and Challenges*, UMUC Center for Innovation in Learning and Student Success, 10/24/2014, retrieved at <http://www.umuc.edu/innovatelearning/upload/cbe-lit-review-ford.pdf>.

⁴ Granville, G., 2003, quoted in Winterton, J., Delaware-Le, D., F., Stringfellow, E., 2006, *Typology of Knowledge, skills, and competences: clarification of the concept and prototype*, CEDEFOP, *Reference series*; 64 Luxembourg: Office for Official Publications of the European Community, p. 44.

⁵ Mansfield, 2004, quoted in Winterton, J., Delaware-Le, D., F., Stringfellow, E., 2006, *Typology of Knowledge, Skills, and Competences: Clarification of the Concept and Prototype*, CEDEFOP, *Reference series*; 64 Luxembourg: Office for Official Publications of the European Community, p. 30.

personal and operational nature).⁶ The conceptualization of competences into the cognitive, functional and social-personal ones is evident in the European framework of key competences, which includes eight key competences for lifelong learning, supported by skills and attitudes such as openness and sharing, respect, curiosity, critical and reflective thinking, integrity, self-confidence and assertiveness, responsibility.

The decline in interest in the self-concept and the inner workings of the human mind was a consequence of the beliefs that preoccupation for emotional needs would necessarily diminish the academic excellence. On the other hand, other contradictory research trends observed that the self-concept should be considered a fundamental responsibility of the education system and an educational outcome in itself.”⁷After a long period of neglect, a new attitude regarding the emotional aspects of learning triggered a shift towards non-cognitive outcomes. It also implied the recognition of the importance of the self concept and the growing awareness that the ultimate purpose of education holds at its core the human being in its entirety. The way individuals perceives themselves, including in the learning process will shape their attitudes, beliefs and responsiveness to finding the way in life.

Making the self visible

Considered as an essential but hidden component of personality, the *self*-concept may be defined as the totality of a complex, organized, and dynamic system of learned beliefs, attitudes and opinions that each person holds to be true about his or her personal existence. Initially the concept was approached holistically, but later on it was analyzed from several perspectives, and the self, as a collection of aspects emerged: roles, social relationships, social identities, affective

⁶ Winterton, J., Delaware-Le, D., F., Stringfellow, E., 2006, Typology of Knowledge, Skills, and Competences: Clarification of the Concept and Prototype, *CEDEFOP, Reference series*; 64 Luxemburg: Office for Official Publications of the European Community.

⁷ Shavelson, R., J., Hubner, J., Stanton, G., C., 1976, Self-concept. Validation of Construct Interpretation, *Review of Educational Research, Vol. 46 (3)*, retrieved from http://www.researchgate.net/publication/269462101_Self-Concept_Validation_of_Construct_Interpretations.

states, behaviours. The multidimensional structure of the self can be described through features such as organized, multifaceted, stable, developmental, evaluative, and differentiable.

According to Hattie, in a classroom three types of worlds co-exist: the public world that the teachers can see and control; the semi-private world of relationships between students, and the private world of the students' minds. The aspect of visibility refers to making the students' learning visible for teachers, so that they can understand the students' progress, and making the teaching visible for the benefit of the students, who will be able to become their own teachers. Visibility can be achieved through those aspects of education that have a significant effect on learning, such as feedback. Hattie maintains that feedback is one of the strongest factors of impact on learning and that it can be addressed through three different questions: Where am I going? (What are the goals?); How am I going? (What progress is being made towards the goal?); Where to next? (What activities need to be undertaken to make better progress?), and four different levels (task, process, self-regulation, self as a person).⁸

Education should try to make the inner workings of the students' minds visible, as they bring to the classroom their motivation, learning strategies, predispositions. It is important for the teacher to understand the way students see themselves in the learning process, what they consider to be important and the impact of their choices on personal learning outcomes.

Hattie posits the so-called *rope model* of the self concept, implying the continuity of the self. The strength in the rope lies in the overlapping of many fibers that can be associated to the processes of the self concept, such as self-efficacy, performing, learning orientations. The model does not consider the self as a set of sub-dimensions, but rather a set of strategies learned, developed, invoked and applied in different situations.

The rope model underlines the fact that the students are responsible for making all choices and trying to give meaning, coherence and predictability to their world, depending on the situations they have to deal with, and that the choices are meant to protect, present, preserve, and promote their sense of self, so that they can maintain a sense of self-esteem.⁹

⁸Hattie, J., 2014, *Învățarea vizibilă, Ghid pentru profesori*, Ed. TREI, București, p. 238.

⁹ Hattie, J., Models of Self-Concept that are Neither Top-Down or Bottom-Up: The Rope Model of Self-Concept, p. 2. Retrieved at [https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/hattie/docs/hattie-models-of-self-concept-\(2004\)](https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/hattie/docs/hattie-models-of-self-concept-(2004)).

When enrolling for technical studies, students set their own expectations regarding the content and the outcomes of their studies. Foreign languages studies have followed and become integrated into a comprehensive vision about the profile of the graduates, including linguistic and professional communication skills. The current utility of foreign languages lies in applying them to real-world tasks the students are expected to perform, with consequences for a new understanding of the students' needs.

The assumption that oral and written communication skills in foreign languages should be included in the training of a would-be engineer is certified by the nature of today's professions, which are not clearly delimited, but converge as an interface of several professional areas. The need to communicate with co-workers, suppliers, to demonstrate professional skills, describe, explain concepts, promote products, clarify ethical aspects is a proof of the new implications of foreign languages teaching and learning, encompassing the development of the students' self, the core of all interpersonal communication.

For teachers, the emphasis put on technical students' perceptions about personal learning could enhance the training of a positive personality to complete the professional profile: *“To understand the active nature of self-concept, it helps to imagine it as a gyrocompass: a continuously active system that dependably points to the “true north” of a person's perceived existence. This guidance system not only shapes the ways a person views oneself, others, and the world, but it also serves to direct action and enables each person to take a consistent “stance” in life. Rather than viewing self-concept as the cause of behavior, it is better understood as the gyrocompass of human personality, providing consistency in personality and direction for behavior”*.¹⁰

The developmental nature of the self has the advantage that it gives the students the possibility of working on it and optimizing it. Some aspects of the self that could be modified include the strategies students learn and invoke to maximize positive or minimize negative self-evaluations: self-handicapping, or invoking certain circumstances to account for failure inconsistent with prior belief (with students uncertain of their competencies and self-worth); discounting or considering the teacher's feedback as unimportant or inaccurate; social

¹⁰ Deji, O., F., 2011, *Gender and Rural Development*, Spektrum, Berlin Series on Society, Economy and Politics in Developing Countries, LIT. Verlag, Munster, p. 211.

comparison, by which low-self esteem students constantly monitor the other fellow-students' behaviour and set challenging standards; perfectionism relating to the students' perception the others have of them or their own expectations set for themselves and the others, the process leading to over criticism; setting performance rather than task goals (students focusing on performance see their outcome as the result of ability rather than effort, are interested in success and external evaluation and less interested in attaining mastery); setting low expectations and less challenging goals, meant to protect the students' self-esteem.¹¹

The educators have the possibility to help students understand and interpret their own existence and develop, organize and maintain their self in a better way. Hattie emphasized that the most powerful feedback is that given from the student to the teacher. This feedback allows teachers to see learning through the eyes of their students. It makes learning visible and facilitates the planning of next steps. The students' perceptions of themselves are maintained by the actions in which they engage and their reflection on them. They reflect on what they have accomplished and compare the outcome to their and the others' expectations and accomplishments.

To this purpose, reflective ESL activities such as commenting on critical incidents, writing a student's diary, comparison of personal perceptions before and after concluding a task, answering questions about self-perception should be included and drawn on in the cycle: activity, reflection, students' feedback on self perception, teacher's feedback on progress. Through reflective activities designed for courses with a stronger emotional impact, such as Oral Professional Communication Techniques, students are given the possibility to describe and assess their feelings and beliefs in the learning process, their responses and choices in different situations. They can become aware of their inner reasons for reacting in a way or another and maximize their potential. A reflection on how their self works can lead students to understanding and accepting their strengths but also their limitations, to changing uncomfortable feelings. They can learn how to cope with problems, work better, be more effective, resilient and persistent by working on their motivation and clarifying the reasons that underlie the learning process.

¹¹ Hattie, J., 2004, op. cit, p. 5.

BIBLIOGRAPHY:

1. Deji, O., F., 2011, *Gender and Rural Development*, Spektrum, Berlin Series on Society, Economy and Politics in Developing Countries, LIT. Verlag, Munster.
2. Ford, K., 2014, *Competency-Based Education, History, Opportunities and Challenges*, UMUC Center for Innovation in Learning and Student Success, 10/24/2014, retrieved at <http://www.umuc.edu/innovatelearning/upload/cbe-lit-review-ford.pdf>.
3. Foshay, A., W., 1991, The Curriculum Matrix: Transcendence and Mathematics, *Journal of Curriculum and Supervision*, 6 (4), pp. 277-93, retrieved at http://ascd.asia/ASCD/pdf/journals/jcs/jcs_1991summer_foshay.pdf.
4. Granville, G., 2003, Stop making sense: chaos and coherence in formulation of Irish qualifications framework, *Journal of Education and Work*, 16 (3).
5. Hattie, J., 2004, Models of Self-Concept that are Neither Top-Down or Bottom-Up: The Rope Model of Self-Concept. Retrieved at [https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/hattie/docs/hattie-models-of-self-concept-\(2004\).](https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/hattie/docs/hattie-models-of-self-concept-(2004).)
6. Hattie, J., 2014, *Învățarea vizibilă, Ghid pentru profesori*, Ed. TREI , București.
7. King, Jr., M., L., 1947, The Purpose of Education, *Morehouse College Student Paper*, The Maroon Tiger, retrieved at <http://schools.nyc.gov/NR/rdonlyres/33E95C33-A9D1-44D9-AB5C-30C932CCC2D6/0/MiddleSchoolText.pdf>.
8. Mansfield, B., 2004, Competence in transition, *Journal of European Industrial Training*, 28 (2/3/4).
9. Winterton, J., Delaware-Le, D., F., Stringfellow, E., 2006, Typology of Knowledge, Skills, and Competences: Clarification of the Concept and Prototype, *CEDEFOP, Reference series*; 64 Luxemburg: Office for Official Publications of the European Community.
10. Shavelson, R., J., Hubner, J., Stanton, G., C., 1976, Self-concept. Validation of Construct Interpretation, *Review of Educational Research*, Vol. 46 (3), retrieved from

[http://www.researchgate.net/publication/269462101_Self-
Concept_Validation_of_Construct_Interpretations.](http://www.researchgate.net/publication/269462101_Self-Concept_Validation_of_Construct_Interpretations)

MOTIVATIONAL PATTERNS AND THEIR ROLE IN LEARNING AND TEST PERFORMANCE

Ovidiu Ursa

Assist. Prof., PhD, "Iuliu Hațieganu" University of Medicine and Pharmacy, Cluj-Napoca

Abstract: The aim of the present paper is to analyse the basic types of academic motivation and to highlight their connection with the manner in which the student engages in testing activities meant to assess the degree of mastering specific knowledge and skills. As evaluation procedures take place within the context of cognitive and emotional challenges, it is important to explore the role of motivational patterns that can shape task approach, influence intensity and persistence of individual effort, and can ultimately determine the student's performance and academic success.

Keywords: assessment, intrinsic motivation, extrinsic motivation, individual differences

Maniera în care un individ se raportează la provocări cotidiene comune sau se străduiește să realizeze obiective personale este modelată nu doar de caracteristici psihologice și fizice moștenite genetic sau de aptitudini cognitive rafinate prin educație, ci și de prezența, intensitatea și persistența resorturilor motivaționale. Comportamentul asociat intenției de a acționa este influențat de substratul motivațional individual, care alimentează procesul de transformare a unei intenții în realitate. Motivația are un caracter dinamic (lat. *motivus*- care pune în mișcare, cf. *dexonline.ro*), definind ce anume se află la baza acțiunii și determinând volumul de timp, durata și intensitatea efortului pe care individul este dispus să îl investească pentru a asigura succesul respectivei acțiuni. Atunci când finalitatea acestei acțiuni este dobândirea de cunoștințe sau perfecționarea unor competențe iar individul este studentul angajat într-o activitate sistematică de învățare sau evaluare, putem vorbi de motivația școlară sau academică.

Studiul constructelor motivaționale a făcut progrese extraordinare în ultimele decenii, dovadă numărul foarte mare de studii centrate pe problematica motivației. Teoriile asupra

motivației pentru învățare încearcă să contrabalanseze insistența cu care, multă vreme, la baza reușitei academice au fost plasate procesele cognitive de tipul memoriei, percepției, raționamentului, precum și cele metacognitive, care presupun autocontrolul, monitorizarea acestor procese. Este important să nu continuăm să considerăm motivația drept o preocupare vagă a studentului de a fi sârguincios la curs, ci drept o forță motrice conceptualizabilă și definibilă operațional. Focalizarea asupra laturii motivaționale a individului angajat în învățare încearcă să descopere rolul pe care îl deține aceasta în selectarea metodei de studiu și în sporirea gradului de angajare în vederea dobândirii unor cunoștințe sau competențe. Din acest punct de vedere, este important să evidențiem relația între motivație și competență, prin accentul pus pe analiza motivațională a competenței, în vederea aprofundării modalităților prin care comportamentul individual este „energizat” sau direcționat pentru finalizarea unei acțiuni. Nevoia de competență este, ea însăși, considerată drept motivație fundamentală, având rolul de a-i sprijini pe indivizi să se dezvolte și să se adapteze mediului (Elliot & Dweck, 2007, p. 6).

Dat fiind faptul că actul învățării se desfășoară în contextul unei confruntări cognitive, dar și emoționale, între cel care învață și o sarcină de lucru proiectată pentru a facilita asimilarea de cunoștințe sau dezvoltarea unei competențe, este esențial să urmărim modul în care studentul se angajează în acest proces. Din această perspectivă, motivația pentru învățare este un factor determinant, incluzând totalitatea mobilurilor care declanșează, susțin și direcționează învățarea. Diferențierea rezultată în gradul de implicare în activitatea de învățare poate fi perceptibilă și la nivelul rezultatelor acestei activități, cercetarea motivației fiind relevantă și pentru aprofundarea mecanismelor individuale antrenate în susținerea unui test sau a examenelor. Astfel, performanța unui student în ducerea la bun sfârșit a unei activități, fie în cadrul cursului, fie în cadrul unui test, reflectă nu doar gradul de cunoaștere a materiei, ci și gradul de motivare și, în consecință, de angajare în finalizarea sarcinii (Snow, 1994, în Haydel & Roesser, 2002, p. 6). Cu toate acestea, considerarea acestei influențe dintr-o perspectivă simplistă de tipul cauză-efect ar elimina din analiză unele aspecte ale unui proces care se dovedește a fi mult mai complex. Motivația integrează un continuum de elemente dinamice care include: perceperea scopului acțiunii, planificarea inițială a acțiunii, controlul asupra diferitelor etape ale acesteia, stabilirea unei strategii și a tacticilor adecvate, abordarea sarcinilor de lucru care se impun, evaluarea și re-evaluarea gradului de realizare a scopului, urmate de *feedback* asupra aspectelor enumerate.

În încercarea de a investiga interesul unui anumit individ pentru a acumula cunoștințe și competențe lingvistice într-o limbă modernă, studiile dedicate acestui factor individual diferențiază mai multe tipuri de motivație. Pentru scopurile lucrării de față, patru dintre acestea sunt mai importante: motivația intrinsecă, motivația extrinsecă, motivația instrumentală și motivația integrativă. Acestea se subsumează unui comportament individual determinat de tensiunea dintre intensitatea nevoii de realizare, probabilitatea succesului și teama de eșec. Astfel, persoanele caracterizate de o nevoie puternică de realizare vor urmări reușita ca pe un scop în sine, fiind motivați intrinsec, mai degrabă decât pentru o recompensă externă sau ca rezultat al unei presiuni exterioare. În consecință, acestea vor iniția activități vizând realizarea personală și vor investi mai mult efort în acestea, dezvoltând, astfel, un grad de autonomie mai ridicat. Învățarea, în cazul persoanelor motivate intrinsec, va fi de calitate mai ridicată, va încuraja creativitatea și va determina o stare psihologică pozitivă. Pe de altă parte, motivația extrinsecă ar putea reduce interesul pe termen lung și, în consecință, gradul de angajare într-o activitate, individul resimțind o stare psihologică mai puțin bună, în comparație cu cea resimțită de cei care abordează sarcinile de lucru prin potențarea resorturilor motivaționale intrinseci.

Din perspectivă diacronică, în domeniul didacticii predării limbilor moderne și al studierii motivației pentru învățarea acestora, se pot distinge trei perioade importante: perioada socio-psihologică (1959-1990), marcată, în principal, de studiile lui Gardner, perioada socio-cognitivă (anii '90), caracterizată de studiile fundamentate pe teoriile cognitive ale psihologiei educației, și perioada abordărilor orientate spre proces (după anul 2000), marcată de interesul sporit față de caracterul dinamic și modificările temporale ale motivației în diversele faze ale procesului de învățare a unei limbi străine.

Într-o primă fază, studiind ceea ce se petrece în cadrul unui curs de limbi moderne în vederea elaborării unui model socio-educational, Gardner (1985) integrează factorul motivațional într-un complex de variabile care includ mediul socio-cultural, diferențele individuale, contextul de învățare și rezultatele învățării. Element fundamental, determinant al succesului, motivația nu este, însă, și singurul factor care stă la baza acestuia. Este demn de menționat faptul că cercetările lui Gardner s-au desfășurat în cadrul clasei de elevi, ceea ce sporește relevanța obiectivelor și aplicabilitatea rezultatelor.

Continuând cercetările realizate împreună cu W. E. Lambert (1972), Gardner operează cu două concepte principale: motivația instrumentală și motivația integrativă. Motivația instrumentală se referă la dorința studentului de a învăța o limbă străină pentru a o utiliza în viața profesională sau pentru scopuri educaționale, de exemplu, în vederea studiilor la o universitate de peste hotare. Motivația integrativă reprezintă preocuparea celui care învață o limbă străină de a-și asigura, prin intermediul acesteia, accesul și participarea la viața comunității de vorbitori nativi delimitată de limba respectivă. Indivizii motivați instrumental, adică cei care depun eforturi în vederea atingerii unor scopuri clare, de exemplu, credite, oportunități de studiu sau promovare în carieră, își vor menține ridicat nivelul de motivație atât cât este necesar. Satisfacția persoanelor orientate instrumental vine în primul rând din conștiința progresului în achiziționarea acelor cunoștințe și competențe considerate necesare, iar nivelul efortului de învățare este pasibil să descrească pe măsura atingerii obiectivelor inițiale.

Spre deosebire de acest tip de orientare instrumentală, studenții motivați integrativ au tendința să „savureze” inclusiv etapele intermediare presupuse de realizarea scopului pentru care învață, de pildă stăpânirea unor reguli gramaticale, elemente lexicale sau particularități de intonație, pronunțare sau accent – toate acestea conferind senzația de apartenență la grupul vorbitorilor de limbă la care doresc să acceadă (Gardner, 1959, p. 13). Modelul socio-educational propus de Gardner (1985) opera o primă distincție între orientare, considerată un set de motive la baza deciziei de a învăța limba-țintă, și motivație, percepută drept o calitate a individului, care descrie atributele psihologice care stau la baza comportamentului acestuia în confruntarea cu o sarcină de lucru. De asemenea, Gardner a introdus alte două perspective asupra motivației (MacIntyre, MacMaster & Baker, 2001, p. 463). Prima perspectivă consideră motivația drept un atribut intern al individului, iar a doua ca pe un atribut extern, determinat de o forță exterioară sau o recompensă. S-a adus în discuție și perspectiva hibridă, împărtășită de majoritatea cercetătorilor, conform căreia motivația poate fi un atribut intern rezultat al unei forțe exterioare. Gardner (1985, p. 25) însă, consideră că motivația este o caracteristică preexistentă a individului, care nu poate apărea din nimic, doar ca rezultat al unei forțe exterioare, dar poate fi stimulată de această forță, așa cum un profesor îl motivează pe student.

Elaborarea modelului socio-psihologic gardnerian a determinat preocuparea pentru diferențele individuale determinate de variabile precum inteligența, aptitudinea lingvistică,

motivația și anxietatea situațională, dar și pentru rezultatele lingvistice (cunoștințe și competențe) și non-lingvistice (atitudini referitoare la valori culturale ale comunității circumscrise limbii-țintă) ale procesului de învățare. Fundamentul modelului este reprezentat de perceperea motivației drept rezultată a trei elemente: *efortul* depus în studierea unei a doua limbi, *dorința* de a stăpâni limba respectivă și elementul *afectiv*, emoțional în abordarea experienței de învățare.

Introducerea și utilizarea de către Gardner a unei baterii de teste de atitudine-motivație a generat reacții din partea altor cercetători, în special atunci când acesta a demonstrat că un scor mai ridicat la testul de atitudine și motivație este dublat de un scor mai ridicat la testele de competență lingvistică la limba străină. Skehan (1991), de exemplu, considera că motivația nu este cauza succesului, ci doar îl urmează, rezultă din acesta. Ceea ce nu neagă niciun cercetător, însă, este existența unei corelații între motivație și succes.

În ciuda preocupării pentru acuratețe care îi caracterizează pe cei angajați în cercetarea științifică, constatăm că referirile la diversele tipuri de motivație sunt, uneori, marcate de plurivalență semantică, ceea ce reflectă complexitatea factorilor investigați. Interferențele se manifestă și la nivel conceptual, astfel că întâlnim referiri la „motivație atitudinală” (MacIntyre, 2002, p. 56), un termen care coagulează orientarea integrativă și cea instrumentală, împreună cu motivația extrinsecă și motivația intrinsecă.

Mai aproape de zilele noastre, principalii cercetători ai motivației în domeniul didacticii limbilor străine păstrează coordonatele esențiale ale modelului gardnerian, adăugându-i valențe noi, prin explorarea focalizată asupra realităților concrete ale clasei de elevi sau ale grupei de studenți. Astfel, Dörnyei și Ushioda (2013, p. 138), deși continuă tradiția studiului strategiilor motivaționale și aplicațiile lor practice, explorează și aspecte precum demotivarea sau motivația profesorului, deschizând calea pentru abordarea altora ca, de exemplu, relația strânsă dintre procesele identitare și cele motivaționale sau modul în care angajarea studentului în activitatea de învățare poate fi legată de dorința acestuia de a se integra într-o comunitate reală sau imaginată (idem, p. xii). Așa cum am menționat anterior, este necesară evitarea unei perspective rigide asupra rolului factorului motivațional, în diferitele faze ale învățării. Cu toate acestea, pentru a facilita observația științifică necesară elaborării unor teorii, este, uneori, indicată studierea relativ separată a resorturilor motivaționale, sau restrângerea scopului analizei la un set de comportamente sau moduri de acțiune. Neajunsurile unor astfel de limitări ale studiului apar,

însă, pregnant, atunci când se încearcă explicarea proceselor motivaționale complexe care se desfășoară în cadrul unei clase reale de elevi sau al grupei de studenți (ibid, p. 6).

În domeniul educației, există o opinie bazată pe argumente de bun-simț conform căreia un eșec dă naștere la un alt eșec, pe când succesul pe termen lung pare a fi asigurat de o serie de succese repurtate în anumite momente ale procesului. Cu alte cuvinte, la baza traiectoriei educaționale a unui individ se plasează factorul motivațional care influențează, în măsuri diferite de la individ la individ, o serie de momente, fie de învățare, fie de evaluare. Dacă percepem diferitele momente ale procesului didactic în cadrul unui continuum dinamic, ciclic, atunci motivația nu trebuie considerată doar o cauză a învățării, ci și un efect al acesteia. La polul opus al nevoii de realizare printr-o acțiune deliberată în acest sens, reprezentând abordarea „apetitivă” (Elliot & Dweck, 2007), se plasează comportamentul „aversiv” (idem, p. 6), determinat de impulsul de a evita nereușita, care poate rezulta în non-acțiune sau expectativă. Cu alte cuvinte, putem considera comportamentul orientat înspre realizarea unui scop drept o rezultată a unui conflict interior între dorința de a aborda o sarcină de lucru sau o provocare și tendința de a le evita.

Este important să luăm în considerare efectul pe care notele propriu-zise, dar și perspectiva obținerii acestora, îl pot avea asupra modului în care studentul va aborda un test sau un examen. Cercetătorii au constatat o descreștere a motivației intrinseci și a interesului cauzată de perspectiva unei recompense tangibile (Deci, Koestner & Ryan, 1999), mai accentuată în cazul copiilor, în timp ce recompensele verbale tind să fie mai puțin eficiente în cazul copiilor decât în cazul studenților.

Alte studii au scos în evidență faptul că o motivație intrinsecă mai puternică poate duce la o performanță școlară îmbunătățită (Guthrie et al., 2006). Mai importante și mai relevante pentru lucrarea de față sunt, însă, studiile focalizate asupra rolului pe care îl deține proiectarea înspre un anumit scop („încadrarea” sau prezentarea – engl. *goal framing*) a unei activități sau sarcini de lucru în influențarea rezultatelor ulterioare ale studenților (Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon & Deci, 2004; Vansteenkiste, Simons et al., 2005). Autorii menționați au lucrat în condiții experimentale, care au presupus prezentarea în fața studenților a unor activități de învățare fie într-un mod care accentua un scop intrinsec pe termen lung, fie un scop extrinsec pe termen lung. Rezultatele studiului au indicat un nivel mai ridicat al performanței și persistenței angajării în

activitate în condițiile contextualizării intrinseci decât în cele ale contextualizării extrinseci a acesteia.

Este normal ca studenții să fie caracterizați în mod diferit din perspectiva celor două tipuri de motivație în discuție. În mod corespunzător, gradul de interes și efortul pentru a învăța repectiva limbă modernă vor fi influențate de factorul motivațional. Ceea ce este important de subliniat este faptul că, deși studenții caracterizați de valori ridicate de motivație integrativă sunt capabili să învețe mai eficient, succesul pare a fi asigurat, în general, de co-existența celor două tipuri de motivație în cadrul aceluiași individ. De aici, rezultă implicații importante pentru metodele pedagogice adoptate de profesor în predarea cursului de limbă modernă, dar și pentru tot ceea ce ține de testare și evaluare în cadrul acelui curs. Astfel, se poate presupune că același tip de impact pe care îl au orientări precum cea integrativă sau cea instrumentală asupra achiziției de cunoștințe și competențe poate să se manifeste și în abordarea și finalizarea de către studenți a testelor și examenelor presupuse de cursul respectiv. Cu alte cuvinte, profesorul are la îndemână posibilitatea de a influența motivația studenților prin contextualizarea adecvată a unei activități didactice de învățare și evaluare și prin metodele de predare și testare utilizate.

Modul de percepere a sarcinilor de lucru menite să faciliteze învățarea influențează și perspectiva studenților asupra testelor și poate afecta, în mod corespunzător, performanța individuală la test. Și din această perspectivă, se poate vorbi de existența celor două tipare motivaționale de bază (Dweck et al, 1986, 1988 în Haydel & Roesser, 2002, p. 2) a căror configurare considerăm că are un impact semnificativ și asupra angajării studentului în activitățile de evaluare și anume *motivația intrinsecă*, reprezentată de continua preocupare de a stăpâni și demonstra, în cel mai înalt grad posibil, cunoștințe sau competențe, preocupare caracteristică indivizilor care consideră că ceea ce învață e important, necesar și adeseori plăcut și *motivația extrinsecă*, caracteristică celor pentru care succesul înseamnă rezultate maxime, ceea ce implicit le conferă un status superior.

Astfel, dacă acceptăm rolul determinant pe care îl au atitudinea și motivația în fazele premergătoare activităților de evaluare, atunci trebuie să considerăm la fel de important și rolul acestora în momentul-cheie al verificării achizițiilor de cunoștințe și competențe. Așa cum am menționat anterior, ambele tipuri de motivație, integrativă și instrumentală, facilitează învățarea unei limbi moderne. Același lucru se poate afirma și despre motivația intrinsecă și motivația

extrinsecă, în ciuda faptului că unii autori consideră că introducerea unei cerințe extrinseci în cadrul unei activități didactice va submina interesul natural al acestora pentru respectiva activitate (de ex. Lepper & Greene, 1978, apud Dörnyei, 2013, p. 24). Nu toate studiile identifică acest tip de relație cauzală negativă. Dimpotrivă, se poate spune că un scop extrinsec poate fi complet internalizat de către student, coexistând astfel cu resorturile motivației intrinseci și contribuind, astfel, la mobilizarea resurselor pentru asigurarea succesului.

Activitățile de testare și evaluare pot și trebuie să se transforme din simple modalități de măsurare în instrumente de îmbunătățire a motivației studenților și a calității învățării, care devine mai interesantă și mai relevantă. Studenții care percep testarea drept o etapă utilă și nu doar obligatorie a pregătirii lor precum și drept o oportunitate de învățare o vor aborda cu mai multă determinare și mai puțină anxietate. Spre exemplu, sarcinile de lucru cu caracter autentic se dovedesc a facilita nu doar dezvoltarea competențelor necesare pentru o integrare mai rapidă într-o comunitate profesională, ci și achiziții metacognitive în ceea ce privește monitorizarea propriei învățări, a resurselor individuale pentru eficientizarea acesteia, inclusiv prin autoevaluare, toate aceste elemente conducând la o mai bună conștientizare a conexiunilor între cunoștințe, competențe și aplicabilitatea lor practică. Astfel, performanța individuală a celui testat ajunge să depindă nu doar de cunoștințele acumulate și de calitatea unui instrument de evaluare, ci și de modul în care studentul percepe activitatea de testare, cu consecințe în planul motivațional și în cel anxietal.

În concluzie, motivația, considerată drept „combustibil” al învățării, încetează de a mai reprezenta o caracteristică doar a celui care învață, ci și una rezultată din interacțiunea tuturor factorilor implicați: student, situație de învățare sau de testare, materiale didactice, sarcină de lucru și profesor (Alderson, 1996, p. 25). De aici rezultă necesitatea unei preocupări sporite din partea celor implicați în procesul educațional de a lua în considerare acest tip de diferențe individuale și de a maximiza perceperea pozitivă asupra a tot ceea ce implică învățarea și testarea autentică.

BIBLIOGRAPHY:

1. Alderson, J. C. (1996). *The value of research and evaluation in language education*. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation.

2. Deci, E. L., Koestner, R., Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627–668.
3. Dörnyei, Z., Ushioda, E. (2013). *Teaching and researching: Motivation*. Routledge.
4. Elliot, A. J., Dweck, C. S. (2007). *Handbook of Competence and Motivation*. New York: Guilford Press.
5. Gardner, R. C., (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
6. Gardner, R. C., Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.
7. Gardner, R. C., Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, Mass. : Newbury House Publishers.
8. Guthrie, J. T., Wigfield, A., Humenick, N. M., Perencevich, K. C., Taboada, A., & Barbosa, P. (2006). Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension. *Journal of Educational Research*, 99(4), 232–245.
9. Haydel, A. M., Roeser, R. W. (2002). *On the links between students' motivational patterns and their perceptions of, beliefs about, and performance on different types of science assessments: A multidimensional approach to achievement validation (CSE Technical Report 573)*. Los Angeles: University of California, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing.
10. MacIntyre, P. D. (2002). Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. În Robinson, P. (editor). (2002). *Individual differences and instructed language learning* (Vol. 2). John Benjamins Publishing, 45-68.
11. MacIntyre, P. D. MacMaster, K., Baker, S. C. (2001). The convergence of multiple models of motivation for second language learning: Gardner, Pintrich, Kuhl, and McCroskey. În Dörnyei, Z., & Schmidt, R. (editori). (2001). *Motivation and second language acquisition*(Vol. 23). NFLRC, 461-492.

12. Skehan, P. (1991). Individual differences in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 275-298.
13. Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: the synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of personality and social psychology*, 87(2), 246-260.
14. Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., Matos, L. (2005). Examining the impact of extrinsic versus intrinsic goal framing and internally controlling versus autonomy-supportive communication style upon early adolescents' academic achievement. *Child Development*, 76, 483–501

STRESS AS A RISK FACTOR IN OCCUPATION-RELATED CARDIOVASCULAR DISEASES

Narcisa Carmen Mladin,MD; Radiana Marcu, Psy. Dr.; Maria Puschita, PhD, MD,"Vasile Goldiș" Westrn University of Arad

Abstract: In this paper we aim to investigate the role of occupation-related cardiovascular diseases and stress. We focus on three main variables: perceived stress, stress adjustment and coping strategies. We investigated two groups, each including sixty individuals, one with occupation-related cardiovascular diseases and one without any occupation-related medical conditions. The results show that people with occupation-related cardiovascular diseases tend to show higher levels of perceived stress and lower levels of stress adjustment. Also, they focus on passive coping strategies such as denial, emotional support, mental and behavioural disengagement and venting of emotions, while people without occupation-related diseases focus on active strategies such as direct action, suppression of competing activities, positive reinterpretation and social support. Furthermore, we reckon that occupation-related cardiovascular diseases are factors making people vulnerable to high levels of perceived stress and low levels of stress adjustment.

Keywords:occupation-related cardiovascular diseases, perceived stress, stress adjustment, coping strategies, bio-psycho-social approach.

Stress and occupational diseases

The term “stress” was initially used in a medical context by Hans Selye, in 1936, to designate “the state in which one finds an organism threatened by imbalance under the action of agents or conditions which endanger its homeostatic mechanisms.” (Sillamy, 2000, p. 301). A. von Eiff, as quoted by Iamandescu (2002; p. 5) defines stress as a “psycho-physical reaction of the organism generated by stressors acting on the brain through sense organs, and setting into motion – due to cortical-limbic links with the hypothalamus – an entire series of neuro-vegetative and endocrine reactions, reverberating throughout the organism” (figure 1).

The term stress covers three distinct meanings: (a) stress-generating agent or stressor; (b) psycho-behavioural mechanisms activated by the stressor and (c) the organism's reaction to the stressor (Băban, 1998; Maier, 2011). In everyday language, stress refers only to the negative, dysfunctional, maladaptive aspects of stress (distress). But, as argued by Iamandescu (2002), there is also a positive form of stress: eustress. If **distress** designates “stresses with a harmful potential for the organism” (Iamandescu, 2002; p. 10), **eustress** signifies “a state of stress, validated through an accompanying moderate catecholamine and cortisol reaction” (Iamandescu, 2002; p. 12). The difference appears in the neuro-endocrine and psychological response.

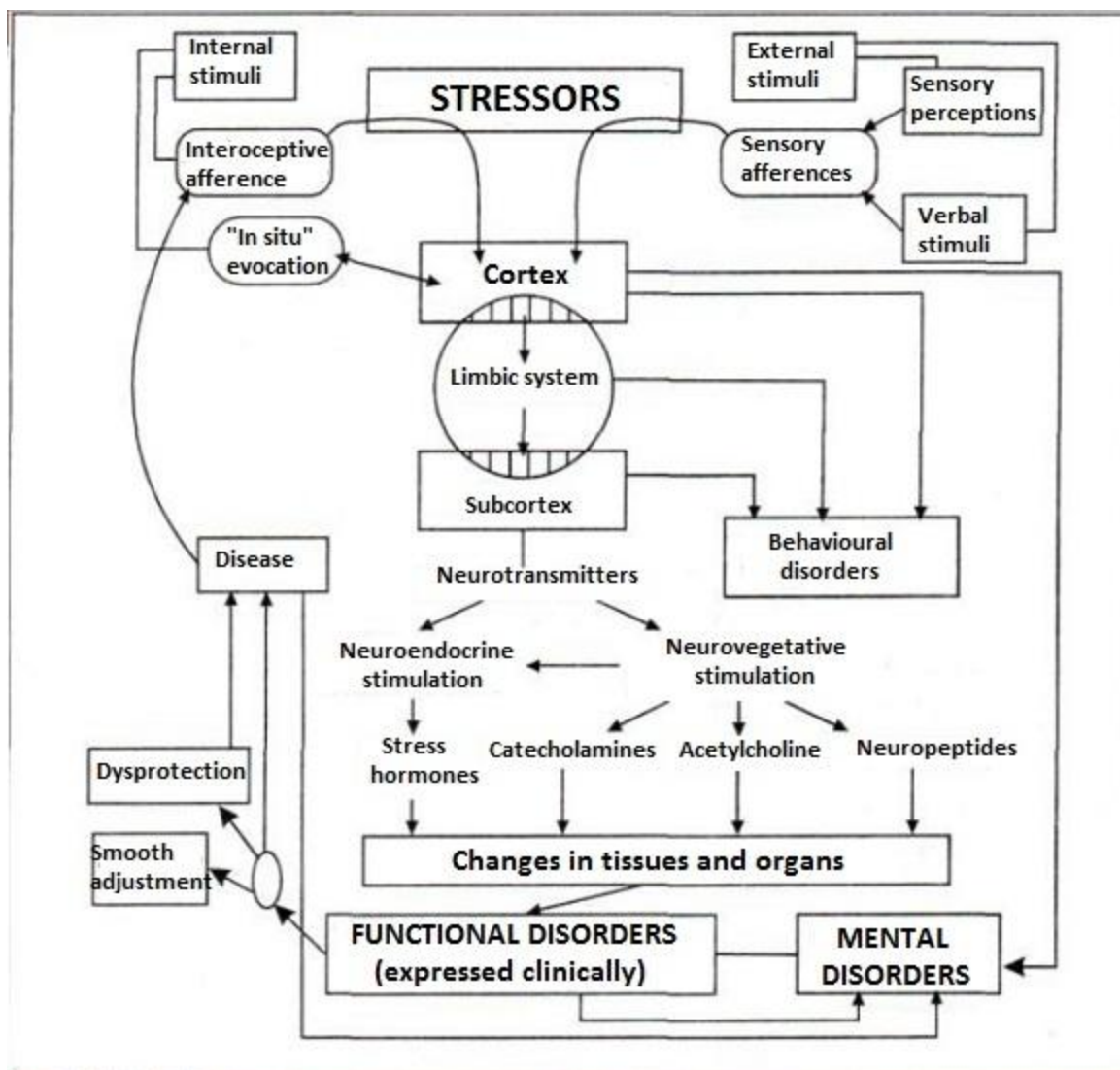


Figure 1. Psychological stress model according to Iamandescu (2002; p.8)

The bio-psycho-social unit model of human individuals, enjoying strong scientific validation at this time (Peterson, 1997), describes and explains mechanisms through which reversible or irreversible neuro-psychological changes generated by the presence of stressors may bring about episodic or chronic physiological and somatic changes. Any emotional response triggers, through neuro-hormonal pathways, a series of physiological responses which, if occurring for a long time, may lead to functional disorders and organic lesions. The organism's psycho-physical and behavioural responses to stress may be represented in a 5-stage model: (1) reception of information through sense organs and its analysis in the cortex; (2) emotional response ensuing from the analysis and interpretation of stimuli; (3) generation of neuro-vegetative and endocrine reactions ensuing from activate emotions; (4) feedback between the cortex and limbic system; (5) activation of neuro-vegetative impulses and hormonal secretions (Iamandescu, 2002).

An important role in this cascade of psycho-physiological responses is played by perception on the degree of control, as well as the type of behaviour activated. Thus, in case control is threatened, but not lost, an active reaction of fugue or fight, defence or attack, appears which, at a neuro-hormonal level, involves such formations as the amygdala, the hypothalamus and the medullar area of adrenal glands, resulting in an intense secretion of adrenalin and noradrenalin and a moderate one of cortisol. In case control is perceived as low or absent, a reaction of abandon and passivity appears, inhibiting organized behaviour and involving the nervous structures of the septum and hippocampus, which, at a neuro-hormonal level, is translated into the activation of the pituitary-corticoadrenal system, resulting in increased levels of cortisol and adrenocorticotropic hormone (ACTH) and decreased levels of testosterone, with moderate catecholamine action (Iamandescu, 2002).

Moderate or pronounced increase in cortisol secretion present in both stress responses induces a series of changes at tissue and functional level, in all apparatuses and systems of the organism. At cardiovascular level, increased levels of cortisol entail: increased cardiac output, arterial wall sensitisation to catecholamines (increased peripheral vascular tone), increased blood volume, impaired capillary microcirculation. Catecholamine secretions involved in stress response also generate cardiovascular effects: vasoconstriction in case of α receptors or vasodilation in case of β receptors. Catecholamines were found to play an important role in the

organism's stress adjustment, at a psycho-behavioural, metabolic and hemodynamic level (Iamandescu, 2002).

Epidemiological data (Iamandescu, 2002; Steptoe and Kivimäki, 2012) show that chronic stress is a precursor of CVDs. Individuals who undergo intense or chronic occupational stress show numerous CVD symptoms. Moreover, in the case of individuals with arteriosclerosis, emotions induced by a stressful episode may also induce major cardiovascular dysfunctions. Takotsubo (Steptoe and Kivimäki, 2012) identified a specific stress-induced cardiovascular syndrome, transient apical ballooning syndrome, which he called stress-induced cardiomyopathy. Acute stress episodes may induce transient myocardial ischemia, whereas chronic stress may induce recurrent, life-threatening cardiovascular episodes.

Dimsdale (2008) argued that acute and chronic stress is a major risk factor in the following cardiovascular diseases: myocardial infarction, myocardial ischemia, cardiac arrhythmia, as well as alterations in heart functioning as a result of sudden or long-term changes in sympathetic nervous system functioning. These effects are mediated by a series of sanogenic or pathogenic factors at both a somatic and physiological level, such as personal or family cardiovascular history, serum cholesterol and triglyceride levels, as well as psychologically and psycho-socially, such as subjective perception of stress, personality traits such as optimism, self-efficiency, robustness, psychopathological history, lifestyle (smoking, alcohol consumption, diet, sleep) (Băban, 1998; Iamandescu, 2002; Maier, 2011).

HTN and ICD are the most frequent cardiovascular diseases. In Romania, approximately 40% of the country's population is diagnosed, at some point, with one of these two diseases. Romanian legislation in the field classifies them as occupation-related diseases when they are caused by occupational risk factors.

HTN is defined as blood pressure values over 140/90 mmHg and constitutes one of the most frequent causes of cardiovascular death, accounting for ca. 50% of overall cardiovascular mortality. Thus cardiovascular mortality is doubled for every increase in diastolic blood pressure by 10 mmHg and in a systolic blood pressure by 20 mmHg. (Boutouyrie P et al. *Amlodipine-valsartan combination decreases central systolic blood pressure more effectively than the amlodipine-atenolol combination: the EXPLOR study*. Hypertension 2010; 55:1314–1322)

Increased blood pressure is the result of the relation between cardiac output and peripheral resistance. Cardiac output is determined by the intrinsic contractility of the myocardium, heart rate, preload, nervous system activity and heart valve competence. Vascular resistance is determined by blood viscosity and the length of the arterial segment and inversely proportional to the radius of the vascular lumen. (Carmen Ginghină, *Mic tratat de cardiologie*, editura Academiei Române, Bucureşti 2010, Factorii de risc cardiovascular p.213)

The term ischemic cardiomyopathy is synonymous to that of ischemic heart disease. Ischemic cardiomyopathy is a myocardial impairment due to an imbalance between coronary blood flow and myocardial needs, due to changes in coronary circulation. Ischemic cardiomyopathy is defined as a coronary disease causing chest pain triggered by stress or physical effort, as a result of narrowing in the common trunk by over 50% and in one or several coronary arteries by more than 70%. (Greenland P et al. *2010 ACCF/ AHA guideline for assessment of cardiovascular risk in asymptomatic adults: a report of the American College of Cardiology Foundation/American Heart Association Task Force on Practice Guidelines*. J Am Coll Cardiol 2010; 56: e50-e103.)

This pathology is manifested most of the times in reversible episodes between myocardial supply and demand and in most cases it is due to ischemia or hypoxia generated by effort or stress, angina pectoris, but may also appear spontaneously, transiently. Coronary disease also includes, however, a stable, asymptomatic phase, which may appear after acute coronary syndrome. Since the transition from the unstable form of coronary syndromes to the stable one does not have a clear boundary, angina pectoris at rest caused by coronary vasospasm can be classed as suspected coronary disease. (Fox K et al. *Guidelines on the management of stable angina pectoris: executive summary: The Task Force on the Management of Stable Angina Pectoris of the European Society of Cardiology*. Eur Heart J 2006; 27: 1341-1381.)

Purpose, objectives and hypotheses

The purpose of this research is to identify the role of psychological factors in the risk of developing occupation-related CVD. In this respect we identified three variables: (1) perceived stress – mediates the relation between objective stressors and the individual's subjective response; (2) stress adjustment – reflects behavioural flexibility manifested by each individual in response to the action of stressors and ability to integrate stressors in one's existence in order to

re-establish homeostasis and (3) stress coping as reflected in active and passive styles – explains strategies used by each individual in the stress adjustment process.

Pursued objectives are: (1) to identify the role that stress perception may play in increasing individual vulnerability to occupation-related CVDs; (2) to record and measure differences existing between those with occupation-related CVDs and those without such diseases in terms of stress adjustment capacity and (3) to identify differences in coping strategies between subjects in the occupation-related CVD group and those in the other group.

Tested hypotheses are:

- Hypothesis 1. We infer that there are significant differences in the level of perceived stress, stress adjustment capacity, as well as coping strategies, between Group I TARGET and Group II CASE, as follows:
- Hypothesis 2. There is a strong negative association between stress perception and stress adjustment capacity, in the sense that individuals showing higher levels of perceived stress tend to have lower stress adjustment capacity.
- Hypothesis 3. There is a significant association between stress adjustment capacity and the type of coping strategies most frequently activated, in the sense that individuals with better stress adjustment capacity tend to use active strategies more frequently, whereas those with poor stress adjustment capacity tend to activate passive coping strategies.

Material and method

In conducting the research, two groups were constituted, each numbering 60 persons. The two groups are not significantly different statistically in terms of distribution by gender, age, marital status and educational level.

(1) The first group of subjects not identified with CVDs, called Group I TARGET, consisted of 30 employees from a wood-processing plant in Arad, SC. MOBIL ART SRL, 15 males and 15 females, aged 35-65; and 30 patients of an individual medical practice in Arad, not identified with CVDs, professionally active, 15 males and 15 females, aged 35-65.

(2) The second group of 60 people was constituted by selection from a number of 429 patients identified with occupation-related CVDs, from the Occupational Diseases and Occupational Medicine Department of the Arad University Clinical Hospital called Group II

CASE, 30 males and 30 females, aged 35 -65, admitted and re-admitted during the 2010-2014 timeframe.

Utilized instruments: (1) Stress perception scale – devised by Levenstein et al. in 1993, assesses subjective stress perceived by the individual (Băban, 1998). (2) Stress adjustment scale – assesses the individuals' capacity to cope with everyday stressors and adjust effectively to their action. (3) Coping strategies scale (COPE) – devised by Carver, Scheier and Weintraub, in 1989, being based on the stress model proposed by Lazarus (Băban, 1998). The scale measures a set of 14 coping strategies that can be grouped in two broad categories: active coping strategies and passive coping strategies. Active strategies comprise (Băban, 1998; Maier, 2011): active coping, planning, suppression of competing activities, restraint coping, seeking instrumental and emotional social support and positive reinterpretation of the stressor. Passive strategies comprise: acceptance, denial, venting of emotions, religion and/or spirituality, mental and behavioural passivity, and alcohol/drug use.

Results

Subjects in Group I TARGET show a higher average of stress perception than those in Group II CASE, as well as a higher degree of score dispersion. Both average values are placed in the average range. While values in Group I TARGET are entirely placed within the average range of perceived stress (61 – 90), in the case of Group II CASE, 2 subjects showed high levels (>90) of perceived stress. Extreme values in Group I TARGET are higher than extreme values registered in Group II CASE. The two distributions are homogeneous, but there is a statistically significant difference between them: $t(110.984) = - 6.553$ at $p < 0,001$. Effect size: d Cohen = 1.244.

1. Subjects in Group I TARGET show a higher average level of stress adjustment, but the degree of score dispersion in the two groups is relatively similar. The values of subjects in both groups are found within a relatively narrow range (120 – 161 for Group I and 122 – 153 for group II), comprised within the average level of possible scores. The two distributions can be considered homogeneous, and between them there is a statistically significant difference: $t(118) = 3.340$ at $p = 0.001$. The registered difference is moderate: d Cohen = 0.611.

2. Subjects in Group I TARGET tend to obtain higher values in active coping styles and lower values in passive ones, as compared to those in Group II CASE. The degree of score dispersion is higher for Group II for both active and passive strategies (Table 1). In terms of coping strategies proper, we observe that Group I obtains higher average values for the following coping styles: active coping, planning, suppression of competing activities, restraint coping, seeking instrumental social support, acceptance and alcohol/drug use. For other coping styles, subjects in Group II obtain higher average values.

Table 1. Descriptive statistical indicators for coping styles

Coping type	Group	Average	Standard deviation	Minimum value	Maximum value
Active strategies	Group I TARGET	75.02	4.856	59	90
	Group II CASE	70.28	7.805	50	92
Passive strategies	Group I TARGET	59.45	5.135	53	79
	Group II CASE	62.38	7.042	39	77
Active coping	Group I TARGET	11.12	1.519	7	13
	Group II CASE	9.83	2.084	6	15
Planning	Group I TARGET	9.98	1.269	7	13
	Group II CASE	9.60	2.323	4	14
Suppression of competing	Group I	10.90	1.130	8	14

activities	TARGET					
	Group CASE	II	9.92	1.871	5	15
Restraint coping	TARGET					
	Group CASE	I	11.68	1.589	8	16
Seeking instrumental social support	TARGET					
	Group CASE	II	9.72	1.932	5	14
Seeking emotional social support	TARGET					
	Group CASE	I	11.27	1.039	9	13
Positive reinterpretation	TARGET					
	Group CASE	II	10.13	1.864	6	15
Acceptance	TARGET					
	Group CASE	I	10.08	1.510	6	14
Denial	TARGET					
	Group CASE	II	10.83	1.833	7	14
Venting of emotions	TARGET					
	Group CASE	I	9.98	1.600	6	16
	TARGET					
	Group CASE	II	10.25	2.199	5	15
	TARGET					
	Group CASE	I	10.03	1.353	8	15
	TARGET					
	Group CASE	II	9.77	2.250	5	15
	TARGET					
	Group CASE	I	9.68	1.049	8	12
	TARGET					
	Group CASE	II	10.30	1.934	5	15
	TARGET					
	Group CASE	I	9.18	1.790	6	14

	Group CASE	II	10.20	2.114	6	15
Religion	Group TARGET	I	9.53	1.599	6	13
	Group CASE	II	9.90	2.222	5	14
Mental disengagement	Group TARGET	I	9.05	1.651	6	16
	Group CASE	II	9.68	2.251	6	14
Behavioural disengagement	Group TARGET	I	9.17	1.475	7	15
	Group CASE	II	9.93	2.269	5	15
Alcohol/drug use	Group TARGET	I	2.80	0.659	1	4
	Group CASE	II	2.60	0.978	1	4

- In the case of active strategies, the two distributions cannot be considered homogeneous. Differences between groups are statistically significant: $t(98.718)=3.989$ at $p<0.001$. Subjects in Group I TARGET tend to obtain higher scores in active coping strategies as compared to those in Group II CASE. The value of d Cohen (0.73) indicates a moderate effect.
- In the case of passive strategies, the two distributions can be considered homogeneous. Differences between groups are statistically significant: $t(118)=-2.575$ at $p=0.011$. Subjects in Group II CASE tend to show higher scores in passive coping strategies. The value of d Cohen (0.47) indicates a moderate effect.

5. The analysis of differences between the two groups, in the 14 coping styles, indicates statistically significant differences: active coping ($t=3.854$; $p<0.001$; $d=0.71$), suppression of competing activities ($t=3.484$; $p=0.001$; $d=0.63$), restraint coping ($t=6.090$; $p<0.001$; $d=1.11$), seeking instrumental ($t=4.113$; $p<0.001$; $d=0.75$) and emotional social support ($t=-2.446$; $p=0.008$; $d=0.45$), denial ($t=-2.171$; $p=0.017$; $d=0.40$), venting of emotions ($t=-2.843$; $p=0.003$; $d=0.52$), mental ($t=-1.757$; $p=0.041$; $d=0.32$) and behavioural disengagement ($t=-2.194$; $p=0.015$; $d=0.40$). Group I TARGET show higher average scores in active coping, suppression of competing activities, restraint coping and seeking instrumental social support, whereas Group II CASE show higher average scores in: seeking emotional social support, denial, venting of emotions and behavioural disengagement.
6. Overall, there is a statistically significant correlation between stress perception and stress adjustment: $r=-0.212$ at $p=0.01$. Stress adjustment shows significant negative correlation with passive coping strategies ($r=-0.230$ at $p=0.006$). Significant correlations between stress adjustment and active strategies were not identified. All correlations are unilateral.

Discussions

Subjects in Group II CASE show significantly levels of perceived stress than those in Group I TARGET (figure 2). Subjects identified with occupational CVDs experience higher stress levels. The difference is high as shown by the effect size indicator, around 1.2 standard deviations. Perceived stress may represent a psycho-individual dimension determined by the configuration of personality traits. A type A behaviour favours the interpretation of events as being strongly stressful, especially when associated with a high level of hostility. On the other hand, the presence of CVDs in one's history can enhance individual perception of stress by awareness of individual vulnerability induced by the presence of CVDs on the action of stressors.

Subjects in Group I TARGET show higher stress adjustment capacity than those in Group II CASE, that is, those with occupational CVDs (figure 3). The difference is moderate, of only 0.61 standard deviations. Persons without CVDs in their history show better stress adjustment. Those with CVDs in their history tend to adjust more slowly or deficiently, either because their

psycho-physical vulnerability that favoured the onset of CVDs is activated in psychological stress situations, or because the presence of CVDs in history leads to more intense and less reversible psychophysical responses. The very presence of CVDs can be a stress factor for individuals, generating what Iamandescu (2002) calls secondary stress. In this case, too, a type A behaviour may favour a decreased stress adjustment capacity as a consequence of the fact that this type of behaviour is characterised by: competitiveness, distorted perception of time – permanent need for more time, impatience, restlessness, cognitive, affective and behavioural hostility, professional over-involvement (burnout syndrome, workaholism), impulsivity in carrying out tasks, and such traits favour more pronounced neuro-endocrine catecholamine and cortisol responses, which will generate intense and long-term dysfunctions of the cardiovascular system (increased blood pressure, changes in cardiac motility, increased peripheral vascular tone).

Perceived stress and stress adjustment are correlated negatively, in a statistically significant way, to a threshold $p=0.02$ ($r=-0.212$). When we control the effects of the stress adjustment covariant, significant differences between the two groups in terms of perceived stress are preserved ($F=36.254$; $p<0.001$). The significant difference between the groups in terms of stress adjustment capacity is preserved when we control the perceived stress variable ($F=5.984$; $p=0.016$). Thus, the presence of CVDs in history is a significant factor for both perceived stress and stress adjustment capacity.

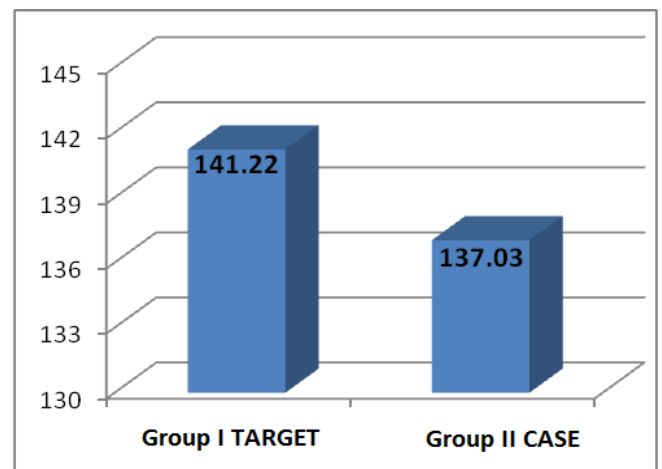
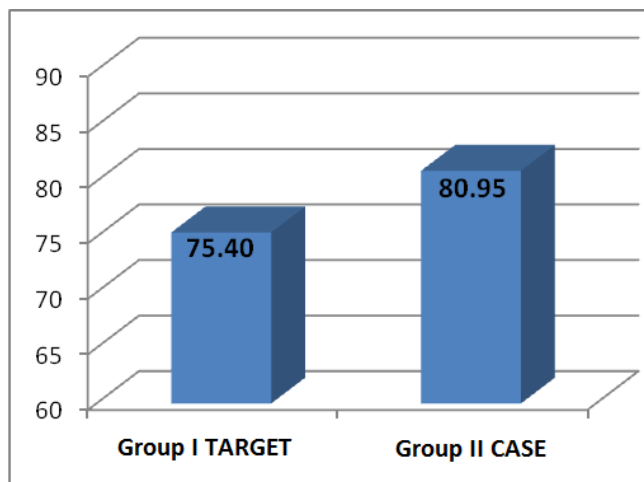


Figure 2. Differences in stress perception between

Figure 3. Differences in stress adjustment between

Subjects in Group I TARGET show significantly higher scores in active coping strategies (figure 4), and those in Group II CASE show higher scores in passive coping strategies (figure 5). In both cases the magnitude of differences is moderate. Individuals without occupational CVDs tend to activate active coping strategies more frequently, being focused on solving the problem, either by direct action on the stressor, or by using strategies involving planning, seeking instrumental support (informational and material), or by blocking impulsive or concurrent actions that might negatively affect the efficiency of direct and concrete actions on stressors. Individuals with occupational CVDs tend to focus more on emotional distress and its reduction and less on acting on the stressor. They prevalently seek to reduce emotional distress, either as a purpose in itself, or as an intermediate stage before acting on the stressor.

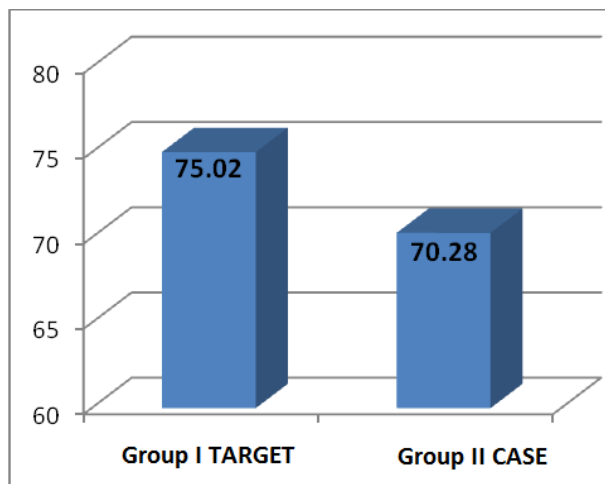


Figure 4. Differences in active strategies between groups

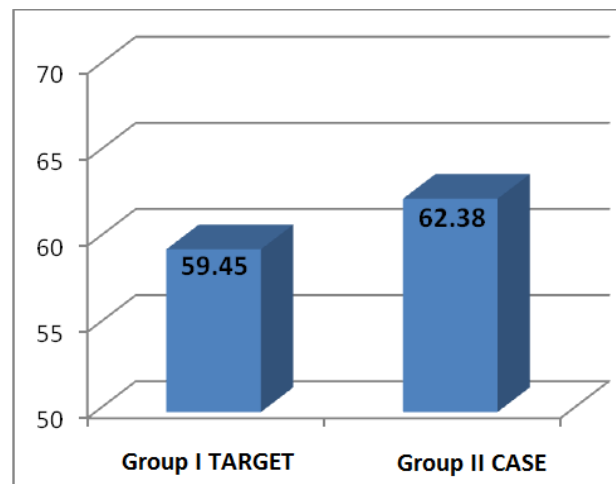


Figure 5. Differences in passive strategies between groups

The difference in the case of passive coping strategies is not preserved when the stress adjustment variable is controlled ($F=3.175$; $p=0.056$). In the case of active coping strategies, the effect is enhanced when we control the stress adjustment variable ($F=13.07$; $p<0.001$). Results indicate that the absence of CVDs seems to play an important role in the use of active coping strategies, whereas in using passive coping strategies a significant role is played by the stress adjustment capacity.

In terms of actual coping strategies the following can be observed:

- 1) Subjects in Group I TARGET show significantly stronger tendencies to act directly on the stressor, to block distracting activities and impulsive actions and to seek instrumental support in solving problems.
- 2) Subjects in Group II CASE tend to act primarily and especially to reduce emotional discomfort generated by the stressor by seeking emotional support, denying the stressor, venting emotions or mental and/or behavioural disengagement.

Conclusions

Having validated the tested hypotheses, we can assert that our research shows that there are significant differences between individuals relating to the presence of CVDs in history, perceived psychological stress, stress adjustment capacity, as well as dominant coping strategies.

- 1) Persons with CVDs in their history perceive stress more intensely under the action of the various stimuli compared to those without CVDs in their history. CVDs can thus be a factor of vulnerability to stress, but may also constitute a consequence of more intense levels of perceived stress, involving, on the one hand, more intense cognitive, emotional and behavioural responses, and, on the other hand, more intense psycho-physical and neuro-endocrine responses which may alter cardiovascular functioning (increased levels of cortisol, adrenalin and noradrenalin).
- 2) The presence of CVDs in history is associated to decreased stress adjustment capacity. CVDs may be the consequence of decreased stress adjustment capacity, but also a factor that may favour adjustment difficulties. In the former case, the presence of dysimmunogenic physical and psychological traits (type A behaviour, anxiety as a trait, hostility) can favour the development of reduced stress adjustment capacity, involving more intense and long-term effects of stressor action. In the latter case, the presence of CVDs in the history is in itself a variable with a negative role in stress adjustment.
- 3) CVDs in the history are associated with higher frequency and intensity of activating passive coping strategies, focused on reducing emotional distress. That might be because the presence of CVDs generates more intense physiological responses in the cardiovascular system, as a complement to emotions triggered after the cortical analysis of stressors, which may induce psychological disorganisation of conduct with psycho-

emotional and psycho-behavioural dysfunctions, generating new intense emotions which the individual wishes to suppress in order to recover emotional balance. But CVDs in the history may also be the consequence of passive responses to the action of the stressor. Henry and Stephens (Iamandescu, 2002) argue that passive reaction to the action of stressors manifests itself when individuals perceive weak or absent control. In this context, at a psycho-behavioural level, the individual will manifest apathy, mental and behavioural disengagement, withdrawal from the action of the stressor, avoidance of confrontation, denial, isolation, dysphoria, even depressive symptoms. At a physiological level, corticoadrenal and pituitary activity is enhanced, resulting in significantly increased levels of ACTH, but especially cortisol, and a moderate increase in catecholamine. A high level of cortisol on the long term has negative effects on the cardiovascular system (increased cardiac output, arterial wall sensitisation to catecholamine, increased blood volume, impaired capillary microcirculation).

BIBLIOGRAPHY:

1. Băban, A. (1998). *Stres și personalitate*, Editura Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
2. Boutouyrie P, Achouba A, Trunet P, Laurent S. *Amlodipine-valsartan combination decreases central systolic blood pressure more effectively than the amlodipine-atenolol combination: the EXPLOR study*. Hypertension 2010; 55: 1314–1322
3. Carmen Ginghină, *Mic tratat de cardiologie*, editura Academiei Române, București 2010, Factorii de risc cardiovascular p.213.
4. Dimsdale, J.E. (2008). Psychological stress and cardiovascular disease, *Journal of the American College of Cardiology*, 51 (13), p.1237-1246, doi:10.1016/j.jacc.2007.12.024.
5. Fox K, Garcia MA, Ardissino D, Buszman P, Camici PG, Crea F, Daly C, De Backer G, Hjemdahl P, Lopez-Sendon J, Marco J, Morais J, Pepper J, Sechtem U, Simoons M, Thygesen K, Priori SG, Blanc JJ, Budaj A, Camm J, Dean V, Deckers J, Dickstein K, Lekakis J, McGregor K, Metra M, Morais J, Osterspey A, Tamargo J, Zamorano JL. *Guidelines on the management of stable angina pectoris: executive summary: The Task Force on the Management of Stable Angina Pectoris of the European Society of Cardiology*. Eur Heart J 2006; 27:1341-1381.

6. Howitt D. and Cramer, D. (2006). *Introducere în SPSS pentru psihologie*, Iaşi: Editura Polirom.
7. Greenland P, Alpert JS, Beller GA, Benjamin EJ, Budoff MJ, Fayad ZA, Foster E, Hlatky MA, Hodgson JM, Kushner FG, Lauer MS, Shaw LJ, Smith SC Jr., Taylor AJ, Weintraub WS, Wenger NK, Jacobs AK, Anderson JL, Albert N, Buller CE, Creager MA, Ettinger SM, Guyton RA, Halperin JL, Hochman JS, Nishimura R, Ohman EM, Page RL, Stevenson WG, Tarkington LG, Yancy CW. *2010 ACCF/ AHA guideline for assessment of cardiovascular risk in asymptomatic adults: a report of the American College of Cardiology Foundation/American Heart Association Task Force on Practice Guidelines*. J Am Coll Cardiol 2010; 56: e50-e103.
8. Iamandescu, I.-B. *Stresul psihic din perspectivă psihologică și psihosomatică*. Editura Info Medica, Bucureşti, 2002.
9. Maier, R. *Stres, stres, stres*. Editura Gutenberg Univers, Arad, 2011.
10. Peterson, C. (1997). *Psychology. A Biopsychosocial Approach*, ed. II, New York: Addison Wesley Educational Publishers Longman Inc.
11. Sava, F.A. (2004). *Analiza datelor în cercetarea psihologică. Metode statistice complementare*. Cluj-Napoca: Editura ASCR.
12. Selye, H. (1974). *Ştiinţa şi viaţa*, Bucureşti: Editura Politică.
13. Sillamy, N. (1998). *Dicţionar de psihologie*, Bucureşti: Univers enciclopedic.
14. Steptoe, A. and Kivimäki, M. (2012). *Stress and cardiovascular disease*, *Nature Reviews Cardiology*, (9), p. 360-370, doi:10.1038/nrcardio.2012.45.

CORPUS METHODOLOGY APPLIED TO TRANSLATOR TRAINING

Mona Arhire

Assist. Prof., PhD, "Transilvania" University of Braşov

Abstract: Corpus-based Translation Studies emerged as a distinct study area from the fusion of methodologies pertaining to Translation Studies and Corpus Linguistics. Translator training occupies a place within the applied area of Corpus-based Translation Studies, the pedagogical potential of which is acknowledged in plenty educational settings that involve language studies. Translator training also benefits from invaluable pedagogic strategies deriving from corpus-based approaches.

This paper sets out to discuss the place of translator training within the larger context of Translation Studies, as well as its relation to the descriptive and applied facets of the discipline. It then narrows down to discuss the relevance of introducing corpora in the process of teaching and learning translation practices by highlighting the advantages of corpus-based methodology in the training of translation students both in terms of theory and practice. The final part of the paper advocates the usefulness of creating corpora tailored according to specific needs and resorting to them in the practice of translation. It also pinpoints the benefits of adopting a descriptive stance to translational learner corpora in which trainees and trainers are involved alike. The conclusions indicate that the translator training process and its results can be genuinely enhanced by means of corpus-based methodology applied on a large scale and in a dedicated and systematic manner.

Keywords: corpus-based translation, translator training, corpus-based methodology, learner corpus, descriptive and applied translation studies

1. Introduction: the place of training in Translation Studies

The dichotomy of theory and practice is generally the most overridden one among others that have been associated with Translation Studies. The fact that translation is, after all, a practical endeavour, the quality of which is strictly dependent on experience cannot be denied. Therefore, “[t]he real learning of theory, even for the self-learner, should be in dialogue and

debate” (Pym 2010: 5). However, “... in the training of translators, it is critical to include some theoretical input” (Hatim 2001: 163). Translation theory ensures a correct approach to the process of translation, enriching the translator with translation strategies and techniques. It also informs translators on tools and support that can be used to enhance translation quality and facilitate the translators’ work. The exposure to the theory in Translation Studies occurs mainly in educational settings that focus on translator training. Even though no training whatsoever can cover all the situations a translator will face during the work proper, it is essential in that it raises the trainees’ awareness of the need to view the translation process in its entire complexity. The effective teaching of translation has to do with using theory to open up a series of perspectives, of alternative ways of translating, and then to inductively question the alternatives in terms of the specific and general aims of translation. It also instructs on matters relative to the translator’s right and duty to make decisions.

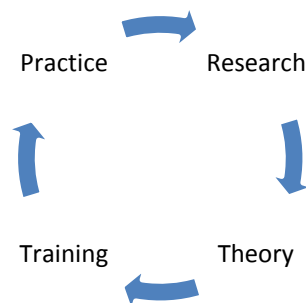
As for the academic translation programmes, they are always expected to offer a theoretical basis, even if practice remains an essential component. A translator having attended academic training in translation cannot be expected to ignore the literature in the field. It is the translator trainer’s duty to indicate the relevant reference material to students, while stimulating short comprehension discussions in the classroom and focusing on guiding the practical performance of students. Indeed, a condition for good training is the prevalence of practice over theory.

Furthermore, the profession of translator entails issues related to ethics and deontology, which are first and foremost matters of theory before they operate in practice. Trainees in Translation Studies have the opportunity to acquire knowledge on ethical and deontological matters during the training period, which is preferred to learning from mistakes during their practice. The latter case might affect their prestige, reliability and ultimately their success and job satisfaction. There is a range of mistakes and errors endangering the translation work, which do not fail to occur since error prediction is never far-reaching enough and prevention works within limits. Faulty attitudes and performance can have negative consequences from the ethical and deontological points of view. While carrying out the profession, there are plenty of opportunities to learn lessons from mistakes. However, prevention can considerably diminish the

risk for major mistakes. The problems regarding the ethics of the profession are important parts of the theory of translation and should be acknowledged as such first of all by translator trainers.

Referring to the measure of translation effects, Lewis argues that a good translation is doomed to commit abuses (Lewis 2000: 268-273). But, in spite of the abusive nature of translation, there is an entire array of abuses that can be done away with. It is the systematic training in the field of translation that should aim at preventing abuses in this craft, by insisting on each and every component of this activity and thus guarding against ignorance and setting the issues of morality and responsibility right.

Anthony Pym's argument against separating the two components of the same whole – theory and practice – is that translators themselves are theorizing (Pym 2010: 5). Hatim (2001: 7) calls theory and practice “unhelpful dichotomies” and suggests their reassessment. This, the scholar argues, can be achieved by recognizing that ‘research’ and ‘action’ are in a dialectical relation and that they should be viewed as enriching one another (ibid.). He also discusses the ‘theory-practice cycle’ (Hatim 2001: 6), calling it further ‘the research cycle of practice-research-practice’ (Hatim 2001: 7). Indeed, research and theory in Translation Studies are inseparable, with practice lying at their basis. Additionally, since translators are nowadays mainly the outcome of specialist training, we suggest that translator training should occupy a place within the cycle. There is actually a tight link between research, theory, training and practice in Translation Studies. Research is an action nowadays presupposing an observant, a descriptive stance in front of the practical work, entailing a reflective behavior, further leading to the formulation of theories. These theories, in turn, have an impact on translator training and are then undoubtedly reflected back in the translation practice, which is again subject to research. Therefore, what results is a more comprehensive perspective of Translation Studies with its four interrelated components, which can be illustrated as follows:



Nowadays, increased academic concern for the systematic training of translation trainees can be witnessed around the world. Also, the preoccupation for research in translator training as academic pursuit is often set to debate within international conferences and scholarly work. This too means that there is some authoritative recognition of the need for a global, overall approach to the components making up the complex whole of Translation Studies, with training acquiring an increasingly stable status of its own day by day.

2. The use of corpora in translator training

Since the prescriptive approach to Translation Studies has been widely replaced by empirical, descriptive research and since the global communicative function of translation has been acknowledged, Translation Studies has turned into a highly dynamic field of research. Paradoxically, Translation Studies has acquired more autonomy than ever as a discipline even if it is related with several branches of linguistics, such as: contrastive linguistics, communication, discourse analysis, pragmatics, stylistics, etc. and, more recently, with computational linguistics and corpus linguistics both merging into Corpus-based Translation Studies (CBTS).

Corpus-based translation is superior both in terms of research and resource in the translation activity. The practices of CBTS can be the translators' subject of self-study, but there is some uncertainty over the practitioners' initiatives to strive and be always up-to-date with the latest findings and resources. What is sure, though, is that translators have been trained in institutional settings (universities usually) on a large scale for a number of years already and CBTS has been quite extensively introduced in their curricula. The presence of CBTS in the curricula hits two distinct areas: the training of students so as to get involved in translational corpus-based research, and, secondly, teaching would-be translators how to use corpora for enhanced translation performance. An education-oriented use of corpora would mean raising the students' awareness as regards the benefits of using corpora, as well as teaching them about the availability of user-friendly and fast tools for constructing and accessing corpora (Bernardini and Castagnoli 2008: 39).

The teaching of translation based on corpora can be limited to the search for words, structures, as well as other types of equivalents or to documentation, but there is also the option of involving students in corpus-based translation methodology as early as the compilation stage.

Not only can this activity be used as a learning method of both language and content, but it is also meant to teach them how to design a personal open-ended corpus, i.e. one that is constantly been worked on. Their effort will be rewarded during further uses of the said corpus, especially if the translation trainee or future translator can anticipate the field s/he will have to deal in and focus on it. Moreover, working in teams (classes) will speed up the compilation of the corpus and will also enable access to it by several professionals. This makes the effort even more worthwhile.

Corpus research can be undertaken with trainees in translation by applying guided cooperative learning in class and subsequently having students conduct autonomous studies. By means of corpus study, learners in the trade of translation can acquire contrastive information in the two languages involved in translation. Even though the contrastive data is not provided in such a systematic and organized way as in reference books, the advantage of inferring similarities and differences between the two languages from parallel corpora resides in the possibility of depicting them in authentic contexts and in multiple hypostases. The acquisition of contrastive knowledge implicitly involves finding structural equivalents alongside terminological ones.

The applied studies so far have chiefly grounded their investigation on bilingual comparable corpora or monolingual target language corpora to retrieve data in empirical research or training settings. Such encounters have facilitated the acquisition of translation competences and target language skills. On the other hand, descriptive-oriented studies have rather based their experiments on parallel, monolingual comparable corpora and lately on single translational corpora (Laviosa 2002: 101).

With parallel corpora made up of a translational corpus and a non-translational one, translation trainees can be inspired when making options for translation versions from the solutions offered by the translators whose work is included in the translational corpus. 'Inspired' is used in the proper sense of the word, meaning that a translator or translation trainee does not necessarily need to pick a given equivalent provided by the corpus as such, but is stimulated to become critical, creative and possibly suggest a better or a more adequate translation version to some item that has been translated beforehand. Despite the risk of translator trainees reproducing dispreferred patterns or solutions from the translational corpus as compared to naturally

produced language, a variety of solutions given by previous translators to an instance of language will definitely enhance their critical mind and will open up new visions in future translators. Just as with any aid that can be resorted to in translation, corpora too require sensibility on the part of their user. On condition they are used sensibly, it is acknowledged that good decisions can be influenced by corpus consultation in terms of collocational, contextual, stylistic factors and text-type (Schmied 1998). On a long run, this might bring the most precious benefits in translators and implicitly translation product.

While undertaking a pilot experiment with learners in translation, Bowker (1998: 631) hypothesized that students preparing to become professional translators in specialized domains face two major problems: (i) comprehension errors due to lack of sufficient content knowledge and (ii) errors resulting from lack of specialized writing skills in their native language. After having the undergraduate students translate some semi-specialized texts, Bowker could realize that the students' use of a specialized corpus in the target language (their first language) generated greater correctness in their choice of words and idioms than a matched group of students could obtain by using only bilingual dictionaries. Furthermore, in the same study, Bowker found that a specialized monolingual native-language corpus assisted the learners in improving the frequent translation problems previously mentioned, which are two of the most relevant criteria of high-quality target-text production, namely: subject-field understanding and specialized native-language competence (Bowker 1998).

If Bowker's study looked into the way the translation process into one's native language can be assisted by using corpora, other research projects were driven by the need to produce target texts in a language other than one's mother tongue or native language. Obviously, the risk here lies less in the comprehension of the source text, written in the translator's native language, but in the production of a natural target text.

As hinted at above, in addition to providing students with data and helping at improving their translations, the use of corpora in translation classroom also fosters students' learning autonomy. The idea of applying collaborative learning to translation was touched upon in several studies (Király 2000; González Davies 2004; López and Tercedor 2008), which developed student-centred, proactive learning strategies. According to this new translation teaching

methodology, the trainer does not pass the knowledge to the students, but facilitates and guides the students' learning process. The use of corpora and the electronic tools that support their processing play an important part in such an approach to the translation teaching-learning processes characterized by the students' increased independence. López and Tercedor (2008) undertook a project applying the aforementioned teaching-learning methodology and suggested the following learner-focused activities: (i) students' becoming familiar with corpora and their annotation; (ii) content and text-type knowledge acquisition; (iii) identifying problems in translations; (iv) establishing translation strategies; (v) assessing the solutions emerging from class (peer- and self-assessment) (López and Tercedor 2008: 3).

Zanettin (2001) considers the advantages of using bilingual comparable corpora in translating out of one's L1. Pearson (2003) deems the use of corpora as offering insights into professional translation strategies, whereas Laviosa (1997) and Bernardini and Castagnoli (2008) recognize the benefits of avoiding the influence of the source language with monolingual comparable corpora. Also, Laviosa (2002) predicts that a target language monolingual corpus can represent a valuable source of linguistic, but also cultural knowledge for those who get trained to translate out of their mother tongue.

Proof thereof has resulted from Stewart's (2000) findings subsequent to having learners (Italian natives) consult the *British National Corpus* (BNC) when translating from Italian into English. More specifically, due to using the corpus, Stewart's students could produce appropriate collocations by means of the combined analysis of frequency lists and concordance lines of assumed target language equivalents of source language noun groups. Stewart's important conclusion was that the procedure led to higher creativity as opposed to the general tendency to produce conventional target texts.

By means of concordancers and the concordance lines they provide, students are taught to acquire all the lexical, structural and semantic data that the co-texts incorporate. Teaching them how to use concordance lines actually means assisting them in learning by experiencing software operation as well as information retrieval and analysis. Any application on corpora of specific software tools can be introduced in translation classrooms.

3. Learner corpora in translator training

Besides the possibility of transferring the findings of research to translation training programmes, more concrete results referring directly to the group of students taking part in the training can be obtained by trainers by creating learner corpora and analyzing them with the students.

“A learner corpus is a collection of texts – written texts or transcribed spoken language – produced by language learners, and sampled so as to be representative of one or more combinations of situational and learner factors” (Borin 2004: 67). The study of the interlanguage with translational learner corpora has many benefits. First, the corpus has the advantage of being homogeneous due to the fact that the texts it comprises usually come from learners being educated in a similar (or in the same) educational environment. Thus, the analysis of such corpora produces more reliable specific data.

A disadvantage is that the data are most of the times derived from a small-size corpus and from only one educational setting. Nevertheless, learner corpus investigation represents a dedicated and reliable teaching method in a particular educational context due to its quality of revealing internal states of fact directly from the students involved in it.

Learner corpora can be processed just like any other corpus. The entire range of methodology and linguistic analysis tools can be equally applied to either parallel or comparable learner corpora. Despite their lack of universal value, the data retrieved from the analysis of translational corpora have relevance beyond a particular educational environment. Other similar translator training contexts, which focus on the same pair(s) of language(s) can benefit from such data. That is why the dissemination of experiments with learner corpora is so important. Especially the exchange of ideas and results of learner corpora-based studies inside a territory where the same language(s) is (are) used will be beneficial to other translator training programmes.

A useful hint at how corpora can be used in the translation classroom is Varantola's (2003) suggestion of a methodology through which trainers may facilitate the students' acquisition of specific skills via corpus translation. The creation of a Student Translation Archive and the Student Translation Tracking System were put forth by Bowker and Bennison (2003) in relation to learner corpora. This is supposed to be achieved by means of the trainees' submitting their translations electronically to be then included in the Archive. Extracts from the Archive are

evaluated by the trainer using the Student Translation Tracking System. Longitudinal studies are also possible for the observation of the students' evolution based on different teaching methods. This constitutes a data base from which the trainer can extract information to formulate further teaching strategies.

Some small-range empirical research projects based on a parallel bilingual learner corpus have been carried out at *Transilvania* University of Brasov, the Faculty of Letters, with the involvement of MA students. The topics have covered learner corpus-based investigations on matters relative to reviewing translations for naturalness, the issue of preserving the register and style in the target-language text, the students' ability in dealing with collocations and ellipsis in translation. The findings proved to be highly useful in translator training and provided the trainer and the trainees with unexpected results. Such precise information on student translations could never be obtained before the advent of learner corpus research. Moreover, having the trainees' own translations subject to assessment based on empirical, non-debatable data represents the most convincing way of teaching them about their own deficiencies; it is also one of the safest ways of error prevention in translation. CBTS with learner corpora proved to be the most effective manner of improving the translators' performance so as to become professionals in the field (Arhire 2014).

4. Conclusions

Given the proven superiority of CBTS as compared to traditional methodology, this distinct branch of Translation Studies is expected to continue its fast development with a view to being extended over the academic and ultimately the professional contexts as a new specific form of intercultural communication. If we regard the learning process in translation as an ongoing and long-term, even life-long process, it can be safely stated that working with parallel corpora, but also with comparable ones, enhances the trainees' translating and writing skills, as well as their accurate, fluent and natural way of expression. The learners' awareness and reflectiveness are stimulated by corpus-based approaches. They favour the development of the trainees' ability to practice, store and adopt translation strategies and procedures. Also, they bring about the future professionals' ethical attitude towards the translators' role (Laviosa 2012: 247). Moreover, translation corpora are assumed to play a part in reviving translation practices

within language pedagogy (Cook 2010 in Laviosa 2012: 247) and in tightening the relation between training and education. This can be achieved by educating trainees to reflect upon how corpora can be used in translation and in the learning process (Aston 2009: ix in Laviosa 2012: 247).

It is a fact that corpus analysis tools have been widely used for research purposes worldwide. Access to corpora, together with handy software tools, represents a means to improve the trainees' language and cultural competences in diverse registers and to improve translation skills. It seems though that the systematic use of these tools as translation aids has not yet been sufficiently explored in translator training.

The results of some research projects can be used as a starting point and can be added to the translator training process. Any finding can be tried out in any other educational settings even if it was obtained on the basis of other languages. But, obviously, findings with direct reference to a certain translator training environment can be obtained and further applied in a dedicated manner for enhanced effectiveness. Corpus-based projects in translator training have the merit of enabling investigation on a large scale and in a systematic manner. Such an approach is most effective for a particular group of trainees if conceived also in a dedicated way.

BIBLIOGRAPHY:

1. Arhire, M. 2014. *Corpus-based Translation for Research, Practice and Training*. Iași: Institutul European.
2. Bernardini, S. and S. Castagnoli. 2008. "Corpora for translator education and translation practice", in E. Y. Rodrigo (ed.) *Topics in Language Resources for Translation and Localisation*, Volume 79, Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, pp. 39-56.
3. Bowker, L. 1998. "Using Specialized Monolingual Native-Language Corpora as a Translation Resource: A Pilot Study", in S. Laviosa (ed.) *Meta: Translators' Journal*, Vol. 43, Nr. 4, pp. 631-651.
4. Bowker, L. and P. Bennison. 2003. "Student translation archive: Design, development and application", in F. Zanettin, S. Bernardini and D. Stewart (eds.) *Corpora in Translator Education*, Manchester: St. Jerome, pp. 103-17.

5. Borin, L. 2004. "New wine in old skins. A corpus investigation of L1 syntactic transfer in learner language", in G. Aston, S. Bernardini and D. Stewart (eds.) *Corpora and Language*
6. *Learners*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 67-87.
7. González, D. M. 2004. *Multiple voices in the Translation Classroom*. Amsterdam: John Benjamins.
8. Hatim, B. 2001. *Teaching and Researching Translation*. U.K.: Longman.
9. Kiraly, D. 2000. *A Social Constructivist Approach to Translator Education*. Manchester: St. Jerome.
10. Laviosa, S. 1997. "How Comparable can Comparable Corpora be?", *Target*, 9(2), pp. 289–319.
11. Laviosa, S. 2002. *Corpus-based Translation Studies. Theory, Findings, Applications*. Amsterdam, New York: Rodopi.
12. Laviosa, S. 2012. "Corpus linguistics in translation studies", in C. Millan-Varela and F. Bartrina (eds.) *Routledge Handbook of Translation Studies*, London and New York: Routledge, pp. 239-251.
13. Lewis, P. 2000, 2004, 2012. "The Measure of Translation Effects", in L. Venuti (ed.) *The Translation Studies Reader*, USA and Canada: Routledge, pp. 264-283.
14. Lopez-Rodriguez, C. I. and M. I. Tercedor-Sanchez. 2008. "Corpora and Students' Autonomy in Technical and Scientific Translator Training", *The Journal of Specialized Translation* 9: 2-19.
15. Pearson, J. 2003. "Using Parallel Texts in the Translator Training Environment", in F. Zanettin, S. Bernardini and D. Stewart (eds.), *Corpora in Translator Education*, Manchester: St Jerome, pp. 15–24.
16. Pym, A. 2010. *Exploring Translation Theories*, London and New York: Routledge.
17. Schmied, J. 1998. „Differences and similarities of close cognates: English *with* and German *mit*", in S. Johansson and S. Oksefjell (eds.) *Corpora and Cross-linguistic Research*, Amsterdam: Rodopi, pp. 255-275.
18. Stewart, D. 2000. "Conventionality, creativity, and translated text: The implications of electronic corpora in translation", in M. Olohan (ed.) *Intercultural Faultiness. Research*

- Models in Translation Studies 1: Textual and Cognitive Aspects*, Manchester: St. Jerome, pp. 73-91.
20. Varantola, K. 2003. "Translators and Disposable Corpora", in F. Zanettin, S. Bernardini and D. Stewart (eds.), *Corpora in Translator Education*, Manchester: St Jerome Publishing, pp. 55–70.
21. Zanettin, F. 2001. "Swimming in Words", in G. Aston (ed.) *Learning with Corpora*, Houston, TX: Athelstan, pp. 177–197

THE ANNUAL TEACHER EVALUATION IN ROMANIA - A CRITICAL ANALYSIS

Roxana Ghiţău

Assist. Prof., PhD, "Al. Ioan Cuza" University of Iaşi

Abstract: The concerns for the evaluation of the teaching staff are not new, but lately there have been more coherent approaches to it, based on the motivation of improving the teaching process. The global aim of this qualitative research was the overall analysis of the documents that regulate the most frequent evaluation form of pre-university teachers in Romania, namely the annual evaluation meant to establish the annual score. An evaluation methodology with such an impact should be built with great responsibility, as it constitutes the basis for analysing teachers' activities, with certain consequences upon their professional status. Irrespective of the level at which they teach and the teaching experience, all teachers undergo this form of evaluation every year. The main focus of our study is the critical analysis of these documents that support teacher evaluation, mentioning the limits and ambiguities involved, as well as the disturbing effects generated in the educational system.

Keywords: teacher evaluation, annual evaluation, improvement of the teaching process.

Introduction

Teacher evaluation is a topic of major interest worldwide, the main reason being knowledge and improvement of teachers' performances. Despite the strategic relevance of evaluation, the views regarding this activity are very different as practices vary widely across countries. There are countries where teacher evaluation is almost absent - for example, Italy, Denmark, Finland (Figazzolo, 2013) and countries where evaluation comprises a quite complicated system of components. For Stronge (2013), it is obvious that without high quality evaluation systems, we cannot know if we have high quality teachers, and teachers matter extraordinarily to student learning. A prestigious author famous for her teacher evaluation models, Charlotte Danielson (2010, p. 35) enumerates the deficiencies of traditional systems: 1.

Outmoded evaluative criteria (usually in the form of checklists); 2. Simplistic evaluative comments, such as "needs improvement," "satisfactory," and "outstanding" without any consistency as to what those words mean. 3. The same procedures for both novice teachers and career professionals; 4. Lack of consistency among evaluators; a teacher might be rated at the highest level by one administrator and much lower by another. 5. One-way, top-down communication (Evaluation is a process that's "done to" teachers, and it often feels punitive, like a "gotcha!").

In this article, we shall identify the extent to which these weak points apply to teacher evaluations in Romania. In Romania education there are several types of teacher professional evaluation, among which: evaluations for the beginning of the teaching career, annual evaluations, evaluations applied by methodological panels, regular inspections and class visits conducted by the school principal, evaluations applied during continuous training programmes etc. This enumeration reveals the fact that there are numerous forms and elements of teacher evaluation. Although evaluation forms are important in defining the structure of an evaluation process and the types of professional conversation surrounding it, forms do not constitute the system (Danielson and McGreal, 2000).

Method

The global aim of this qualitative research was the analysis of the documents that support the most frequent form of teacher evaluation, namely annual evaluation. Irrespective of the level at which teachers teach and their professional experience, all teachers undergo this type of evaluation every year. In fact, it is also called evaluation for establishing the teacher's annual mark. An evaluation methodology with such an impact should be built with a high degree of responsibility, as it constitutes the basis for analysing the teachers' activity, with certain consequences upon the teachers' professional status. The specific objective of our research is to identify the incoherencies from the latest methodologies of annual evaluation for providing several solutions for improving the system of annual evaluation. Due to the particularities of our investigation, we have used qualitative methods, respectively the method of document analysis and content analysis.

Results and discussions

We supported our research on two documents: Order of Ministry no. 4595 from 2009, named "Performance criteria for the evaluation of teachers in pre-university education" and Order of Ministry no. 6143/ 2011, entitled "Methodology for the annual evaluation of the teaching and auxiliary teaching staff". The two documents stipulate, in general lines, similar evaluation procedures. Basically, they comprise the following activities: self-evaluation, peer evaluation (by department/ methodological panel), evaluation by the school principal, establishing the score in the administration council's meeting. The procedural evaluation stages are: 1. Filling in an evaluation form by the respective teacher (self-evaluation); 2. Filling in an evaluation form by the direct head (evaluation by peers or, according to case, by the Head of the methodological panel, the Head of the department, the Deputy school principal etc.) and by the Head of the school unit; 3. The evaluation interview – applied by the school unit's council of administration, where the final evaluation form will be filled in by mediating the differences between the three former evaluations; on the basis of the evidence presented, a final score will be established. On the basis of the score sheet for establishing annual marks, teachers may obtain marks falling into three levels: unsatisfactory; satisfactory; well; very well.

The central document on which the annual teacher evaluation focuses is the evaluation form. The general format of the form is indicated in the two legal documents and operationalized by the school principal and deputy school principal of the school unit/ educational institution. These evaluation forms generally include "evaluation domains" and "performance criteria", along with "performance indicators" (only the 2011 methodology), where teachers record their activity.

Concerning the incoherencies from the evaluation methodologies, we have identified several categories of problems. We shall further present the problems of the 2009 methodology. *Semantic and content ambiguities.* First and foremost, the methodology does not explain the meaning of the terms "evaluation domain" and "performance criteria". Their meaning has to be deduced by the reader. Secondly, the criteria are far too abstract and hence inaccurate. The same criterion may admit several interpretations, according to the meaning implied. Moreover, the criteria are formulated more like tasks to be solved and not achieved performances. Lack of clarity generates difficulties in understanding and confusion. Thirdly, even the very statement of

the domains and criteria contains wooden language and clichés from the pedagogical discourse. The same formulations are repeated three, four times, as a slogan.

There is an obvious lack of logic in relation to certain criteria that are placed in a domain to which they are not connected in any way: for example, the criterion “Compliance with the health and work security and PSI (protection against fires) systems and procedures established by the law in force” for the domain “Contribution to the general activity of the educational unit and to the promotion of the school’s image”.

The same activities are developed at several indicators, resulting in tedious repetition, redundancy and confusion for teachers when they have to perform their self-evaluation. A distinct problem is that we do not know whether these performance criteria are ranked according to their relevance.

The methodology domains and criteria are conceived from the perspective of describing the teacher’s activity and not that of engaging the student in learning. All the professional contemporary models for teacher evaluation (Darling-Hammond 2010, 2012; Danielson 2010; Scriven 1994; Stronge 2003, 2010, 2013) focus on the beneficiary and the competencies that should be built. A series of national documents that focus on the student (Standardele profesiei didactice/ The standards of the teaching profession, see Gliga 2002) have no connection whatsoever with the evaluation methodologies under discussion.

Total neglect of the student’s psychology. In recent views on curricular design, the focus is on the objectives that should be achieved in relation to students. In teaching design, the nodal point is predicting the students’ learning needs, followed by the other aspects. Evaluation should follow the same principle. Where is the evaluation of supporting learning? Where are the beneficiaries of the educational system – the students, and how is their school progress measured? These remain mere rhetorical interrogations. There is agreement that new teacher evaluation systems should look at teaching in light of student learning (Darling -Hammond, 2010).

Formalism and exacerbated legalist discourse. For the domain “Efficient curriculum design”, the evaluation considers, first and foremost, compliance with the law. For the domain “Actual realization of the curriculum”, for which the score is higher, the performance criteria are absolutely irrelevant, being a bunch of bureaucratic tasks that also demands compliance with the

regulations in force. The most important of these are punctuality and conformity. Some criteria are highly abstract, for example “Compliance with all the legal stipulations regarding children’s rights and human rights”. For the domain “Evaluation of school results”, four criteria are related to compliance with laws, whereas the other two mention nothing about the very essence of evaluation. Regarding the domains of extracurricular activities and that of the contribution to the general activity of the educational unit and the promotion of the school’s image, all the performance criteria refer to a bureaucratic, administrative evaluation.

The analysis of the performance domains and criteria of the 2011 methodology proposes slight register changes, such as: a. the domains have slightly different formulations, with less wooden language; b. the domains give more relevance to the teaching activity and not the extra-teaching one, which is meritorious; c. in formulating the criteria, the propagandist and legalist tone are partially eliminated; d. there occur new concepts, related to the Law of National Education/ 2011, namely the educational portfolio, unique evaluation, professional deontology; e. some performance criteria are slightly easier to operationalize, no longer presenting the same degree of generality; f. nevertheless, we should not leave aside the fact that at least half of the criteria were copied almost literally from the previous methodology, therefore some of the above observations are also applicable to this methodology.

The basic problem of both methodologies is that they do not reflect the essential dimensions of the teaching performance, but rather compliance with the law. The documents were elaborated hastily, with no solid scientific basis that may support the generation of a valid theoretical model. They continue the tradition of staff evaluations from the communist era that does not differ much, in terms of procedure and criteria, from the current ones. We could say, without erring, that nothing has changed, in terms of principles, in the evaluation of Romanian teachers, for more than 40 years. Only certain names have been Europeanized. Today, we speak in terms of competencies, credits, curriculum to refer to what was previously designated by objectives, tasks and didactics. The causes of this situation may be found in the fact that it is a sensitive topic, with political, economic and professional stakes. Also at the level of research, the teachers’ evaluation is avoided, only few doctoral theses having this theme as a focus (Nicula no year, Gheorghe, 2010).

In the attempt to discover the functions and particularities of the teachers' annual evaluation, we have related it to a series of concepts that refer to teacher evaluation, namely the evaluation of professional competency, quality evaluation and control evaluation. In order to highlight the particularities of the control evaluation in education, we shall here mention the two types of evaluation that are applied in most organizations and professions: administrative, bureaucratic evaluation, analysing the compliance of the teachers' behaviour with the job's requirement description form and quality evaluation, related to the professional competencies defined by experts in education. The question that arises is the following: is the annual evaluation of Romanian teachers an administrative evaluation or a quality evaluation? The two forms of evaluation are different. Generally, the evaluation of professional competencies has the following features (Stufflebeam, 2004): a. it relies on a theoretical model validated through research and implies a system of interdependent elements; b. it is voluntary and not compulsory - entering a competency evaluation process is freely consented to; c. it relates to standards - competency evaluation relates to competences described by an occupational/ professional training standard; d. it is independent from the professional training process; e. it is conducted by expert evaluators, others than internal evaluators, to avoid the suspicion of conflict of interests. Unlike the evaluation of competencies, administrative evaluation is compulsory, usually internal and applied by higher-ups to underlings, in our case by school principals to teachers.

The annual evaluation in Romania has never been approached as a theoretical model, as a system that implies accurately presented elements, experimented through research. It is more of a conventional, formal evaluation. A series of problems related to the evaluation of teachers identified by foreign authors also apply to the evaluations in Romania. Marshal (2005) argues that the evaluations of teachers from the OECD countries are Unfocused, Unhelpful and Inconsequential.

We shall propose several guiding lines for developing and implementing a quality system for the evaluation of teachers, based on syntheses of works by established authors: Bangs (2013), Peterson, 2012; Stronge & Tucker, 2003. According to these authors, an efficient evaluation of teachers relies on the following premises: it is connected to the goals of the organization and the fundamental mission of the school, namely learning; it takes into account the context; it is based on accurately defined professional responsibilities; it uses multiple data sources; it restricts the

role of the school principal; it uses more than one person to judge professional quality and performance; It values professional development (under all its forms) and the exploitation of the results of professional development in the activity with students; it places the teacher at the centre of the evaluation activity.

Conclusions

Considering the above, we may hold that from the procedural, organizational point of view and given the content evaluated, the annual evaluation of teachers in Romania is only an administrative evaluation and nothing more. We base our assertion on the fact that it is applied locally (the evaluators are members in the administration council) and its main function is that of bureaucratic control. Regarding the document regulating this type of evaluation, namely the self-evaluation form, ambitions are high but they have no connection with reality. We cannot regard as acceptable benchmarks for evaluating professional competencies the domains or the criteria included there. Despite the intentions highlighted now and then, namely the implementation of changes at the level of payment, they cannot materialize, as the document does not have the force to identify the authentic quality of the teachers' performance, the only one that should count when settling financial bonuses.

BIBLIOGRAPHY:

1. Bangs, John. 2013. *Defining quality education*. http://www.ei-ie.org/en/news/news_details/2481
2. Danielson, Ch. & McGreal, Th., 2000. chapter 3 A Blueprint for Teacher Evaluation. *Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice*, Publisher: Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria: VA.
3. Danielson, Charlotte. 2010-2011. Evaluations That Help Teachers Learn. *Educational Leadership*, 68 (4): 35-39.

4. Darling-Hammond, L., Wise, A. E., & Pease, S. R. 1983. *Teacher evaluation in the organizational context: A review of the literature*. *Review of Educational Research*, 53(3), 285-328.
5. Darling - Hammond L., 2010. *Policy Brief; Recognizing and Developing Effective Teaching: What Policy Makers Should Know and Do*. http://www.nea.org/assets/docs/HE/Effective_Teaching_-_Linda_Darling-Hammond.pdf.
6. Darling-Hammond, L. 2012. *Creating a comprehensive system for evaluating and supporting effective teaching*. Stanford, CA. Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
7. Figazzolo, Laura. 2013. The Use and Misuse of teacher appraisal, an overview of cases in the developed world. *Education International*. <http://download.eiie.org/Docs/WebDepot/TeacherAppraisal.pdf>
8. Gheorghe, Victoria 2010. *Metodologia evaluării personalului didactic din învățământul preuniversitar. Competențe și instrumente*. Teză de doctorat, Universitatea București.
9. Gliga, Lucia. 2002. *Standarde profesionale pentru profesia didactică*, Ministerul Educației și Cercetării, Ed. POLSIB SA Sibiu.
10. Marshall , K. 2005. It s Time to Rethink Teacher Supervision and Evaluation. *The Skillful Leader*, 727-735.
11. Nicula, Flaminu Ionuț (no year). Rolul evaluării în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar. Teză de doctorat, Universitatea București.
12. OECD 2013. *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching*, OECD Publishing.
13. Peterson, Kenneth. 2000. *Teacher Evaluation- A Comprehensive Guide to New Directions and Practices* (second edition) Corwin.
14. Scriven, M. 1980. The evaluation of college teaching. National Council of States on Inservice Education (ERIC Document Reproduction Service No. 203 729).
15. Scriven, Michael. 1994. Duties of the teacher. *Journal of Personnel Evaluation in Education* 8 (2): 151-184.

16. Stufflebeam, D. 2004. Personnel Evaluation. *Encyclopedia of Evaluation*. SAGE Publications. 15 Sep. 2009. http://www.sage-reference.com/evaluation/Article_n412.html.
17. Stronge, J. H., & Tucker, P. D. 2003. Handbook on teacher evaluation: Assessing and improving performance. Larchmont, NY: Eye On Education.
18. Stronge, J.H. 2010. Assessing teacher effectiveness: Eight research-based standards for assessing teacher excellence. Larchmont, NY: Eye On Education.
19. Stronge, J. 2013. Teacher Performance Evaluation Program Handbook, Fairfax County Public Schools.
20. Ordinul de ministru 4595 din 2009, Criterii de performanță pentru evaluarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar. / Order of Ministry no. 4595 from 2009, "Performance criteria for the evaluation of teachers in pre-university education".
21. Ordinul de ministru 6143 din 2011, Metodologie de evaluare anuală a activității personalului didactic si didactic auxiliar/ Order of Ministry no. 6143/ 2011, "Methodology for the annual evaluation of the teaching and auxiliary teaching staff".

THE IMPACT OF ACTIVE- PARTICIPATORY METHODS ON EMOTIONAL INTELLIGENCE

Elena Hurjui

Assist. Prof., PhD, "Spiru Haret" University of Bucharest

Abstract: Studies and research on the impact of active-participatory methods on emotional intelligence are designed to help us understand that through teaching activity in the spirit of these methods we improve and cultivate emotional intelligence.

Man acquires new knowledge and skills, develops his social skills and relational communication, learns new values and formulates reasons and aspiration levels which, in turn, stimulate intelligence, intelligence clouded by the emotional intelligence.

Emotions tell us which are the essential things in life: people, values, activities and needs that motivate us, stimulate us, help us to cultivate self-control and perseverance. These emotions give us self-awareness and the need for self-preservation, helping us to know ourselves and the others, to communicate with nature and the universe, but how to maneuver them so that we succeed what we intend is called emotional intelligence.

Psychologists who have studied emotional intelligence concluded that it can be improved at any age by practicing principal dimensions of emotional intelligence. Goleman and Jeanne Segal propose some exercises of practicing these dimensions so that the emotional coefficient rises above average.

We live in a world facing many problems, a world that portrays emotional traits of stupidity, of despair and neglect in the family, community or in common life.

This paper proposes to perform a diagnostic analysis of active methods of participatory impact on emotional intelligence.

Keywords: emotions, intelligence, emotional intelligence, emotional coefficient, active-participative methods

Studies and research on the impact of active-participatory methods on emotional intelligence are designed to help us understand that through teaching activity in the spirit of these methods we improve and cultivate emotional intelligence.

Man acquires new knowledge and skills, develops his social skills and relational communication, learns new values and formulates reasons and aspiration levels which, in turn, stimulate intelligence, intelligence clouded by the emotional one.

This research is realised to know how active-participatory methods change emotional intelligence.

Research objectives

- demonstrate the existence and importance of this particular form of intelligence emotional intelligence
- demonstrating that the use of active-participatory methods in teaching process changes the emotional intelligence coefficient

To achieve the stated objectives the following hypotheses were set:

Research hypotheses

- If in the teaching process it is working with active-participative methods then the emotional coefficient increases
- If the temperament type is in agreement with the temperamental and emotional intelligence components and complement each other than the possibility of its optimization is higher
- If it is acknowledged by the students the existence of emotional intelligence and appreciated as important in the development of life, it will act to optimize it.

As methods for obtaining primary data were used conversation, statistical survey based on interview and questionnaire (EPI questionnaire), the Test for emotional intelligence assessment.

This method of questionnaire offers the possibility of precise answers and the opportunity to clarify some questions for getting answers as accurate as possible.

So, the primary data will come from responses of subjects to questions on the EPI questionnaire and on the applied test.

Data analysis and interpretation

Studies made by the renowned psychologist Daniel Goleman marked a startling revolution in psychology, comprising and analyzing the overwhelming importance of emotions in human personality development. The psychologist proposes a psychology granting an equal interest to the feelings intelligence together with the human one, native. This emotional intelligence primarily involves self-awareness, self-discipline and empathy. And what is to mention is that it can be improved, and its foundations can be made even by parents along with teachers through various techniques and methods.

Analysis of research results

Active and participative methods used, in order to change QE to students, allowed the harvesting of a large volume of information. Analysis and interpretation of the applied marks (test of emotional intelligence) highlights QE amendment to the Faculty of Law students and to the Faculty of Management ones, which confirms the main hypothesis of the study.

Changing QE upside to the students in the experimental group, amendment which refers to the increasing interest in self-knowledge, notification of significant, deep issues of emotional intelligence (degree of spontaneity, energy, activism, empathy and emotional mastery) result from the difference of the effects of the two applications of emotional intelligence test, prior to experiment and after experiment, and also from the difference of the results of the two groups: experimental and control (witness).

Also significant are the data resulting from the analysis of EPI questionnaire correlated with test results to assess QE. Being a questionnaire of self-knowledge that helps shape the temperamental aspect, research referring to the entire sample, this survey showed that subjects with a high degree of extroversion and the small neuroticism tend to have a high QE and vice versa, those with a high degree of neuroticism and medium extroversion have low QE, which confirms the second hypothesis of the study. These findings stand out and confirm somehow Goleman's opinion that says "any man can raise his level of emotional intelligence through education and exercises, but some components of emotional intelligence are treated as attributes of personality and so it might not change during the life of the individual."

Preliminary analysis that targeted QE and research of compositions that provide information about familiarity or non-familiarity concept of emotional intelligence to students in the experimental group, about possibility of emotional awareness and its control revealed the following aspects:

- concern for self-awareness was highlighted by the reaction to questions :
- Do you know the nature of the emotions that you tried, and can you control them ?
- Did you know that along with general intelligence we also have an emotional intelligence and its growth takes to the development of the general one ?

A percentage of 61.36% answered that they have asked these questions many times and want to deepen in this purpose, and 38.64% responded negatively. The concern for awareness of their own emotions, knowledge, and analysis of this aspect of intelligence, so important in the life of the individual, liberates also from the fact that from the 61.36% of the subjects who say they have asked these questions many times, 44.25% elaborated essays that demonstrate this, everyone comprising sequences of each one's life, in which they showed that they are aware of their emotions and they can control them and this has brought benefits and achievements. Compositions are profound, interesting, which outline the correlation between their capabilities of emotions awareness and translating them into reality.

A percentage of 17.11% of the subjects which declared they were preoccupied by knowing their own emotions, performed shabby compositions, in a laconic manner, which highlights the discrepancy between the capacity of self-awareness, self-control, empathy etc., and the

translation in fact, demonstrating a dilation of the image related to the possibilities of self-awareness. But the reverse situation occurs: individuals who place their first question and make extensive compositions, resulting a tendency to underestimate the possibilities of self-awareness.

Also, realistic vision over the possibilities of awareness and self-control did not miss it. From 38.64% of the subjects who said they did not ever put such a question, 25% had made compositions that have confirmed this. This demonstrates not only the concern for finding its own identity, but also provides information on emotional intelligence held by subjects: the gap between what they say and what they actually achieve, whether it is an understatement or an overstatement, this discrepancy reflects the distance between self-awareness, self-control and motivation (subjects who, while acknowledging the existence of emotional awareness, are not able to master it). This situation is frequent in the experimental group students, which it emerges from the first application of emotional intelligence test at the beginning of the experiment (and it does not appear so frequently after the experiment), actually found in retesting QE assessment, which shows that teacher intervention through active-participatory methods during a semester was successful.

The primary analysis of the data, which involved the evaluation of essays and setting the active methods to practice emotional intelligence components (self-control, motivation, empathy and social skills), brought new valuable information in support of the third hypothesis confirmation.

First it notes that, although at the first test, the differences between the two groups QE values are not significant, but the average value prevails among control group, as a whole, they being the ones who had a grown QE and above average and values were very few in both groups. If QE score is slightly higher in the control group, without having worked only with active methods in teaching it is explained by the fact that they were students at psychology and by the nature of their vocation are inclined to know the man very well, especially under emotional report and they would have to master very well the dimensions of emotional intelligence.

Differences between the two groups become important only after the second application of the test on QE value, after the application in the teaching action of active-participatory methods and

of other activeness processes on the experimental group, where the coefficient value significantly increases, they are making progress compared with data from the first test.

If at the test 66% of them had QE between 40 and 80 points, below average, at the retest only 34% have QE values between this interval, the rest acquire average QE and above average QE. Very important is that after working with active methods in teaching at the experimental group, QE has increased 34% and they achieved above average scores.

Therefore, the results of the main ways of working, confirm the research hypothesis, pointing out that QE changes under the influence of active participatory methods which practice and modify the dimensions of the emotional intelligence. And if it is found to be important the emotional intelligence is acting to optimize its results.

Conclusions:

From the research undertaken and from the considerations made during the work, it liberates the special role of active-participatory methods in training and development of QE to students, which was the main objective of this study.

If until now the school educational system but also the family one educate the youth in the spirit of appreciation of the human being only at the intellectual level and to disregard emotions, to stifle passion and to appeal only to reason for understand their sensation it is time for an education to form the children and young people for a life that will not only explore with the mind but also with the senses, with whole body. We must educate to youth: hope, perseverance, determination, tolerance, communication, free spirit so they will not suffer from rigid thinking, deprived of the influence of emotional experiences.

The performed research verified the initial hypothesis that under the influence of active-participatory methods applied in teaching QE changes and if some aspects of personality come in line with the emotional intelligence dimensions this increases significantly.

We can say that, of our emotional intelligence, which we can acquire practicing depends the success in life in any area.

BIBLIOGRAPHY:

1. Bocoş, Muşata (2002). *Instruirea interactivă, "Interactive training"*, Ed. Dacia Cluj.
2. Bartolomeis de Francesco (1981). *Introducere în didactica Şcolii active, "Introduction in active School teaching"*, Ed. Didactică şi Pedagogică Bucureşti.
3. Chelcea, S. (1994). *Personalitate şi societate în tranziţie, "Personality and society in transition"*, Ed. Ştiinţă şi Tehnică. Bucureşti.
4. Cousinet, R. (1978). *Educaţia nouă, "New education"*, Ed. Didactică şi Pedagogică
5. Drăguleţ, M. (1974). *Procedee de activizare a elevilor, "Methods for students activation"*, E.D.P. Bucureşti.
6. Dewey, J. (1972). *Democraţie şi educaţie, "Democracy and education"*, Ed. Didactică şi Pedagogică Bucureşti.
7. D'Hainaut, L (1981). *Programe de învăţământ şi educaţie permanentă, "Teaching programs and continuing education"*, E.D. P, Bucureşti.
8. Grigoriu B. (1976). *Coordonate ale predării-învăţării din perspectiva didacticii moderne, "Coordinates of learning-teaching in the light of modern didactics"*, E.D.P. Bucureşti.
9. Goleman, D. (2001). *Inteligenţă emoţională, "Emotional intelligence"*, Ed. Curtea Veche Publishing Bucureşti.
10. Mucchieli, R. (1982). *Metode active in pedagogia adulţilor, "Active methods in adults pedagogy"*, E.D.P. Bucureşti.
11. Popescu, Pelaghia (1980). *Lecţii în spiritul metodelor active, "Lessons in the spirit of active learning"*, (Cercetării experimentale), E.D.P. Bucureşti.
12. Segal, Jeanne (1999). *Dezvoltarea inteligenţei emoţionale, "Developing emotional intelligence"*, Ed. Teora Bucureşti.
13. Rocco, Mihaela (1999). *Învăţarea activă, "Active learning"*, Ministerul Educaţiei şi Cercetării

THE PARADIGM OF TRANSCULTURAL EDUCATION

Adriana Denisa Manea, Assist. Prof., PhD and Olga Ghiş, Assist. Prof., PhD, "Babeş-Bolyai" University of Cluj-Napoca

Abstract: In consensus with the socio-political developments and movements that occur within the European and global framework, there is a stringent need for a multi and intercultural orientation subsequent to transcultural education. The awareness of cultural diversity is dependent on the production of intercultural learning. Intercultural communication, as a basis for social dynamics, envisages a pragmatic perspective upon identities as evolving formations that stem from cultural contacts. In the context of globalisation, transcultural communication represents a mandatory step in communicational efficiency.

Keywords: transcultural education, intercultural learning, cultural diversity, transcultural communication, transcultural competence.

Dezvoltările socio-politice recente precum unificarea continuă a Europei, deschiderea Europei Centrale și de Est și creșterea emigrației din țările cu nivel de trai scăzut sau cu regimuri represive va duce la întărirea orientării internaționale și intercultrale (Drenth, Groenehdijk, 2010).

În contextul socio-politic-cultural contemporan, pentru degajarea unei înțelegeri mutuale și susținerea dialogului constructiv, educația interculturală poate fi asociată unei competențe sociale care trebuie formată tuturor. Astfel, procesul de învățare interculturală începe de timpuriu în mediile educaționale și se impune a fi continuat pe întreg parcursul vieții. Într-o abordare simplistă, putem înțelege prin învățare interculturală operaționalizarea politicilor culturale, lingvistice, religioase și a diversității etnice în combaterea discriminării, rasismului,

excluderii sociale și politice a minorităților etnice și religioase. Realizarea acestui tip de învățare are nevoie de perspective transformative, atitudine activ-participativă, exprimare a interesului și voinței în depășirea barierelor. De asemenea, învățarea interculturală presupune parcurgerea unor conținuturi noi și interesante. Nu de puține ori însă, învățarea interculturală provoacă rezistență, deoarece induce frica pierderii identității și a suportului de grup. O serie de condiționări ale învățării interculturale sunt subliniate în raportul asupra rezultatelor proiectului NILE (Învățare interculturală în Europa, 2002 – 2005), respectiv:

- transversală – aplicabilă tuturor ariilor educației și însemnând politici, structuri, predare-învățare, metode și procedee, formarea formatorilor;
- longitudinală – aplicabilă tuturor conținuturilor curriculare;
- deasupra unor modele de învățare formală, non-formală și informală;
- strategică și aplicativă în toate fazele programelor/activităților educaționale, suportând etapele de proiectare, implementare, monitorizare și evaluare;
- bazată pe sublinierea principiilor: pregătirea tuturor în a trăi în multiculturalitate, într-un mediu social eterogen, de a trăi în diversitate și de a dezvolta democrația.

Exercițiul comunicării interculturale se realizează între indivizii care conștientizează, asumă și exprimă diferite sisteme culturale semnificative și nu între culturi. Menționăm în acest sens faptul că, vom desemna prin termenul de cultură un ansamblu structurat de credințe, cunoștințe, comportamente și atitudini împărtășite de un grup de oameni. Cultura operează la nivelul individului și în planul inconștientului acestuia. Așa se explică faptul că, multe trăiri, expectanțe ascunse în conștiința subiectivă se manifestă doar în anumite contexte și interacțiuni cu comunitatea. În același timp, cultura este și un fenomen colectiv, ceea ce nu implică neapărat, dar nici nu exclude o minoritate/grupare etnică, religioasă, profesională sau regională, cu condiția ființării unei culturi tipice, suficient de cuprinzătoare, expresivă și valoroasă.

Distincția dintre o abordare multi-culturală și una trans-culturală este marcată de nivelul de percepție și introspecție culturală; cea dintâi implică *folosirea propriilor puncte de referință pentru a înțelege altă persoană*, în schimb cea de-a doua subliniază *nevoia de a trece peste diferențele culturale* (Elefthriadou, 1994). Subînțelegem din precizările diferențiatore de mai

sus că educația transculturală are la bază educația interculturală, întrucât aceasta presupune atât recunoașterea valorilor, a modurilor de viață, a reprezentărilor simbolice la care se raportează ființele umane, indivizi sau societăți, cât și interacțiunea lor cu altul în înțelegerea lumii, în recunoașterea interacțiunilor care intervin simultan între multiple registre ale aceleiași culturi și între diferite culturi (Micheline, R., 1996).

Învățării de tip intercultural îi urmează formarea de competențe interculturale și transculturale. Competența interculturală pare a fi necesară și subînscrisă competențelor de bază ale indivizilor lumii de azi, o lume în curs de globalizare și marcată de schimbări paradigmatică. Potrivit lui Campinha-Bacote (2007), principalele componente ale competenței transculturale sunt:

- *conștientizarea transculturală* (acceptarea influențelor culturale, perceperea diferitelor tipare culturale, identificarea standardelor propriei culturi și judecarea efectelor interacției ei cu alte culturi - conștiința propriei culturi, adoptarea în mod selectiv a unor norme din alte culturi, realizarea unor alegeri culturale raționale în situații specifice, angajarea unor relații pozitive cu indivizi de alte culturi);

- *conștientizarea diversității culturale* (auto-examinarea propriei culturi și gândiri, a comportamentului propriu, a procesului de a învăța cum să apreciezi valorile, credințele, modul de viață, practicile și strategiile de rezolvare a problemelor din cultura altui individ și de a evita impunerea propriilor valori asupra acestuia);

- *cunoașterea interculturală* (înțelegerea propriei viziuni asupra lumii și deținerea unor cunoștințe referitoare la viziunile altor diverse grupuri culturale asupra lumii);

- *aptitudinile interculturale* (strategiile și tehnicile de intervenție folosite atunci când se lucrează cu oameni din diferite medii culturale);

- *întâlnirile transculturale* (lărgirea repertoriului de reacții verbale și non-verbale în situațiile interculturale);

- *dorințade cunoaștere culturală* (se exprimă în termeni de demnitate umană, drepturile omului, justiție socială și echitate).

La nivelul societăților contemporane predomină orientarea înspre promovarea diversității și antidiscriminării, a coexistenței pașnice și respectării drepturilor omului. Încercările de a construi societăți multiculturale au eșuat, precum de pildă în Germania, conform declarației din octombrie 2010 a cancelarului A. Merkel. Prin urmare, se dorește o societate în care comunitățile coexistă unele alături de altele. Se încearcă inducerea ideii de schimbare a paradigmei prin satisfacerea unor cerințe de ordin politic și economic. În condițiile constituirii sistemelor democratice se impune cu necesitate abordarea în plan educațional a curriculumului intercultural. Un astfel de curriculum presupune recunoașterea diversității de reprezentări și valori, interacțiunea între diversele reprezentări și instanțe valorice, schimbul între persoane și grupuri ale căror valori sunt diverse, multiple și adesea împărtășite, decentrarea, deconstrucția viziunii egocentrice, etnoculturale ca bază a interacțiunilor sociale (Bârlogeanu, Crișan, 2005). Dinamica și varietatea mediilor educaționale sensibile la aspectele culturale impune respectarea în abordarea curriculară a următoarelor principii:

a. *Utilizarea unor materiale de actualitate și diverse din punct de vedere etnic și cultural* - valorificarea tradițiilor culturale, a istoriei, muzicii, artei, literaturii, artefactelor, materialelor originale și a resurselor comunității;

b. *Includerea în conținuturi de materiale ce să ofere perspective multiple de explicare și interpretare a realității* - familiarizarea cu strategii diferite de construire a cunoașterii, aplicarea unor strategii alternative de interpretare a evenimentelor, dezvoltarea atitudinilor de toleranță și deschidere față de purtătorii altor concepții;

c. *Utilizarea unor materiale care ilustrează legăturile intra- și intergrupuri* - prezentarea diverselor relații intra- și intergrupuri necesare pentru conviețuirea într-o societate multiculturală democratică (oamenii pot trăi în relații de cooperare în interiorul grupurilor, dar și între grupuri);

d. *Sublinierea unității în diversitate, ilustrarea aspectelor comune care unesc toate grupurile culturale* - aplicarea de strategii pentru recunoașterea diversității, construirea dialogului între membrii diferitelor culturi ce conviețuiesc în același spațiu (evitarea tentației simplificărilor excesive ale expresiilor culturale din dorința de a identifica o bază cât mai largă de puncte comune între culturi, precum și evitarea tendinței de a accentua diferențele într-atât,

încât punctele comune – premisele începutului comunicării – să pară a fi inexistente) (Cucoș și colab., 2005).

Comunicarea interculturală evidențiază două tendințe aflate pe poziții diametral opuse, respectiv, stabilitate și schimbare. Eficiența comunicării este dependentă de nivelul de adaptabilitate, ceea ce presupune concomitența deschiderii individului asupra mediului, dar și a receptivității diferiților stimuli așa cum sunt ei la un moment dat. În același timp, orice proces de comunicare reclamă existența unui repertoriu comun, cunoașterea cel puțin parțială a bagajului cultural al interlocutorului, întrucât elementele care intervin în decodificarea mesajului sunt: diferențele lingvistice, comportamentul non-verbal, conveniențele sociale, contextul geo-cultural. Interculturalitatea devine un proces de osmoză, de achiziții, de complementarități și conexiuni, un sistem de relații și o rețea cu însemne esențiale. La scară planetară asistăm la un proces de penetrare a simbolurilor culturale prin unificarea codurilor formale, cromatice, sonore, lingvistice, sociale, culturale, simbolice (Pontoizeau, 1992).

Conchidem cum că, comunicarea transculturală prezintă două trăsături esențiale, raționalizare și internaționalizare, ceea ce ne obliga la un exercițiu nu numai de ascultare activă și de empatizare cu interlocutorul, ci și la unul de învățare și înțelegere a unor coduri lingvistice și culturale total diferite de ale noastre. Școala devine locul unei armonizări culturale ce o devansează pe cea socială, un cadru propice de susținere a educației transculturale, de realizare a interferențelor și schimburilor egale dintre culturi.

BIBLIOGRAPHY:

1. Bârlogeanu L., Crișan A., (2005), *Ghid de politici interculturale*, Editura Educația 2000+, București
2. Cucoș C., Gherguț A., Momanu M., Sălăvăstru D., (2005), *Educația – provocări la început de mileniu*. Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași
3. Campinha-Bacote, J., (2007), *The Process of Cultural Competence in the Delivery of Healthcare Services: The journey continues*, 4th ed. Cincinnati, OH: Transcultural C.A.R.E. Associates
4. Drenth P. J.D., Groenehdijk B.,(1984) *Psihologia organizațională din perspectivă*

transculturală, <http://socioumane.ro/blog/mariusdrugas/files/2010/03/perspectiva-transculturala.doc>

5. Elefthriadou, Z., (1994), *Transcultural Counselling*, Central Book Publishing, London
6. Micheline, R., (1996), *D'une logique mono a une logique de l'inter* /in Cahier, nr.79, FPSE
7. Pontoizeau, P-A, (1992), *La communication culturelle*, Armand Colin, Paris
8. *** Rețeaua Europeană „Învățare interculturală în Europa”(2002 – 2005)
http://www.intercultural.ro/rom/about/rezumat_ro.html

THE IMPORTANCE OF COMPOSITIONS IN PRE-SECONDARY EDUCATION

Mihaela Badea

Assist. Prof., PhD, "Petroleum-Gas" University of Ploieşti

Abstract: The paper represents a research that highlights the theoretical and practical importance of compositions in the educational process because the success of this teaching approach depends on developing most of the general and specific competences, values and attitudes provided by the national curriculum of Romanian language and literature in pre-secondary education.

The conclusion reached at the end of the experiment is that the harmonious combination of traditional methods with modern ones in the activities meant to develop students' knowledge about composition and their skills and abilities to compose various types of texts, as well as fostering pre-secondary school students' creativity have a major role in developing these competences.

Keywords: pre-secondary education, composition, Romanian language and literature, research, hypothesis.

Introduction

Taking into account the current context of the Romanian educational system, the curriculum for Romanian language and literature for pre-secondary and the curriculum of the national assessment examination, written compositions are of major importance both in terms of theory and practice, because the success of the teaching approach used in writing implies developing all general, social and civic competencies, as well as values and attitudes as set out by the official documents. In order to train students' skills to compose written texts, all stages involving the learning of the mother tongue must be completed, this involving all notions regarding spelling, phonetics, morphology, syntax, lexical units, writing styles and punctuation marks.

The national curriculum represents a document that guides teaching based on competences, values and attitudes, determined by the age criterion and the present socio-cultural framework. Given the fact that “the curriculum is the starting tool in designing the teaching process” (Cucuş, 2006, p. 243), I consider that some aspects regarding written compositions in middle schools should be provided. The current Romanian Language and Literature curriculum, grades V - VIII, was approved by the Minister of Education, Research and Innovation in 2009.

Effective written communication, if properly done, is the proof of developing this competence as a final outcome of learning Romanian language during each school year or study cycle. “The purpose of studying Romanian language and literature in the period of compulsory education is to form a person with a communicational and basic literary culture, able to understand the world, to communicate and to interact with the others, to use effectively and creatively his/her capabilities for solving concrete problems of everyday life, to be able to continue learning in any phase of his/her existence, to be sensitive to the beauty of nature and to what the human being has created so far.” (The Romanian language and literature curriculum, classes V - VIII, p. 2).

In this regard, the curriculum of Romanian language and literature for grades V - VIII, as well as that for secondary education, is based on the communicative-functional model that implies the integrated study of language, of communication and of the literary text, this model being suitable not only to this specific subject, but also to proper ways of structuring students' communicative competence. Specifically, communication competences' development, that is the correct and appropriate use of Romanian in the production and reception of oral and written messages, is done by familiarizing students with various communication situations, with literary and non-literary texts, adapted to their age.

It is thus understood the attention given to written compositions, as a culmination of the knowledge acquired by students during pre-secondary school, an idea that can be strengthened through a detailed presentation of the related content. Thus, the associated content included in the curriculum when having in view the correct and appropriate use of Romanian in the production of written messages (compositions) in different contexts and with different purposes, is the following:

1. 5th grade: plan of ideas for a text to be written, narrating real or imaginary events; changing a dialogue into a story, personal assessments of certain sequences of studied texts (exposure modes, figures of speech) or of characters; writing a visual aid-based composition, imaginative writing (continuing texts, changing the end of a text or the perspective from which it is told etc.); reflective writing (narrating facts and events, writing based on read texts).

2. 6th grade: structuring details around the main idea; writing letters and advertisements; summarizing a text (literary or non-literary); personal judgments on epic and lyrical studied texts; narrating facts/events; *presenting information on the surrounding reality; justifying an opinion, based on various topics discussed in class, on studied texts or real facts/people; description of a picture and of a person; narrating stories or films etc.; identifying and ordering narrative sequences from a given text, in order to summarize it; drawing up a plan of ideas; changing a dialogue into a story; summarizing narrative texts (preparing, drafting, checking); summarizing a nonliterary text; narrating a film, a play etc.

3. 7th grade: nuanced drafting in relation to the structure and personal motivation; describing characters or people considered as models and motivating choices; drawing up a work plan on a specific subject; organizing and reorganizing a personally written text; the written request; structuring personally written text into distinct sequences depending on its type: summary, characters' characterization, commenting upon sequences of studied texts or the significance of the title of a text, writing narrative, descriptive, informative essays; drafting a written request for various purposes; reading notes; presenting cultural events; texts presented to an audience; layouts of various texts; writing neatly, legibly and accurately; writing descriptions by ordering details according to students' own perceptions/own imagination; narrative, descriptive and dialogued essays, in order to emphasize the learned semantic categories; writing short stories; inserting dialogues into written compositions; drafting a text for presenting it in front of an audience in different circumstances; summarizing narrative texts and characterizing its characters.

4. 8th grade: expressing personal feelings regarding a personal, social or cultural experience in writing; highlighting features of an object (landscape, artwork, person) by using expressive resources of language in a description/ a portrait; organizing a work plan on a specific subject; characterization of a character, summarizing; writing texts aimed at illustrating features

of studied literary genres and species; commenting upon the studied literary works sequences, based on given hints (e.g. structural elements of a literary work; elements of language and style, figures of speech, versification, etc.); structuring argumentative texts (setting the problem, developing arguments, conclusion) on various topics (current debates on topics of interest to students; motivating preferences and opinions).

As a conclusion, we may state that it is extremely important to know the content and use the curriculum as a main tool to correctly orient the teaching approach, as writing compositions implies developing all general, social and civic competences, as well as values and attitudes included in the curriculum. Therefore, the educational process must adapt to the Romanian and European cultural reality and the teacher must pay attention to all social and cultural changes and to their reflection on students during the educational process.

As discussed above, I strongly support the idea that the topic of writing compositions in pre-secondary education is of major concern for school practitioners, mainly taking into account that as part of the national assessment examination at the end of pre-secondary school the written compositions have a share of 24% from the total score. It is thus understood the importance that must be given to the teaching activities about the written compositions and to the development of skills that help students writing texts during the pre-secondary cycle.

Classifying and defining various types of written compositions

Compositions represent messages sent through a structured coding system: linguistic - informational and poetic. “Any oral or written message is a composition by means of which interpersonal communication takes place”. (Parfene, 1980, p. 24). Written communication, through texts with different purposes and destinations, involves crafting compositions by respecting spelling rules, language norms, and creating the structure of the specific type of composition to be written. A possible classification of types of compositions studied in pre-secondary schools according to each grade can be rendered as follows:

1. 5th grade: narrating real or imaginary events, changing dialogues into narrative texts, personal evaluation of studied literary texts (regarding characters, figures of speech etc.) and the commercial.

2. 6th grade: organizing a text according to its destination (letter, notice), motivating an opinion about studied texts or facts/real people, describing a picture, a portrait, storytelling, summarizing, personal evaluation of studied epic and lyrical texts, the announcement, the piece of news.

3. 7th grade: organizing and reorganizing a written text, the written request, describing characters or people considered as models and motivating choices, narrative, descriptive and informative essays, inserting dialogue into compositions, commenting upon certain sequences in the studied texts, commenting upon the meaning of a title, written summary (revision), characterizing characters, describing the program of an artistic show.

4. 8th grade: commenting upon certain sequences of studied texts or texts at first glance, based on given requirements, writing argumentative texts (supporting preferences and opinions), advertising texts, *writing newspaper/magazine articles.

Another possibility of classifying pieces of writing, in order to more easily understand and study them, is the following:

1. Compositions with official destination: the official written request.
2. Compositions of an epistolary nature: letters from/to friends/family.
3. Compositions based on texts and personal experience: characterization, summary, motivating an opinion about studied texts or real facts/people, commenting upon the meaning of a title, writings aimed at illustrating characteristics of the studied literary genres and species, changing dialogues into narrative texts.
4. Free compositions: describing a picture, a portrait, dialogued composition, storytelling, argumentative texts (supporting preferences and opinions), imaginative writing (continuing texts, changing the ending of a text or the perspective from which it is told).
5. Compositions with journalistic character: report, news, advertisements, the program of an artistic show, newspaper and magazine article.

Research methodology

The purpose of the research: The present research can be included within the qualitative studies, aiming at showing the scientific and methodological approach used in teaching compositions in pre-secondary Romanian language and literature classes. In accordance with its

objectives, the research set aims to bring to the fore the importance of combining traditional methods with modern ones, using modern means of education and addressing literary/non-literary texts or some items to arouse students' interest for composing various types of texts and to increase students' creativity.

The objective of the research: to show the importance of using appropriate procedures and methods (modern ones) for transmitting new knowledge and developing students' skills and abilities in writing compositions.

The hypothesis of the research: If we implement programs of activities that use modern methods and techniques combined with traditional methods and techniques appropriate for pre-secondary education in line with the curriculum and students' needs today, then we ensure improved quality of written compositions, this bringing a great contribution to students' achievement in general.

Description of the methods: the study of educational documents to show a complete picture of the objectives targeted by the current education system, the test, this method being used in the pre-experimental and experimental stages, and the experiment which was done by measuring the effect produced by the introduction of several experimental factors - for example using both modern and traditional teaching methods during writing classes. The instrument used during the research was the test, both initial and final test, meant to measure students' progress.

Target group: The sample of subjects used to check the hypothesis and to reach the objectives mentioned above was made of 30 students enrolled in the 7th grade in a middle school in Ploieşti during the school year 2014-2015.

The sample content: writing a narrative monologue, summarizing a text, characterizing literary characters, expressing personal opinions on the overall significance of the studied texts, organizing and reorganizing a personally written text, writing descriptive texts etc.

The pre-experimental stage: during this stage the research framework was set, the sample of subjects was selected, the hypothesis of the research was formulated, the techniques and methods of research were chosen, the initial assessment test was administered, the data were recorded and a strategy for conducting the experiment was established. This stage took place in the first semester of the school year 2014/2015. In the same period we applied the two groups of students from initial assessment test.

The **initial assessment test** represented the starting point for applying the research teaching strategy. The data collected from the assessment test helped in analysing students' progress up to the date of starting the experiment. In order to record students' progress within the research, when assessing their written work the criteria for grading compositions established by the Educational Testing Service of Princeton, reproduced by Landsheere (1975), were selected. The features and the qualities of written compositions aimed by the assessment objectives of the assessment are rendered by the following parameters:

1. Ideas or content: quantity and quality of the material used for writing about the topic;
2. Organization: the connections between the parts of the composition and its assembly;
3. Style: Using language in addition to grammatical correctness;
4. Mechanics: spelling, grammar, punctuation;
5. Creativity: impression of originality, sensitivity.

The assessment tool used for analysing the results is structured on three levels: high level, average level low level. To calculate the group average mark, these levels of proficiency score correspond to the following grading scale: high level - 18 points, average level - 12 points and low level - 6 points. If the student proves high level knowledge to each of the five features of the composition, the maximum score of 18 points multiplied by five (the number of assessed features) is equivalent to 90 points, to which 10 more points are added, and the is divided by 10, thus, obtaining the maximum final mark 10. Both the initial and final assessment tests were evaluated based on these criteria.

The initial assessment test had the following structure:

Write an essay of 15-25 lines (150-250 words) in which to describe your mother. In drafting the composition, you should keep in mind the following:

- ideas and content: formulating an expressive title, presenting two characteristics of the person you describe - 18 p

- organization: suitable structure, readability, page layout, observing the space limit - 18 p

- style: clarity, vocabulary, communicative registry - 18 p

- mechanics: spelling, grammar, punctuation - 18 p

- creativity: the impression of originality, sensitivity - 18 p

The experimental stage: During this stage, new techniques and methods were added in the activities of teaching students about various types of writing, aimed at the development of abilities to compose texts. Some of the tasks the students had to respond during the experiment were: writing a narrative monologue, summarizing a text, characterizing certain characters from the text they had read, expressing their opinion on the global meaning of a text they had studied, organizing and re-organizing personally written texts, writing descriptive essays, motivating that a text belonged to a certain literary genre etc.

The teaching activities consisted in using both traditional methods such as the observation, the demonstration, working with text, the conversation, the lecture, and exercises, as well as modern ones such as brainstorming, the thinking hats method, the Frisco method, which were accompanied by modern audio-visual aids.

Final test: After one semester, the final assessment test had the following structure: Write a composition of 15-25 lines (150-250 words) in which to narrate a funny personal experience in the cinema. In drafting the composition, you should keep in mind the following:

- ideas and content: formulating an expressive title, presenting two characteristics of the person you describe - 18 p
- organization: suitable structure, readability, page layout, observing the space limit - 18 p
- style: clarity, vocabulary, communicative registry - 18 p
- mechanics: spelling, grammar, punctuation - 18 p
- creativity: the impression of originality, sensitivity - 18 p

Results and discussions

The evaluation was carried out by placing the results in tables and comparing them to the standard values of the tests applied. Another important comparison was that between the results of the initial test and those obtained by the participants in the final test.

Table 1. Students' results in the initial assessment test

Crt no.	Stude nt	Criterion A	Criterion B	Criterion C	Criterion D	Criterion E	10 points by	Total no. of	Fina l mar

							default	points	k
1	B. C.	12	12	12	6	12	10	64	6.4
2	B. D.	12	12	12	12	6	10	64	6.4
3	B. M.	12	12	12	12	12	10	70	7
4	C. A.	12	12	12	12	12	10	70	7
5	C. D.	12	18	18	18	12	10	88	8.8
6	C. G.	12	12	12	12	6	10	64	6.4
7	C. M.	6	12	6	12	6	10	52	5.2
8	D. E.	6	12	12	12	6	10	58	5.8
9	D. I.	12	6	6	6	6	10	46	4.6
10	D. L.	18	18	18	18	12	10	94	9.4
11	D. M.	6	12	12	12	12	10	64	6.4
12	D. P.	12	12	12	12	6	10	64	6.4
13	F. G.	12	18	18	18	12	10	88	8.8
14	G. A.	6	12	12	12	12	10	64	6.4
15	G. B.	12	18	18	18	12	10	88	8.8
16	G. A.	6	12	6	6	12	10	52	5.2
17	I. A.	6	12	6	12	6	10	52	5.2
18	I. C.	6	6	6	12	12	10	52	5.2
19	I. C.	12	6	6	12	6	10	52	5.2
20	I. P.	12	6	6	6	6	10	46	4.6
21	L. A.	6	12	6	12	6	10	52	5.2
22	M. I.	12	12	12	12	12	10	70	7
23	M.A.	6	6	6	12	6	10	46	4.6
24	M. L.	6	12	6	12	12	10	58	5.8
25	M. D.	12	6	6	6	12	10	52	5.2
26	S. A.	6	12	6	12	12	10	58	5.8
27	S.G.	12	18	18	18	12	10	88	8.8
28	T. D.	6	6	12	12	12	10	58	5.8

29	U. D.	6	6	6	6	12	10	46	4.6
30	U. A.	12	18	18	18	12	10	88	8.8
Class average mark									6.36
Key: Criterion A - ideas and content									
Criterion B - organization									
Criterion C - style									
Criterion D - mechanics									
Criterion E - creativity									

As seen from the table above it is quite obvious that the students' competences level is an average one, not too many students being able to reach a high level for all the items checked by the initial test. It should be noticed that none of the students taking part in the research manage to reach the maximum level for the last criterion which aimed at assessing their creativity. There were, however, some students who obtained the maximum number of points for other assessed criteria, but unfortunately their number was not a high one. As seen from table 1, the class average mark was 6.36, which cannot be considered a high mark. That is why, the experimental stage was of great importance as well as the teaching methods and techniques used during this stage, the main purpose being to increase the class average mark obviously by developing students' writing skills.

Table 2. *Students' results in the final assessment test*

Crt no.	Student	Criterion nA	Criterion nB	Criterion nC	Criterion nD	Criterion nE	10 points by default	Total no. of points	Final mark
1	B. C.	12	18	18	18	12	10	88	8.8
2	B. D.	12	18	18	18	12	10	88	8.8
3	B. M.	12	18	18	18	12	10	88	8.8
4	C. A.	12	18	12	18	12	10	82	8.2
5	C. D.	18	18	18	18	12	10	94	9.4

6	C. G.	12	12	12	12	6	10	64	6.4
7	C. M.	12	12	12	12	6	10	64	5.8
8	D. E.	18	18	18	12	6	10	82	7.6
9	D. I.	12	12	6	12	12	10	64	6.4
10	D. L.	18	18	18	18	12	10	94	9.4
11	D. M.	12	18	18	12	12	10	82	8.2
12	D. P.	12	18	12	18	12	10	82	8.2
13	F. G.	12	18	18	18	12	10	88	8.8
14	G. A.	12	18	18	18	12	10	88	8.8
15	G. B.	18	18	18	18	12	10	94	9.4
16	G. A.	12	12	12	6	12	10	64	6.4
17	I. A.	6	12	12	12	6	10	58	5.8
18	I. C.	6	12	12	12	12	10	64	6.4
19	I. C.	18	18	18	18	12	10	94	9.4
20	I. P.	12	12	6	12	6	10	58	5.8
21	L. A.	12	12	12	12	12	10	70	7.0
22	M. I.	12	12	12	12	12	10	70	7
23	M.A.	12	12	12	12	6	10	64	6.4
24	M. L.	12	12	6	12	12	10	64	6.4
25	M. D.	12	6	6	6	12	10	52	5.2
26	S. A.	12	12	18	18	12	10	82	8.2
27	S.G.	18	18	18	18	18	10	100	10
28	T. D.	18	12	12	12	18	10	82	8.2
29	U. D.	6	6	12	12	12	10	58	5.8
30	U. A.	12	18	18	18	18	10	94	9.4
Class average mark									7.7
Key: Criterion A - ideas and content									
Criterion B - organization									
Criterion C - style									

Criterion D - mechanics	
Criterion E - creativity	

As seen in the table above, students' writing skills significantly improved by the end of the second semester, as almost 50% obtained marks between 8.00 -10.00, one of the students being able to get a 10 in the final test. As noticed, most of the assessed criteria were marked with 18 points, which is the maximum. The average mark of the class increased by 1.24, which is encouraging leading us to the idea that during the future school year, the students' performance will definitely increase and they will be well-prepared for the national assessment test as far as the writing part is concerned.

Analyzing the results, it may be concluded that taking action frequently and in an organized manner, there is visible progress in the students' activity. The proper organized teaching activities resulted in stimulating creativity and developing students' abilities to compose according to a high level almost 50% of students who took part in the experiment. What should be also noted is the emphasis that was given to the composition qualities: coherence, unity, clarity, accuracy, conciseness, grammatical correctness etc. Developing vocabulary, imagination, creativity, critical thinking and enriching students' personal universe and the literary artistic universe also represented some of the purposes kept in mind during the teaching experiment.

Conclusion

Preparing students for life means as stipulated in the curriculum, getting them accustomed to spontaneously and accurately converse under the daily life and social circumstances, which is possible through learning the standard language. Writing compositions aims at building essential skills which are important in students' life. Moreover, one should notice the practical advantages of writing compositions, as some of the pieces of writing taught in school have become nowadays part of our daily activities (letters, emails, official written requests etc.). In other words compositions should be seen as a school of creativity and originality, which involves learning to be ourselves.

Integrated in the process of studying all subjects, compositions become general knowledge exercises, but also creative knowledge and personal modeling activities. Nowadays,

the educational system, no matter its level, should contribute to the development of multilateral individuals who have the capacity to adapt to new situations in a creative thinking manner. Reading develops among readers emotion, aesthetic sense and compositional exercises make the individuals look into their conscience, to explain their reactions, thoughts and put them into a concrete and coherent expression.

BIBLIOGRAPHY:

1. Cucoş, C. (2006). *Pedagogie*, Polirom. Iaşi.
2. Landsheere, G. de. (1975). *Evaluarea continuă a elevilor și examenelor*. Editura Didactică și Pedagogică. București.
3. Parfene, C. (1980). *Compozițiile în școală, Aspecte metodice*. Editura Didactică și Pedagogică. București.
4. *** Programe școlare, *Limba și Literatura Română, clasele a V-a – a VIII-a*, OMECI. nr. 5097/ din 09.09.2009.
5. *** Programa pentru disciplina *Limba și Literatura Română, Evaluarea Națională pentru elevii clasei a VIII-a*, OMECTS nr. 4801/31.VIII. 2010

JUVENILE DELINQUENCY, AN ALARMING PHENOMENON FOR ROMANIAN SOCIETY

Elena Hurjui

Assist. Prof., PhD, "Spiru Haret" University of Bucharest

Abstract: In our time, to youth, as a strong, creative force, is recognized, increasingly, the right to reclaim an identity of its own in the "adult society", to participate with full rights to the political and social-economic process, to affirm the ideals and aspirations in accordance with their own choices. It involves a series of increased responsibilities for educators, to be "educated" themselves to understand that the process of socialization of youth in our time must assimilate unusual requirements, incompatible with purposes, normal and values that characterized the instructive-educational activities of previous periods.

Currently, the values are not the same, and the structure of traditional family disappeared into history. Therefore, moral education function is no longer localized strictly to the family group and the dispersal process of socialization among several social institutions makes the educational process to become part of a joint program of action developed by the whole society. To the extent that new generations appeared, it raises new problems compared to the past. Youth, most of the children in our days, say many adults, are more liberal and more autonomous.

This paper seeks to contribute at suggesting preventive measures of moral and social recovery of young people who commit deviant acts and violations of the rules of social coexistence. Such measures may contribute more efficiently, we believe, to optimize actions carried out by various factors with educational and social control responsibilities of the Romanian society, to understand in the most appropriate way the individual and social springs of the juvenile delinquency phenomenon, which represents in the most significant possible way the errors of an authoritarian-paternalist education ignoring the need of creativity of young people.

Keywords: moral education, educational process, deviant acts, moral recovery, social life, juvenile delinquency

In our time, to youth, as a strong, creative force, is recognized, increasingly, the right to reclaim an identity of its own in the “adult society”, to participate with full rights to the political and social-economic process, to affirm the ideals and aspirations in accordance with their own choices. It involves a series of increased responsibilities for educators, to be "educated" themselves to understand that the process of socialization of youth in our time must assimilate unusual requirements, incompatible with purposes, normal and values that characterized the instructive-educational activities of previous periods

As a social phenomenon (and antisocial), juvenile delinquency is characterized, however, by a number of distinct features and specific notes for a society or another, deriving both from socio-ecological and cultural characteristics of that society and from the way to conceive, enforce and treat the crimes committed by adolescents and youth. Even if we cannot deny the important role of institutionalized or non-institutionalized systems of social control over the normative regulation of young people behavior, currently, in many countries we assist to the multiplication of organized crime forms and to the proliferation of delinquent "subcultures", violent and organized among youth. Recognizing that the development of contemporary society led to the overall growth of the welfare of certain categories and groups, researchers indicate intensifying forms of maladjustment, alienation and marginalization of young people, due to the negative effects of economic crises, social and national inequalities, unemployment etc.

The definition of **juvenile delinquency** has preoccupied a large number of researchers, starting from highlighting the specific characteristics of juvenile delinquent personality. Thus it was outlined his "psychological profile": inclination **to aggression**, whether latent or manifest, which is based on a background of hostility, denial inclination of socially accepted values (eg. work); **emotional instability** generated by educational deficiencies and ultimately, the fragility of his ego; **social maladjustment**, coming from exacerbating insecurity, which the minor is seeking to suppress by the frequent change of residence, vagrancy or by avoiding organized forms of life and work; **the duplicity of his conduct** manifested in the discrepancy between the two plans: one of the behavior of relationship with society, by which he often betrays the offense; **existential imbalance**, expressed by passions, addictions, perversions.

Youth delinquency remains a matter of urgent timeliness. Its increase and its forms of expressions surprise us and disturb us. It appears as the extreme manifestation of kneading of young people who live within a society that converts.

This paper seeks to contribute at suggesting preventive measures of moral and social recovery of young people who commit deviant acts and violations of the rules of social coexistence. Such measures may contribute more efficiently, we believe, to optimize actions carried out by various factors with educational and social control responsibilities of the Romanian society, to understand in the most appropriate way the individual and social springs of the juvenile delinquency phenomenon, which represents in the most significant possible way the errors of an authoritarian-paternalist education ignoring the need of creativity of young people than another time, they easier revolt against bans of childhood and do not respect the elderly.

Specific objectives:

- Identification of a relationship between dysfunctional attitudes of delinquent teens and those non-delinquent.
- Demonstration of psychological differences between delinquent and non-delinquent persons in terms of the major internal and external factors of adaptive behavior.
- Observation of possible psychological differences between the two groups in terms of number of problems on areas.

Research hypotheses:

- It is assumed that there are statistically significant differences between groups in terms of dysfunctional attitudes.
- It is assumed that there are statistically significant differences on the model of parental education (maternal, paternal) on delinquent teens and those non-delinquent.
- It is assumed that there are statistically significant differences between the two groups in terms of number of problems.

The investigated sample

- Sixty male and female subjects
 - Thirty delinquent teens - *A group*

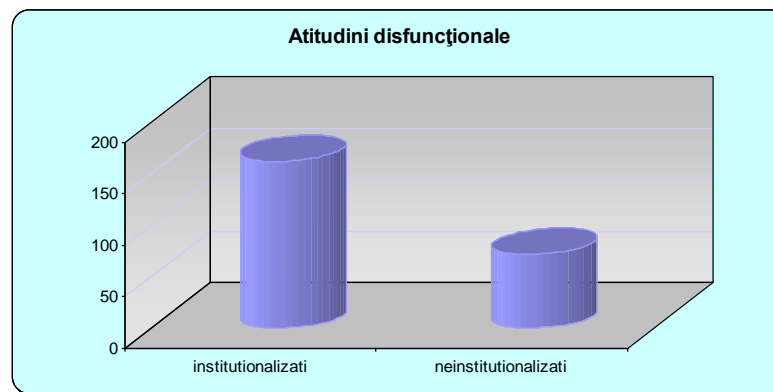
- Thirty non-delinquent teens -B group

Psycho-diagnostic tools and psycho-methodological instruments

- ❖ Anamnesis
- ❖ Semi-structured interview
- ❖ Frustration test Rosenzweig, „Picture Association Study for Assessing Reactions to Frustration”
- ❖ Inventory for measuring parental education models-Embu
- ❖ Scale of dysfunctional attitude (Weissman & Beck)
- ❖ Dusi test (Drug Use Screening Inventory)

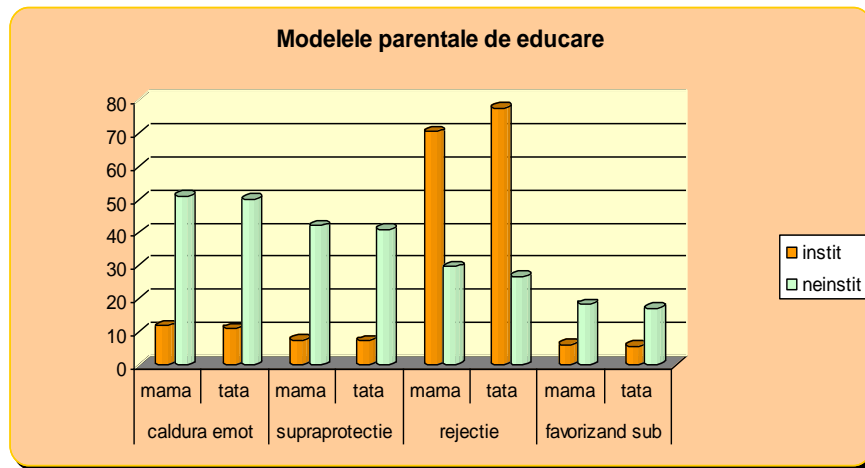
Analysis, results:

Disfunctional attitudes institutionalized un-institutionalized



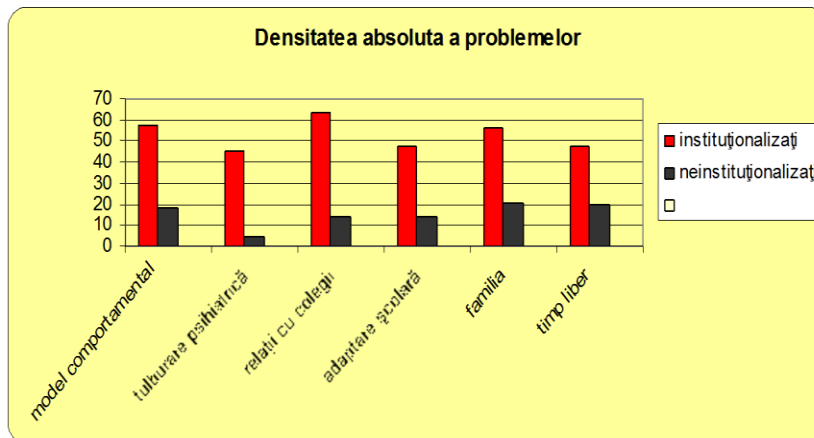
The average of dysfunctional attitudes is significantly higher in institutionalized children than in un-institutionalized children. The research hypothesis has been confirmed. So, institutionalized people show more dysfunctional attitudes than people non-delinquent.

Parental models of education, institutionalized, un-institutionalized



Delinquent persons differ from non-delinquent in terms of: emotional warmth (mother, father) is higher in un-institutionalized people than in institutionalized ones, overprotection (mother, father) is higher in un-institutionalized people than in institutionalized ones, favoring the subject (father, mother) is higher in un-institutionalized people than in institutionalized ones, instead, rejection factor (father, mother) is higher in delinquent persons than in non-delinquent ones.

Absolute density of issues, institutionalized, un-institutionalized



Behavioral model, psychiatric disorder, relationships with colleagues, school adaptation, family, spare time

The research hypothesis has been confirmed. Delinquent persons differ from non-delinquent ones in terms of the number of problems (behavioral model, relationships with colleagues, school adaptation, family, leisure) which is higher in the un-institutionalized people than in institutionalized ones.

Research conclusions

- ✓ The core of delinquent behavior consists of four main elements, namely: egocentrism- the tendency to report everything to themselves; lability - instability behavior; aggression- the component that removes barriers from human acts; the apparent emotional indifference- the absence of emotions, irritability, impulsivity, instability.
- ✓ To juvenile delinquents frequently appears as inappropriate behavior, theft, running away from home, homelessness, school drop. Indeed, these behaviors may occur occasionally to un-institutionalized adolescents, instead in the majority of cases are not brought to a head as in institutionalized people case.
- ✓ Institutionalized individuals are predisposed also to psychopathological disorders such as: neurosis, psychopaths etc.
- ✓ In conclusion the main causes that might lead to delinquent behavior are aggression (frustration-aggression theory), inter family and intra family relations, heredity.

BIBLIOGRAPHY:

1. Adler, A., 1992, *Psihologia copilului greu educabil*, *The Psychology of hard educable child*, IRI, Bucureşti
2. Albu, E., 2002, *Manifestările tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenți. Prevenire si terapie*, "Typical manifestation of behavioral disturbances to preadolescents students. Prevention and Therapy", Ed. Aramis, Bucureşti
3. Banciu D., S. Rădulescu, M. Voicu, 1985, *Introducere în sociologia devianței*, "Introduction to Sociology of Deviance", ESE, Bucureşti
4. Neamţu, C., 2003, *Delicvența școlară. Ghid de intervenție în cazul problemelor de comportament ale elevilor*, "School delinquency. Intervention Guide in case of behavioral problems of students", Polirom, Iași

5. David,E.,Lazar,C., (2008), *Dimensiuni actuale ale consilierii psihologice și educationale,Current dimensions of psychological and educationalcounseling*. Editura Psihomedica, Sibiu, 2008
6. Rădulescu S., 1998, *Sociologia devianței, DevianceSociology*, Ed. Victor, Bucuresti
7. Turliuc Maria Nicoleta, 2007, *Psihosociologia comportamentului deviant, ‘Psychosociology of deviantbehavior’*, Ed. Institutul European, Iași

PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION STUDENTS IN EDUCATIONAL SCIENCES

Anca Luştrea

Assist. Prof., PhD, West University of Timișoara

Abstract: Academic activities in the university training are mainly focused on the development and acquisition of skills in the chosen profession. Personal development is a process of training and lifelong learning, where people evaluate their skills and qualities, its objects and personal purposes, in order to exploit their potential at the optimal level. The personal development integrates the professional development because employment is a major component of the life of any of us. This study aims to assess the skills of planning the personal and professional development of future teachers by establishing career objectives, facilitating the identification of resources, obstacles and set up a plan of action to achieve the objectives. The proposed activities were conducted on a group of 60 students of the West University of Timisoara, Department of Educational Sciences, specializing in becoming teachers. The results show that students mainly fix career goals and have the ability to foresee the necessary resources and to action plan the professional development.

Keywords: educational career, professional planning, personal development, career plan

1. Introduction

Academic learning activities in higher education context are mainly focused on professional training, the universities are education institutions in which the main objective is to form competent professionals.

Berdibayeva, Kalmatayeva, Tulebayeva analyzed the quality of the educational process of future teachers from the perspective of success: “Quality of educational process in many respects defines success of a person in the future professional work and in his interaction with other people. In connection with this to quality of a higher education are imposed as well new requirements, among which requirements not only to professional, but as well to personal

formation and to development of a student – a future teacher.” (Berdibayeva, Kalmatayeva, Tulebayeva, 2012, p. 1174)

Personal and professional development are concepts analyzed in multiple studies in various professional domains, educational, economic, clinical, organizational. All perspectives focuses on the relation between them, and are seen as a continuum in the context of educational training.

“Personal and professional development is a process of recursive integration involving an openness to experience, responsibility towards clients and towards themselves as well as critical analysis of personal life experience. It means knowing yourself and understanding how your experience shapes your subsequent encounters with the world. Professional development involves self-development. Personal and professional development is not a one-off event or activity. As the experience cycle implies, personal and professional development is continuous and ongoing (Cross & Papadopoulos, 2001)”.(Nastasa, Cazan, 2012, p.781)

"The career plan is just the result of self-assessment process of individuals, determination of career goals and conditions for their achievement"(Kachanakova, 2003, apud. Chlebkova et al, 2015 p.250).

“The professional development training has two types of objectives, personal optimization and professional empowerment which determine gaining, training and improving certain professional skills.” (Nastasa, Cazan, 2012, p.782)

Teachers personal and professional development “aims to provide for teachers authentic learning experiences in the sense that it builds on existing knowledge and encourages them to reflect on and to regulate their own learning in a context that stimulates the collaborative and ethical attitudes. As well, TPPD can be understood as a process of empowerment. The process of empowerment means the transfer from a state of helplessness to a state where there is greater control of life, fate and environment (Shor, I., Freire, P., 1990). This process involves changes in three dimensions: people's feelings and abilities; the life of the collective to which they belong; and professional actions that intervene in the situation.” (Potolea, Toma, 2014, p.116)

This research was conducted based on the work done with the students in the POSDRU project, POSDRU/161/2.1/G/141573, Incepe o cariera de success (Begin a successful career). Looking into the project purposes, we can say that it aims to improve the professional skills

of future graduates so that they have practical knowledge, tools and skills needed for optimal integration into the labor market.

The members of the target and research group are students, so their main purpose of their activity is professional development, during which they acquired theoretical and practical knowledge necessary to conduct the career they chose (Mathias and Jackson, 1994). Personal development is a process of training and lifelong learning, where people evaluate their skills and qualities, its subjects and personal purposes, in order to exploit their optimal potential. The personal development integrates professional development because employment is a major component of the day to day life of any of us. University training does not explicitly aim the personal development, but by addressing the professional development aims to achieve implicit personal development. It does this on two levels:

- Through professional development as part of personal development;
- By implicit personal development achieved in the process of self-discovery, career planning and self monitoring.

University studies contribute to the professional training because it gives future professionals:

- internships programs, in which they develop practical experience in their chosen professional field;
- a counseling and guidance program, in which they have a better chance for self-knowledge, awareness of their skills and the degree of compatibility between skills, interests and profession-chosen profession;
- a mentoring program, in which students design their own career plan, which helps the orientation, planning and monitoring approach to career building.

Personal development involves self-awareness, awareness of their own personality characteristics, aptitudes and attitudes we have towards ourselves, others or profession. In the project "Begin a successful career" the self-discovery process was ensured through psychological testing segment, where the assessment was performed with personality tests and questionnaires of interests and skills.

All the students were psychologically evaluated using three psychological tests:

- PON mental speed test captures mental perceptual speed and is a predictor of the general level of intelligence and concentrated attention.
- DECAS Personality Inventory aimed at assessing the personality traits in the Big Five model, by the five dimensions of personality: openness, extraversion, conscientiousness, agreeability and emotional stability. The students received the standard profile, for situations where it is desired the detailed psychological characterization of the person tested, which contains a detailed description of psychological characterization in ten directions aimed at: orientation in society; style of interaction with people, the dominant type of emotional experiences; reaction in stressful situations; reaction in conflict situations; cognitive style; attitude towards work; the involvement in tasks and type of character.
- SDS inventory, an assessment questionnaire based on the Holland famous typology of vocational interests. It rates the interests and skills relating them to the profession and provide the compatibility level between the chosen profession and the professional interests.

Research and target group students benefited from the psychological evaluation, because the information they received helped them to self-knowledge the general characteristics of personality, which favors the personal development and the professional one. After obtaining the personality profile the students benefited from advice and psychological guidance offered by project experts. In this process they acknowledge their strong and weak personality points as helpful or harmful to their personal and professional development.

In the mentoring process, under the guidance of a mentor, they went through the stages of developing a career plan which offers the benefit of planning and monitoring the achieving of competence and obtain a professional accomplishment.

PIDC career development plan was the main tool for the mentor-student team. The initial phase was an analysis of the training needs of students in the form of a SWOT analysis. In another article Luştreă (2015, pp. 11-12) present the results of the SWOT analyses. "The results substantiate that the majority of the factors who have an impact on reaching the professional competence listed by students are internal (strengths and weaknesses). The majority of the internal factors listed by students are strengths (60%), and only 40 % are weaknesses. The results show that the prospective teachers perceived more factors helpful to achieving the objective than

harmful ones and the main internal factor the students perceived as influential for reaching professional competence are the strengths. The personal strengths perceived by students refer only to pedagogical attitudes (toward others, profession and self). The most frequent personal attitudes toward others are patience and sociability. The most frequent personal attitudes toward profession are ambition and interest. The most frequent personal attitudes toward self are self confidence and optimism. The personal weaknesses perceived by students also refer only to pedagogical attitudes (toward others, profession and self). The most frequent personal attitudes toward others considered weakness is criticism. The most frequent personal attitudes toward profession are negligence and disorganization. The most frequent personal attitudes toward self considered as weakness are poor emotional balance and fear of failure.”

2. Specific aims

Given the important role of professional development through an action plan, we sought to assess the abilities of the prospective teachers to plan for a career, establish goals and plan for activities. We address this specific aims:

- Assess the ability of establish career and personal development goals
- Evaluate the capacity of identifying the human resources helpful in making a career
- Determine the capacity of establish the steps to be made in reaching career goals
- Assess the ability to foresee the obstacles which may arise in reaching the career objectives.

3. Research hypothesis

We presume that:

1. The prospective teachers establish in the action plan more career goals than personal ones.
2. The students focus mainly on the performance goals and less on competence-based goals.
3. The majority of the helpful human resources identified by the students are within the faculty staff
4. The main steps in career planning listed by the students refer to time management
5. The main obstacles in reaching the career goals foreseen by the students refer to personal personality traits.

4. Methods

4.1 Participants

In the research group are included 60 students from West University Timisoara specialized in educational sciences, aged between 18 and 56 years old, with a mean age of 24.8. Lot gender distribution reveals 59 women and 1 man. The participants are from Special Education, General pedagogy and Preschool and primary teaching field. They are students in the first and second year of studies.

4.2 Methodology

In a mentoring process, under the guidance of a mentor, the students were ask to go through the stages of developing a career plan which offer the benefit of planning and monitoring the achieving of competence and obtain a professional accomplishment.

PIDC career development plan was the main tool for the mentor-student team. The initial phase was an analysis of the training needs of students in the form of a SWOT analysis.

It then was proceeded to establish the short-term (1 year) and long term (2 years) objectives and to discuss the career goals (factors, variables that may help general aspects of the objectives); the human resources facilitating the process (who I know who knows me) who can help me achieve my goals, how I can help you do this, what must I do to help me; forecasting the obstacles that may occur (what obstacles exist, how they can be overcome, the solutions).

Then it was realized the action plan for achieving those objectives, for each target point planning the steps that can be made. Also, they anticipated any obstacles that may arise and solutions that can be adopted to eliminate them.

5. Results

In order to test null hypothesis 1, that states that “The prospective teachers do not establish in the action plan more career goals than personal ones” we calculated the frequencies of the professional and personal goals listed by the students.

In table 1 are presented the frequencies of the professional goals listed by the students. The results shows that the majority of the short time goals (33%) refer to financial aspects of taking a higher education program - To keep my scholarship student status or to become a scholarship student, and the least frequent refer to a component of competence - To read the recommended books. The majority of the long time goals refer to be certified as a teacher (42%), and the least frequent also to the competence field (10%).

Table 1: The frequencies of the professional goals established by the students

Short time goals			Long time goals		
Goals	Frequency	Percent %	Goals	Frequency	Percent %
To keep my scholarship student status or to became a scholarship student	20	33	To take my degree in educational sciences	25	42
To get good grades in exams	10	17	To find a job as titular teacher	13	22
To be first	9	15	To practice in the educational field	9	15
To learn at high standards	8	13	Apply for a master program	7	11
To be a volunteer	7	12	To be competent in the field of my activity	6	10
To read the recommended books	6	10			

Table 2: The frequencies of the personal goals established by the students

Short time goals	Long time goals
------------------	-----------------

Goals	Frequency	Percent %	Goals	Frequency	Percent %
To have fun in holiday time	22	37	To get married	25	42
To visit many new places	15	25	To have children	19	32
To make money during the summer	11	18	To have more self confidence	8	13
To begin to learn a new language	7	12	To emigrate	5	8
To be more self-secure, punctual	5	8	To take my driving license	3	5

In table 2 are presented the frequencies of the personal goals listed by the students. The results shows that the majority of the short term goals (37%) refer to the holiday time - To have fun in holiday time (37%), and the least frequent refer to personality traits - To be more self-secure, punctual (8%). The majority of the long time goals refer to family goals – to get married (42%), and the least frequent to take the driving license (5 %).

Table 3: The paired sample t test for professional vs. personal goals

		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	Df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	professional total – personal total	7.53	3.28049	.42351	3.259	59	.02

In table 3 is presented the paired sample t test for the professional and personal goals, the result indicate that the most listed goals are the professional ones. The null hypothesis 1 was invalid, and the research hypothesis does confirm.

In order to test null hypothesis 2, that states that “The students do not focus mainly on the performance goals and less on competence-based goals” we compare the performance goals with the competence ones.

Table 4: The frequencies of the professional goals established by the students

Short time goals			Long time goals		
Goals	Frequency	Percent %	Goals	Frequency	Percent %
Performance goals	39	65	Performance goals	47	78
Competence goals	21	35	Competence goals	13	22

Table 5: The paired sample t test for performance vs. competence goals

	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	Df	Sig. (2-tailed)
Pair 1 performance total – competence total	11.22	4.12	1.54	4.63	59	.01

In table 4 and 5 are presented the frequencies and the paired sample t test for the performance and competence goals. The results reveal that the students establish significantly more performance goals than competence ones, both in short time and in long time. The null hypothesis 2 was invalid, and the research hypothesis does confirm.

In order to test null hypothesis 3, that states that “The majority of the helpful human resources identified by the students are not within the faculty staff” we calculated the frequencies of the human resources listed by the students.

Table 6: The frequencies of the human resources established by the students

Professional development	Personal development
--------------------------	----------------------

Human resources	Frequency	Percent %	Human resources	Frequency	Percent %
Academic staff	32	53	Family	35	58
Teachers	15	25	Friends	17	28
Colleagues	13	22	Acquaintances	8	14

In table 6 are presented the frequencies of the helpful human resources in reaching the career and personal goals listed by the students. The results show that for the career development the most listed human resource is the academic faculty staff (35%), also listed are teachers and colleagues. For the personal development the most listed human resources is family (58%) and following, friends and acquaintances. The null hypothesis 3 was invalid, and the research hypothesis does confirm.

In order to test null hypothesis 4, that states that “The main steps in career planning listed by the students do not refer to time management” we calculated the frequencies of career steps listed by the students.

Table 7: The frequencies of the career steps established by the students

Steps	Frequency	Percent %
Learning time management	18	30
Gathering learning materials	14	23
Learning throughout the semester	11	18
Early preparation of learning activities	8	13
Sign up for many voluntary activities	7	12
Motivation	2	3

In table 7 are presented the frequencies of the steps in reaching the career goals listed by the students. The most frequent are time management goals (30%) and the least frequent the necessity for increasing motivation. The null hypothesis 4 was invalid, and the research hypothesis does confirm.

In order to test null hypothesis 5, that states that “The main obstacles in reaching the career goals foreseen by the students do not refer to personal personality traits” we calculated the frequencies of the obstacles listed by the students.

Table 8: The frequencies of the obstacles established by the students

Obstacles	Frequency	Percent %
Personal desertion	18	30
Lack of interest	15	25
Fatigue	14	23
Lack of time	8	13
Lack of knowledge	5	9

In table 8 are presented the frequencies of the obstacles that may occur in reaching the career goals. The most frequent are intern factors (desertion and lack of interest) and the least frequent lack of knowledge. The null hypothesis 5 was invalid, and the research hypothesis does confirm.

6. Conclusions

This research focused on investigating the abilities of making a career plan of the prospective teachers in relation to the educational career.

The results substantiate that the students in educational sciences, guided by a mentor, have the ability to lay out a career development plan. They are capable to formulate career goals, identify the human resources that can be helpful in reaching them, foresee the possible obstacles and lay out action steps.

The students establish mostly career goals, and secondary personal goals. The majority of the short time professional goals refer to financial aspects of taking a higher education program, and the least frequent refer to a component of competence. The majority of the long time goals refer to be certified as a teacher and the least frequent also to the competence field. Also, the students establish significantly more performance goals then competence ones, both in short time and in long time.

For the career development the most listed human resource is the academic faculty staff, also listed are teachers and colleagues. For the personal development the most listed human resources is family and following, friends and acquaintances.

The most frequent obstacles that may intervene are intern factors (desertion and lack of interest) and the least frequent lack of knowledge.

This research was conducted based on the work done with the students in the POSDRU project, POSDRU/161/2.1/G/141573, Incepe o cariera de success.

BIBLIOGRAPHY:

1. Berdibayeva, S.K., Kalmatayeva, A.M., Tulebayeva, S.A.(2012). Research of formation of personal-professional capacities at higher education institutes students of pedagogical specialties. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 69 (2012) 1174 – 1177
2. Chlebkova et al (2015). Planning of personal development and succession. *Procedia Economics and Finance* 26 (2015) 249 – 253
3. Luştrea, A. (2015). The educational career choice: A SWOT analysis. *The international conference: Globalization, intercultural dialogue and national identity, Petru Maior University, Târgu Mureş, 28-29 mai 2015*
4. Mathis L.R., Jackson H.J.(1994). *Human resource management*, West Publishing Corporation
5. Nastasa, L.E., Cazan, A. (2012). Personal and professional development of beginner psychologists. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 84 (2013) 781 – 785
6. Potolea, D., Toma, S., (2014). The dynamic and multidimensional structure of the teachers professional development. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 180 (2015) 113 – 118

ARGUMENTS IN FAVOR OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AND ITS IMPLICATIONS IN THE CONTEXT OF EDUCATION

Andrei-Lucian Marian

Assist. Prof., PhD, "Al. Ioan Cuza" University of Iași

Abstract: Considered to be the big revolution of the 2000s in the scientific literature, the emergence of the concept of emotional intelligence has aroused the interest of many researchers around the world. But still being a relatively new concept, created much controversy around him and threaten that status distinct psychological entity, especially since its launch in academia was done through a book of popularization, which has quickly become while the international bestseller. Be perceived as a kind of intelligence, either as a range of personality traits crystallized in the same construct, emotional intelligence brings a new element undermining the "authority" imposed over time of cognitive intelligence. The promotional articles, but even scientific ones, often put equal sign between emotional intelligence and educational success of individuals, never take into account the other variables such as intelligence (IQ) and other personality dimensions.

Empirical research has attempted to find variables that are involved to ensure academic success, but results have varied over time. Until a few years ago the significant role of cognitive intelligence was undeniable, it began to lose ground in predicting academic success, from the sigh of equality with the performance at a prediction of 50% or even 20 %, according to some authors.

Keywords: emotional intelligence, cognitive intelligence, success, failure academic

1. Emotional intelligence (EI) vs. Cognitive intelligence (IQ)

A vision of human nature that ignores the power of emotions is of course restrictive. The name "homo sapiens" (thinking species) leads to shading of the new assessments and views on the place of emotions in mental life. For example, in making decisions and taking action,

emotional feelings matter as much, and sometimes even more than cognitions, so that the rule of reason - as measured by IQ - loses ground. Intelligence may not lead to nothing when emotions dominate our behavior. In spite of social constraints, passions overwhelm reason many times. This gave human nature resulting from the basic architecture of mental life: people are born with what worked maximal for last 50,000 human generations. All emotions are, in essence, impulses to action plans instant confrontation with life that evolution provides us (Brown, B.R., 2003). Each emotion prepares the body for a certain type of response. The word "emotion" has its roots in the Latin field, which translates to "move". Emotions transcend inertia and paralysis, giving reasons action.

Fineman (2004) stated that emotions are evaluations or judgments we make on the world, ie we deal with an assessment of the subject of the meaning of an event or situation, and this assessment depends on factors related to culture or personality. It should be noted that emotions cannot be treated only at the biological, psycho-physiological, but they are defined uniquely human dimensions, social, cultural and in this respect they are not opposed to reason.

First of all, people are emotional beings. Feelings and provisions influence attitudes, motivation, behavior and interaction with others around. Goleman (1998) suggests that people have "two minds": a rational mind and emotional mind, another one who thinks and feels. These two fundamentally different ways of understanding interact to create mental life. Rational mind is the way to understanding that people are most aware, most prominent in the waking state, operating with thoughts, able to ponder and reflect. But in addition there is another system of knowledge, one impulsive and very strong, even illogical - the emotional mind. It operates much faster, jumping into action without even a moment to ponder what it does. Swiftly not allows a deliberate reflection, analytical sign of a mind that thinks. Throughout evolution, the speed is about fundamental decisions, the things which should be pay attention to facts that require alertness.

Actions arising from the emotional mind carry with them a strong and special feeling of certainty, are well targeted and are a simplified way of approaching things, which can be absolutely bewildering to the rational mind. P. Ekman (1994) believes that the speed with which our emotions can get involved in awareness of action before they occur, it is absolutely essential

for effective adaptation situation: mobilize them to react immediately without losing time for analysis or reaction mode of action in serious situations. Therefore, the rational mind needs some more time compared to the emotional mind to record and respond, "first impulse" in an emotional situation is at the heart and not of reason.

There is a second type of emotional reaction, says Goleman, slower than the immediate reaction, which amplifies is born in mind before you get to feeling. This second way is a deliberate release of emotions and, in general, people are aware of the thoughts that precede them. In this type of emotional reaction is a more extensive recovery, playing the key role in determining cognitive emotions that will be triggered.

In connection with the foregoing, Pavelcu V. (1999, p. 180) put the following question: "How can I support the usefulness of emotion when the devastating effects they require the most basic observations?" He argues that the crisis is counted as a short-term illness as a disorder phenomenon and maladjustment and in front of danger, instead of the defense is unable to escape and do something to escape from danger, also may appear crazy and exhausting flight, just as dangerous as the complete lack of action. However, many authors argue the importance of emotions in psychically and active. Thus, Janet P. emotion considered a "primitive and indiscriminate behavior is not lacking, however, biological significance and usefulness", W. Cannon argues that the entire suite of emotional process has great utility for individual conservation, and for H. Wallon, emotion is a "postural conduct and its dominant role as the harmonization and uniformity of expression through the social" (ap. Pavelcu, 1999, p. 180).

Moreover, M. Zlate (2004) revealed a number of differences between emotionality and cognition related to specific instruments operating (operations, processes, mental processes), the extent to which they are involved in the subject (the area with an intellectual employment is smaller than the subject affection), the organization of the two forms of psychic records. The author emphasizes that affective and cognitive processes, although different in their nature, are inseparable in the course of the individual, being in close interaction. It also shows that disagreements arise between the rational and emotional especially when they are carried out at different levels (higher intellectual level is coupled with raw emotion, violent, blind "), in which they have maladaptive effects.

Research has shown that from an evolutionary perspective, there was the emotional component of human brain long before the development of reason, that the neocortex. The limbic system is regarded as the seat of emotional life, in particular tonsillar core, called a "store of emotional memory" (D. Goleman, 1998). Thus, Damasio A. (1999) found that a person who has tonsillar nucleus is removed completely disinterested people, does not establish human contact, although it can carry a conversation with others, you can recognize them briefly. At the same time the person loses the ability to recognize their own emotions, no longer has any possibility to "feel what he feels", and cannot be tears of sorrow, regret or joy. So, as supplemented Goleman, tonsillar nucleus is like a "mental sentinels" who react in the body in times of crisis, triggering alarm in the brain, so that the body reacting in time.

J.F. LeDoux (1986) showed that emotional reactions may occur before the neocortex (thinking brain) to process information received from stimuli, thus delaying the appearance of thoughtful reaction. This is because the sensory information arriving from sense organs to the thalamus, and this first and then from the neocortex to the amygdala. Prefrontal cortex area works with the limbic system (including the amygdala) and functions as a kind of "manager of emotions", ensuring the enforcement action before they thought proper. This kind of connections of the prefrontal cortex with limbic system connects emotions and thought, with beneficial effects.

So, before taking over the cerebral cortex, the messages are retrieved first in the area of the brain where emotional memory is located - the core tonsillar. Thus, some emotional reactions and emotional memories of the bill can be formed without any conscious involvement, cognitive. In the first milliseconds of perception, not only that people understand - the unconscious - which is, and decide whether they like it or not. Therefore, psychologically, centers of emotion are affected when the intelligence is short circuited. Emotions are essential to rational decisions, guiding them in the right direction.

Goleman described two minds, most often acting in close harmony, weaving their ways, there are usually a balance between the two, the emotions fueling operations and inform the rational mind and the rational mind refines and sometimes opposing emotions. However,

emotional and rational minds are semi-independent colleges, each reflecting a distinct operation, but connected brain circuit.

Regarding the relationship between cognitive intelligence and emotional intelligence, most empirical studies have not found any link between them, which is in essence an advantage for emotional intelligence and its role, but extending the results of studies on social intelligence and cognitive intelligence (ex.: Cattell's theory) would still be able to check a link. Thus, the model of intelligence proposed by Cattell (1940) includes five factors: fluid intelligence, crystallized intelligence, general view, general fluency and perceptual speed. Since Cattell showed the best first two factors, his model is summarized in the "theory of fluid and crystallized intelligence" (ap. George, JM, 2000). Thus, Schweizer and Kock (ap. N. Clarke, 2006) believes that fluid intelligence is responsible for high mental functioning, developing skills for solving problems, abstract thinking and decision making. Crystallized intelligence appears to be based on knowledge accumulated lifetime knowledge that influences individual's ability to obtain performance. Crystallized intelligence is associated with verbal skills such as understanding semantic relations. As knowledge bases associated with crystallized intelligence increases, it increases the possibility of solving complicated problems because there is a larger reservoir of knowledge accumulated during the experience, to support this. It is important to note that in contrast to fluid intelligence, crystallized intelligence can be enhanced significantly.

With little empirical base might assume that there is some link between emotional intelligence and crystallized intelligence, knowing that some studies have established a link between verbal and emotional intelligence scales.

2. Emotional intelligence in the school context

An emotionally intelligent person is a person who has learned to control their impulses and at the same time, using information provided by the emotion in adaptive behavior and responses in different situations (Rafaeli, A., Sutton, R. I., 1987). Also, Weinberger (2002, p.398) described emotional intelligence as "the intelligent use of emotions: the intentional use of personal emotions in order to improve results."

Numerous studies have attempted to demonstrate the role and possible predictive value of emotional intelligence. In this respect, Kimberley Barchard (2003) stated that emotional intelligence may be the best predictor in life, redefining what it means to be smart, and Goleman (1995) suggested that emotional intelligence can predict success in the home, at work and at school as good as or better than IQ.

The emergence period of emotional intelligence is a shift from studies focusing on the skills and cognitive processes, the emotional aspects of orientation; the impetus was the finding that individuals with low intellectual potential often reach the heights of success more than those with high potential. Going on the idea of performance (success), an environment in which emotional intelligence is very well tracked and highlighted is the academic environment which is represented objective "observable learning outcomes" (Sălăvăstru, D., 2004). Now more than ever to puts an equal sign between performance and emotional intelligence. However, the results so far, says Riley H. and Schutte N., (2003) suggests that emotional intelligence predicts only 10% of the variance of academic success and even if 20% predict it would not be useful. It would be useful only if they allow better prediction of success, but this evidence has been provided yet.

Increasingly, advocates often bring emotional intelligence theory as the main argument in favor of usefulness and applicability of emotional intelligence and its role in school academic performance, on the one hand, and diminishing effect on performance evaluation carried out by academic grades and subsequent development of people on the other side. In support of this idea is suitable example of Goleman in "Emotional Intelligence", (Goleman, 2001, p 51). The author mentions a survey 95% of former Harvard students have analyzed the 1940 promotions mature age and found that those who had the best results in university tests have failed best in life than their peers with notes weaker, especially when it came to salary, status or productivity. Karen Arnold (1995) one of the researchers who have followed the fate of graduates tried to explain the results by saying that about a person who has graduated from university, we know only that well managed where everything was measured in the notes, but do not know how you react to the vicissitudes of life.

Other authors, S. J. Stein and H. E. Book (2003, p.12) make a major distinction between "smart in schools" and "clever". In their view, "clever" has the ability to intuit the world to "see" situations and relations with others, without forgetting his own life. The same authors feel that the performance measurement from the school system is quite limited because it does not take into account the individual endowment. With the emergence of the concept of emotional intelligence, the concept that school success is equivalent to success in life began to lose ground.

Noting the success and performance concepts is the need to define terms. When asked "what is success?" S. J. Stein and H. E. Book (2003, p.12) give an answer in terms of "a person's ability to establish and achieve their personal and professional goals, whatever them." Translating this definition into the educational environment should take shape and hence the failure of school success. D. Salavastru (2004) believe that school success has become a standard of quality as all those involved in education, while failure leads to impairment of the individual and he often becomes synonymous with failure in life. Popescu V. (1991) believes that academic success is "getting a higher return on educational activities, programs and the requirements of the aims of education, and school failure refers to the" backwardness in school or failure to comply with mandatory requirements of the educational process, as the effect of the gap between requirements, possibilities, results ."

Reflecting the success or failure of school, academic performance, student status - good student, student - student is done poorly, in general, the marks obtained in examinations, assessments. An important thing to note is that psychologists have long considered cognitive intelligence as the most important factor in school success (Sălăvăstru D., 2004, p. 236). Even today, scholars are intelligent cognitive association between intelligence (IQ) and academic performance of their desire to highlight the positive aspects of the concept promoted. In reality, the author says, studies show that only about 50% of school success is due to the child's intellectual potential. Often, teachers and students consider the school success as intelligence level, but further research showed that these correlations are valid only for early stages of schooling and those they lose their validity as students on the steps of advancing education. Predictive ability of intelligence tests is almost negligible for high levels of schooling, higher

education, for example. This means that as education progresses, other factors intervene and contribute to school performance (Sălăvăstru D., 2004, p 237).

Emotional intelligence could be one of the factors that contribute to school performance? In this respect, Kimberley A. Barchard (2003) mentioned three studies that examined the predictive power of emotional intelligence, using all three instruments measuring self-reporting type. In the first study, conducted by Swart (1996) found significant differences between the EQ-i total scores between those with academic success and those with academic failure. Bar-On (2005) also found significant differences, just and Schutte in 2003. Unfortunately, none of these studies assessed whether emotional intelligence is able to predict academic success in conditions that take into account differences between the dominance of certain intellectual abilities or personality traits.

Barchard K.A. (2003) in his study tried to compare the predictive power of emotional intelligence with the cognitive abilities and personality traits as measured by grades for academic success. The results show that emotional intelligence has no predictive power on school success, especially when taken into account the cognitive abilities and personality factors. In a somewhat emotional intelligence is associated, however, school success, but equally with verbal abilities, for example.

Finally, emotional intelligence has a role in academic performance, but not as significant as emotional intelligence and followers assume is more important than intellectual abilities and personality factors.

BIBLIOGRAPHY:

1. Arnold, K. D. (1995). *Lives of Promise: What Happens to High School Valedictorians*, Jossey-Bass, San Francisco.
2. Barchard, A. K. (2003). *Does Emotional Intelligence Assist in the Prediction of academic Success?*, în *Educational and Psychological Measurement*, SAGE Publications.

3. Bar-On, R., Handley, R., Fund, S. (2005). The impact of emotional and social Intelligence on performance. In Vanessa Druskat, Fabio Sala, and Gerald Mount (Eds.), Linking emotional intelligence and performance at work. Current research evidence. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
4. Brown, B. R. (2003). Emotions and Behavior: Exercises in Emotional Intelligence, Journal of Management Education , SAGE Publications.
5. Clarke, N. (2006). Emotional Intelligence Training: A Case of Caveat Emptor, în Human Resource Development Review, SAGE Publications.
6. Damasio, A. (1999). The Feeling of What Happens: Body, Emotion and the Making of consciousness. Heinemann, London.
7. Ekman, P., Davidson, R. (1994). Questions about emotion, Oxford University Press, New York.
8. Fineman, S. (2004). The Measure of Emotions – and the Cautionary Tale of Emotional Intelligence, Human Relations, SAGE Publications.
9. George, J. M. (2000). Emotion and Leadership: The Role of Emotional Intelligence, Human Relations, SAGE Publications.
10. Goleman, D., Cherniss, C. (1995). Emotional Intelligence: Issues in Paradigm Building, The Emotionally Intelligent Workplace, from Amazon. Com.
11. Goleman, D. (1998). Inteligența Emoțională, Editura Curtea Veche, București.
12. LeDoux, J. F. (1986). Sensory systems and emotion, Integrative Psychiatry, No.4.
13. Pavelcu, V. (1999). Elogiul Prostitiei. Psihologie aplicată la viața cotidiană.”, Editura Polirom, Iași.
14. Popescu, V. V. (1991). Succesul și insuccesul școlar – precizări terminologice, forme de manifestare, cauze. Revista de pedagogie, nr.12.
15. Rafaeli, A., Sutton, R. I. (1987). Expression of emotion as part of the work rol, Academy of Management Review, 12.
16. Riley, H., Schutte, N. (2003). Low emotional intelligence as a predictor of Substance use problems, In Journal of Drug Education, 33, 39 1-398.
17. Sălăvăstru, D. (2004). Psihologia educației, Editura Polirom, Iași.
18. Stein, S. J., Book, H. E. (2003). Forța Inteligenței Emoționale, Editura Alfa, București.

19. Swart, A. (1996). The relationship between well-being and academic performance. Unpublished master's thesis, University of Pretoria, South Africa.
20. Weinberger, L. A. (2002). Emotional Intelligence: Its Connection to HRD Theory and Practice, Human Resource Development Review, SAGE Publications.
21. Zlate, M. (2004). Introducere în psihologie, Editura Polirom, Iaşi.

CLINICAL STUDY: GENERALIZED ANXIETY DISORDER

Speranța Popescu

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

Abstract: Applied clinical psychology in health psychology is concerned with the study of the relationship between the psychological and the social in the context of physical health. It is fitted for psychotherapeutic intervention, giving the patient a chance to find a meaning in their suffering and mitigate it. This case study relates to the subjective incidents of the transition from health to disease, favoring the clinical perspective: psychological evaluation with its specific methods and tests, recommendations and intervention.

Keywords: clinical psychology, health psychology, psychotherapeutic intervention, methods and tests.

Introduction

Clinical psychology applied in the field of health psychology focuses on the study of the relationship between the psychological and the social in the framework of physical health. It gives grounds for psychotherapeutic intervention, giving the patient an opportunity to find a meaning for their suffering and thus diminish it. Case studies refer to subjective incidents of passing from health to disease, being fitted for the clinical approach: psychological assessment, with its specific methods and tests, recommendations and intervention.

1. Presentation of the psycho-pathological issues

A somatic disease is sometimes linked to a generalised anxiety disorder with hypochondriac notes, which leads to a pattern of persistent and debilitating suffering from the patient's point of

view. Within this pattern, one can find anxiety associated to obsessive ideas related to disease and especially to a possible negative outcome of such a disease. Within this type of disorder, three possible situations can occur:

- (1)- the patient has suffered from a real disease which has been physically treated and compensated, but he/she lives in fear of relapse or of other organs being affected;
- (2)- a person close to the patient has suffered from a serious disease, which leads to the fear of developing the same illness;
- (3)- the patient has detailed information on serious diseases which he/she irrationally relates to his or her own state of health.

GIORGIO NARDONE considers the reactive obsessive hypochondriac system to be similar to a panic attack. Hypochondriac patients are the prisoners of obsessive observation of physical signs which confirm the existence of disease and require medical tests and consultations. (NARDONE G., Peurs, panique, phobies, L'Esprit du temps, 1996)

Once this perverted game comes into force, the significance attributed to certain events or situations becomes threatening. Such events can be real or imaginary, but their interpretation is governed by socially and culturally influenced personal beliefs, organised in a particular way by the patient, regardless of the content.

In order to break this rigid perception-reaction pattern typical of this type of disorder, the therapist proposes an intervention meant to alter the relationship between the persistence of the problem and the solutions already attempted, proposing to the patient concrete tasks which will overcome his/her resistance to change. Such tasks involve concrete experiences which will bring new, balanced, emotional experiences, thus restoring the patient's self confidence and reducing pain.

2. The presentation of the clinical case.

Patient G.I., 26 years old, seeks consultation in the centre for integrative medicine due to frequent digestive disorders (acute pains in the epigastrium, vomiting, diarrhoea), leading to

episodes of medical emergency for which numerous consultations and tests were performed, some even involving ambulance services. This suffering is described as ongoing for at least three months, being accompanied by panic attacks as soon as the first physical symptoms occur, especially after the patient has consumed what she deems to be “forbidden” foods.

The patient gave birth to a boy 7 months ago; she describes the pregnancy as being difficult in the first three months, when she experienced nausea, exhaustion, insomnia, after which the state of her health improved up until the birth. In the 7 months after giving birth, she has felt exhausted as she has tried to manage housework and baby care on her own, since her husband works long hours and there is no other help available. Every day she fears becoming sick while alone with the baby, which is why she is very careful with the food she consumes. The slightest digestive discomfort triggers panic, accompanied by ideas of guilt related to her incapacity to be a competent mother and a capable wife.

Mrs G.I. is a pleasant presence: she is well-groomed, has a pleasant voice and shows coherence in the way she exposes her symptoms, while at the same time exhibiting a high level of worry related to the outcome of this suffering, especially since medical explorations did not reveal an organic diagnosis.

Before being referred for psychological counselling, she undertook homeopathic consultations and treatment; it was the homeopathic doctor who directed her to the psychological practice.

3. Case selection and the interest it arises.

The clinical case shows the existence of a psychosomatic disorder with obsessive and hypochondriac notes in a patient with a high level of anxiety, in a certain social and family background. Motherhood exacerbates the main worry themes: the fear of not being a sufficiently good mother, fear of disease and fear of public spaces.

This disorder affects the three main levels of psychological functioning:

-at the cognitive level, the patient describes ruminations related to disease;

-at the emotional level, the main emotion experienced is fear;

-at the behavioural level, she avoids public places and generally avoids leaving home.

4. Case observation and description.

4.1. The first interviews and presenting the therapeutic framework.

The therapeutic framework for the intervention and care of patient G.I. is that of short systemic-strategic therapy, according to the Palo Alto model (the case was filmed in the relapse stage). The first interviews were devoted to identifying the patient's problem and the goals for change, giving special consideration to her life context, which became known through her personal descriptions. To this end, the intervention grid was applied, respecting the following parameters:

- a. Problem : fear of disease, fear of digestive ailment episodes.
- b. Why it is a problem: she can no longer care for the baby, she receives reproaches from her husband, she has lost her self confidence.
- c. Attempts to solve the problem: emergency medical consultations, avoiding certain foods, avoiding going into town, having meals with friends, taking walks in the park with the baby.
- d. The theme of the attempts to solve: "so that I no longer get sick"

The synchronic aspects of the situation:

° Situation: three types of situations compose G.I.'s problem: acute digestive symptoms (epigastrium pains, vomiting, diarrhoea), instances when she is alone with the baby and does not feel well, occasionally tense relationship with her husband, who reproaches her for her frequent indispositions, which affect their family and their relationship with friends.

° Emotions : patient expresses fear of physical or mental disease to the point of not being able to care for her baby and husband.

° Cognitions:

- Thoughts related to incompetence: “I am not a healthy mother”, “I cannot take care of the house the way I used to”, “I neglect my husband, I cannot please him”, “I am not like other mothers and wives who can manage their problems”, “it is all in my head, but I cannot stop thinking of disease”, “I ate what I shouldn’t have, I am guilty, I shouldn’t have tasted”, “I will certainly feel sick again”.

° Behaviours:

She calls the emergency services at the first symptoms, she avoids seeking help from her in-laws or mother, she refuses meal invitations from her friends, she refuses her husband’s suggestion to spend a weekend in the mountains, she refuses to take walks in the park, she denies herself certain foods which she enjoys.

° Anticipation: she sees herself as being trapped in a situation with no way out, she believes she is not capable of changing the situation, even if she is aware she cannot go on in this manner. She is frightened by the thought that she might have a psychological disorder.

4.2. *The patient’s request: goals to reach*

The patient’s main request is that of reducing the episodes of somatic suffering and becoming free of fear (fear of disease, fear of feeling sick and not being able to receive help). This request is influenced by the uncertainty created by the possible link between real sensations (acute digestive symptoms) and psychological suffering, in the absence of organic confirmation.

5. Psychometric assessment

In order to assess anxiety, the *Hamilton Anxiety Scale*(1969), was used; the patient received a general score of 18 (a score over 15 indicates major anxiety). This score was expressed by receiving marks between 3 and 4 in the following items: *anxious disposition, psychological tension, gastro-intestinal symptoms, fears*; the other items scored lower.

Penn State Worry Questionnaire was also applied (*Meyer T.J. and collab., 1990*), in which the patient obtained a general score of 65 (scores between 5 and 75 indicate generalised anxiety

disorder). This questionnaire assesses cognitive intrusion or unrealistic worries, as these are the main symptoms of generalised anxiety.

6. Description of the most significant stages of therapy

- Three sessions were devoted to motivational interviews
- Three sessions were devoted to learning relaxation
- Five sessions consisted of meetings in which the therapist and patient discussed the tasks received and the way in which they were carried out.
- One session was designed and carried out with the purpose of preventing relapse.
- The meetings were weekly and had the duration of 1 hour – 1 hour 15 minutes.

After two months, the patient returned, claiming symptom relapse, and three more sessions took place.

6.1. Motivational interviews

Psychotherapeutic intervention begins with the three sessions devoted to increasing the patient's motivation to change. The patient was still in the stage of contemplating the symptoms, associated with the fear of imminent panic attacks. The technique of motivational interviews uses open questions which allow patients to express their own reasons why they desire change, as well as their doubts, uncertainties, disbelief associated with resistance to therapy.

The main arguments raised by patient I.G. for change were: “so that I can look after my child”, “so that I can be a capable mother and wife”, “so that I no longer depend on help”, “so that I can return to work”, “so that I can become confident again”, “so that I can leave the house without fear”, “so that my episodes do not repeat”.

At the beginning of the therapy, the patient scores her health problem as a 9, assessing her situation as being rather serious (the problem gravity assessment scale ranges from 1 to 10, where 10 is the highest score).

The main resistance to change resides in doubt towards the success of the therapy, the gravity of the symptoms indicating towards a “serious disease”, be it organic or psychological.

After these motivational interviews, relatively modest objectives were set, such as first of all reaching a state of bodily and reflexive relaxation by systematically practicing relaxation exercises.

6.2. Learning relaxation.

The three sessions devoted to relaxation were progressively initiated according to a relaxation program designed in the Biofeedback Training Centre of Kansas University, in the USA (2002) and used as part of the university’s counselling services. This program consists of three learning stages, with which the patient operates simultaneously after having learned them in the therapist’s practice. The first part of the program consists of breathing exercises, the second part consists of autogenic training exercises, while the third part involves imagination exercises following a scenario described by the therapist and which can later be altered by the patient. In each session, the patient practiced each part of the program, adding them on successively. The patient was encouraged to practice relaxation for 15 minutes every day, the goal being to be able to use the relaxation techniques when a difficult situation arose.

After three weeks, the patient reports a considerable decrease in panic attacks, managing to prevent the occurrence of these episodes by practicing relaxation. The score she gives her symptoms is now 7. She describes the imagination stage of the program as being the most pleasant: “I have imagined a special place in which I feel good”.

6.3. Cognitive restructuring.

The preliminary motivational clinical interviews emphasised the fact that the patient presented a series of ruminating cognitions, expressed through negative thoughts: “what if I get sick again”, “what if I have a serious disease and I will not be able to raise my child”, “I am not a good enough mother”, “what if my health becomes even worse”, “what if my husband gets tired of this and leaves me”, “I can barely do anything when I feel sick” etc. Related to these thoughts, the patient claims: “I cannot help analysing them”, “I do not talk to anyone, everything goes on in

my head and I sometimes try to stop them, but they keep coming back over and over again". It is to be noted that these cognitive schemas are centred on a strong feeling of incompetence (as a mother and wife) and on the fear of the ailments associated with panic attacks reoccurring.

The themes the patient worked on at home were centred on restructuring these negative cognitions, and they took the shape of two concrete tasks (apart from the relaxation exercises): 15 minutes daily, at the same time of the day, the patient was requested to provoke these negative thoughts, trying to make them reoccur, without defending herself or trying to drive them away. She was also asked to write down in a diary the precise moments when the fear returned, and the thoughts that accompanied it.

Throughout the five sessions, the patient reports significant changes from one week to the next: she no longer relies on medicine, the panic attacks are gone, and on the rare occasions when she has digestive problems, she manages to overcome the discomfort easily and without fear. The program of provoking negative thoughts reactivated the fear at first, but then it subsided, as did the force of such thoughts. The task in which she wrote down the fears she felt, together with the associated thoughts was performed with much interest, and the patient realised this proved to be helpful in connecting to reality, noting the disproportions. Over time, these fears subsided and then disappeared.

6.4. Activity planning

In each session, a significant segment of time was devoted to behavioural intervention, with the purpose of planning some activities meant to help the patient experience the benefits of the changes in a gradual and committed manner. From the discussions held in the meetings, we noted her exhaustion stemming from her desire to manage housework and baby care on her own, and from social isolation. Before her pregnancy and even before her marriage, the patient had worked in a commercial environment, having an important position and being highly motivated in her work. She also told us she had attended university studies in the economic field (bachelor's and master's), while also working and advancing in her career. After her marriage, she put a considerable amount of effort in proving to her husband that she could manage housework, comparing herself to his ex wife (the husband had been married before and divorced

on the grounds of being neglected). After the birth of the baby, she became isolated, being overwhelmed by all the tasks she had to perform.

We gradually established a list of activities the patient wished to enjoy doing:

- Taking the child to the park and meeting a friend there;
- Spending a weekend in the mountains with her husband;
- Going to a party with friends;
- Going shopping in a mall.

After a month, she described in one of the meetings a weekend which she had spent in the mountains with her husband and baby. Although she left home feeling fearful, she had a good time, and new changes occurred: she hired a babysitter, thus freeing up more time for herself, and towards the end of the therapy she decided to return to work in the relatively near future.

In her entourage, her mother and husband have noticed the changes in her behaviour, seeing that she felt more confident. The final score she gave her problem was 2.

6.5. Preventing relapse

Preventing relapse is a compulsory stage of the therapy, preparing the patient for the possibility of the occasional reoccurrence of symptoms, which this time will be able to be approached using the learned and practiced tasks. In order to do this, we identified situations which could have a high relapse risk. From the discussions we had, we established that the reoccurrence of digestive symptoms could be such a high risk situation, as they would be followed by fear of “an episode” and the subsequent reoccurrence of the fear of disease.

6.6 Final assessment

After applying the *Hamilton Anxiety Assessment Scale*, she obtained a general score of 10 (a score between 6 and 14 indicates minor anxiety), expressed by a significant decrease (between 0 and 1) in the scores obtained at the following items: anxious disposition, psychological tension, gastro-intestinal symptoms, fears.

Re-applying the *Penn State Worry Questionnaire* (Meyer T.J. and collab., 1990), the patient obtained a general score of 30 (values between 30 and 55 express a normal level).

7 . Comments on the case.

Clinical assessment with standardised tests before and after the therapy allows us to note the favourable evolution of the patient's health, to which, of course, can be added the subjective impressions and behavioural changes obtained, followed by giving up medication in a relatively short period of time.

Optimal therapeutic care of patients with generalised anxiety disorder with panic attacks consists of a combination between relaxation therapy and short systemic-strategic therapy, in which reflexive tasks contributed to a decrease in negative thoughts with a dramatic or disqualifying content, while the behavioural tasks allowed for experimenting positive emotions and thoughts in the context of regaining pleasant activities.

Patient I.G. returned after 2 months from the end of the therapy, presenting certain symptoms indicative of relapse in the context of a new pregnancy, which she actually desired. Pregnancy-related symptoms were similar to the digestive ones from the time of the panic attacks, and the patient feared relapse. Managing relapse with therapy proved to be much easier this time; the patient practically needed therapeutic support in order to distinguish between "feeling sick" due to the pregnancy and the state which could indicate a relapse of the panic attacks. The patient resumed relaxation exercises associated to reflexive tasks (e.g.: the advantages and disadvantages of a pregnancy, giving up assurance, a paradoxical increase of uncertainty: "what if it is due to the pregnancy, but what if the old fear returns").

Three more meetings followed, ten days apart, in which symptoms were de-pathologised, at the same time with pregnancy monitoring by the ob-gyn. After these meetings, the patient regained confidence and lost her reflexive doubt ("I think it is a good bad feeling")

8. Conclusions

The clinical case presented illustrates the importance of considering somatic symptoms in a larger context, in which emotional suffering has direct consequences in the individual's life context.

Psychotherapeutic care of such patients demonstrates the possibility to reduce symptoms to the point of their disappearing in a relatively short amount of time, which eases the work of the medical team, but also reduces the risk of pathologising psychosomatic suffering.

BIBLIOGRAPHY :

1. FERNANDEZ L., GAUCHER J., (2012), Psychologie clinique de la santé : 12 études de cas, Editions in Press
2. NARDONE G., (1996), Peurs, paniques, phobies, L'Esprit du temps
3. POPESCU S., (2005), Psihologia sanatatii, Editura Paralela 45
4. SCHAUDER S., (2012), L'étude de cas en psychologie clinique, Dunod, Paris

CULTURAL AND LINGUISTIC DIFFICULTIES IN ACHIEVING AESTHETIC DENTAL RESTAURATION

Gabriela Ciavoi, Assist. Prof., PhD; Camelia Dalai, Assist. Prof., PhD; Albinița Cuc, Assist. Prof., PhD; Ciprian Dalai, Assist., PhD; Ioan Andrei Țig, Assoc. Prof., PhD – University of Oradea

Abstract: The dentist's work involves interaction with the patient that you treat. For this treatment to have positive results, collaboration between physician and patient is necessary. When this communication does not exist or is defective, the treatment will be questioned from the start.

Among the factors that may hinder or impede the doctor-patient collaboration we focused on those we consider most important: cultural differences and linguistic differences. The differences between doctor and patient are reflected in the expectations we each have, related to treatment outcome, to the physician - patient relationship, etc.

Also when the doctor and patient do not speak the same language, communication barriers arise that result in misunderstanding the message on both sides with negative consequences on the outcome of treatment.

Knowing these barriers of communication and language and the ways of solving them, may assist the dentist in his work and therefore can give both patient and dentist the satisfaction of a treatment without interfering with the powers of these disruptive external factors.

Keywords: cultural differences, linguistic differences, dentist, aesthetic, patient.

Introducere

Când e vorba de estetică în general, pretențiile pacienților cresc de la un an la altul. Din acest considerent și metodele de intervenție estetică încearcă să țină pasul cu pretențiile

pacienților și să tindă spre perfecțiune. Estetica dentară nu face excepție de la această tendință, aceea de a se dori atingerea perfecțiunii.

Nu putem neglija nici faptul că nu există de-a lungul timpului standarde estetice care să se fi păstrat și să fie universal valabile. Standardele esteticii în general și ale esteticii dento-faciale în special au suferit modificări radicale atât pe verticală (de-a lungul timpului) cât și pe orizontală (raportat la același interval de timp dar la popoare, culturi, medii socio-economice diferite).

Sunt foarte mulți factori care influențează standardele estetice, multe dintre ele rămânând neidentificate.

Pentru a realiza o refacere estetică eficientă din punct de vedere atât al nostru cât și al pacientului, nu putem să nu ținem cont atât de normele estetico-dentare care sunt considerate etalon la un moment dat pentru o anumită populație cât și de pretențiile individuale ale fiecărui pacient în parte.

Comunicare. Bariere lingvistice.

În vederea atingerii unor rezultate cât mai aproape de perfecțiune așa cum ne dorim atât noi cât și pacientul, e nevoie de o buna comunicare medic – pacient de-a lungul întregului proces terapeutic.

În cabinetul de medicină dentară comunicarea începe înainte de debutul tratamentului propriu-zis, uneori odată cu prima discuție telefonică în vederea programării, continuă cu consultația prelabilă când se pun bazele relației medic-pacient, se menține în timpul tratamentului dentar și dacă relația se consolidează va continua în viitor.

Pentru ca această comunicare să se poată realiza, sunt necesare:

- ascultarea activă;
- înțelegerea mesajului transmis;
- interpretarea limbajului nonverbal;
- susținerea conversației.

Schematic, comunicarea poate fi reprezentată:

Emitător – Mesaj – Cod – Decodare mesaj – Receptor - Feed-back la emițător

În cabinetul de medicină dentară, schema comunicării se aplică:

Medicul transmite mesajul în limbajul sau codat, mesajul ajunge la pacient care îl decodifică și transmite înapoi medicului un feed-back.



Schema comunicării (după Buhler)

Tot ceea ce stingherește, limitează sau blochează transferul de informații constituie bariere în comunicare. Cauzele barierelor în comunicare țin de percepția, emoțiile, încrederea și credibilitatea, dificultățile de receptare (ascultare), filtrajul, supraîncărcarea cu informații, locul și timpul (contextul comunicării), zgomotele și mediul selectat pentru a fi transmisă informația etc. Fiecare element al situației de comunicare poate fi responsabil pentru apariția barierelor în comunicare.

După unii experți în domeniul comunicării, **barierele** în comunicare sunt **de natură fizică** (deficiențe verbale, acustice, amplasament, lumină, temperatură, ora din zi/momentul comunicării, durata întâlnirii etc.), de natură psihologică (acei „paraziți” din mintea noastră – idei preconcepute/prejudecăți, clișee, stereotipuri care se amestecă în mesajul celuilalt, viciindu-l) sau **de natură semantică** (diferențe de limbaj existente între vorbitor și ascultător: vocabular, gramatică, sintaxă, conotații emoționale atribuite unor cuvinte, interpretări diferite ale aceluiași termenii etc.).

În cazul în care apar bariere lingvistice, comunicarea nu va mai fi eficientă, și deci, și rezultatul tratamentului va fi necorespunzător. Chiar dacă există bune intenții din partea ambilor parteneri implicați în conversație și ascultare activă, nu se va realiza înțelegerea mesajului transmis, parțial sau în totalitate. Din schema de realizare a comunicării va lipsi o verigă, respectiv decodificarea mesajului.

Barierele lingvistice apar din mai multe cauze:

- Medicul și pacientul vorbesc limbi diferite

- Medicul și pacientul vorbesc aceeași limbă, dar sunt din altă zonă geografică, au alt nivel socio-cultural, etc
- Unul din parteneri are un stil aparte de a vorbi, utilizând cuvinte cu sensuri diferite, uneori confuze
- Medicul utilizează terminologie medicală inaccesibilă pacientului
- Deficiențe fizice de vorbire, auz

1. Medicul și pacientul vorbesc limbi diferite

Această situație se poate întâlni fie în cazul în care medicul și pacientul sunt din țări diferite, fie chiar dacă sunt din aceeași țară pacientul este parte a unei etnii care nu vorbește limba țării. Cazul se întâlnește destul de frecvent dacă pacientul este membru al unei comunități care până acel moment s-a descurcat cu limba maternă. Personal, ne-am lovit de astfel de probleme, cazuri de pacienți născuți și crescuți în România, care la vârsta adultă nu vorbeau limba română la nivel de conversație uzuală.

În acest caz există mai multe soluții: se încearcă utilizarea unei limbi de circulație internațională pe care ambii parteneri o cunosc la nivel corespunzător, se apelează la un translator, se apelează la mijloace auxiliare (imagini, filme demonstrative, scheme, etc) sau pacientul este direcționat spre un alt medic vorbitor al limbii respective.

2. Medicul și pacientul vorbesc aceeași limbă dar sunt din altă zonă geografică, au alt nivel socio-cultural, etc

Adeseori pacientul este incapabil de a transmite un mesaj suficient de inteligibil din punct de vedere informațional, fie din cauză că este inhibat (blocat) afectiv, fie că se exprimă într-un mod inadecvat. Această inadecvare poate să rezulte, la rândul ei, dintr-o exprimare greoaie (proprie unui nivel intelectual redus) sau din utilizarea unui jargon neinteligibil de termeni medicali regionali, fiind necesară vigilența asupra termenilor tehnici vehiculați de bolnav.

Exemple de astfel de cuvinte: soroflu (surub) = DCR, forma = amprenta, clapaci = ciocan, etc

3. Unul din parteneri are un stil aparte de a vorbi, utilizând cuvinte cu sensuri diferite, uneori confuze

În funcție de personalitatea și felul de a fi al fiecăruia, uneori din dorința de a părea mai altfel, mai deosebit și a atrage atenția, unele persoane, fie ei medici sau pacienți, și-au format un stil aparte de a vorbi. Unii se pierd în amănunte, neputând să finalizeze o frază inteligibilă, alții încearcă să facă astfel încât totul să pară o glumă, alții folosesc un limbaj vulgar sau cu mai multe sensuri.

În toate aceste cazuri, comunicarea este îngreunată în primul rând pentru că este greu să urmărești o astfel de persoană și de asemeni sensul cuvintelor poate fi înțeles greșit. La aceste persoane este greu de perceput ce este glumă și ce ține de conversația serioasă legată de tratament.

4. Medicul utilizează terminologie medicală inaccessibilă pacientului

În timpul facultății și după absolvirea acesteia, medicul este îndoctrinat cu ideea utilizării exclusive a terminologiei științifice medicale. Foarte frecvent avem tendința ca medici să utilizăm acest limbaj și în relația cu pacientul. Este greu să găsim termenii cu care să explicăm un anumit plan de tratament, fără a utiliza termeni științifici. Poate însă pacientul nu înțelege ce este cavitatea bucală, pulpectomie, ablație chirurgicală, odontectomie, silicon de adiție, etc.

Pacientul va avea tendința de a aproba medicul fără a înțelege despre ce este vorba, de cele mai multe ori simțindu-se jenat să recunoască faptul că nu a înțeles. Din acest motiv, de multe ori, rezultatul unei refaceri estetice nu va mai fi mulțumitoare pentru pacient.

5. Deficiențe fizice de vorbire, auz

În acest caz este bine să se utilizeze o persoană pe post de translator, împreună cu mijloacele auxiliare. Dacă medicul cunoaște câteva din semnele limbajului, poate încerca să inițieze un dialog, cel puțin pentru prima etapă a tratamentului. În comunicarea sa cu un asemenea pacient, medicul trebuie să dovedească înțelegere, să-l ajute să-și invingă frica/teama de a relaționa, încurajându-l și prețuindu-i silința în acest caz.

Parțial barierele de comunicare verbale pot fi compensate sau completate de utilizarea limbajului nonverbal, imaginilor, desenelor, filmelor video, astfel încât pacientul să fie cât mai aproape de a înțelege și a-și putea realiza schema mintală a ceea ce medicul dorește să comunice. Este valabilă și vice-versa.

Diferențele culturale

Cultura, care vine de la cuvântul latin *colere* ce se traduce prin "a cultiva"/"a onora", se referă în general la activitate umană. Definiția dată de UNESCO consideră cultura ca "o serie de caracteristici distincte a unei societăți sau grupă socială în termeni spirituali, materiali, intelectuali sau emoționali".

Cultura reprezintă o moștenire ce se transmite cu ajutorul codurilor de comunicație specifice cum sunt gesturile ori cuvintele, scrisul și artele, mass media (presa, radioul, televiziunea), media interactivă (telefonul). În același fel se transmit gesturile, ritualurile, cunoștințele teoretice, normele abstracte, religia. Cultura poate fi însușită prin diverse forme ale memoriei subiective (reflexe, cuvinte, imagini) dar și prin intermediul memoriei obiective (obiecte, peisaje, cărți, numere, reguli).

Diferențele culturale sau socio-culturale între oameni stau la baza multor conflicte în lumea modernă. Limitat la domeniul medicinei dentare, putem spune că diferențele culturale între medic și pacient se manifestă de la primul contact medic - pacient și continuă de-a lungul tratamentului.

Diferențele se manifestă și în limbajul nonverbal în diferite culturi. Ca orice alt limbaj, cel al trupului are reguli și sisteme care, până la un anumit punct, se pot însuși mimetic, dar care sunt determinate într-o anumită măsură și de cultura noastră. Anumite semnale corporale par să fie universal valabile (zâmbetul, exprimând plăcerea; încruntarea exprimând nemulțumirea). Alte semnale non-verbale, cum ar fi cele ale mâinii sau ale degetelor, care exprimă acceptare ori abuz, au sensuri diferite în funcție de spațiul cultural ce le-a produs. În cazul în care sunt interpretate greșit semnalele sau dacă cele care sunt emise nu sunt interpretate corect, comunicarea nu este eficientă și mai rău, pot apărea situații jenante sau chiar distructive în relațiile medic-pacient.

Foarte important este ca medicul să cunoască și să respecte cultura pacientului, ideile sale înrădăcinate de-a lungul timpului în mediul de proveniență și să facă diferența între solicitările de ordin cultural și solicitările absurde de ordin personal ale individului.

Putem exemplifica diferențele de cultură între anumite triburi din Africa pentru care înnegrirea dinților este un semn de frumusețe și fac eforturi deosebite în acest sens prin prepararea unor soluții din plante care să dea aspectul negru al dinților. Pentru pacienții din țările

civilizate, albirea dinților este un deziderat. Se fac eforturi deosebite, în direcția găsirii celor mai eficiente și în același timp mai puțin nocive metode de albire dentară.

De asemeni în unele culturi șlefuirea dinților frontali și acoperirea lor cu coroane protetice metalice este un standard de estetică pe când alte culturi tind în realizarea lucrărilor protetice cat mai albe și perfect simetrice.

Sunt culturi la care standardul de frumusețe este extracția dinților, șlefuirea sau construcția agresivă a caninilor, aplicarea de bijuterii dentare, aplicarea de aparate ortodontice chiar daca nu este cazul, tatuaj dentar, etc.

Diferențele culturale se manifestă, așa cum am mai precizat, din momentul în care pacientul intră în contact cu medicul dentist. Există culturi orientale care nu permit anumitor categorii de pacienți luarea unei decizii în ceea ce privește propria persoană. De asemeni comportamentul pacienților – femei în raport cu medicul dentist – bărbat în unele culturi este diferit de cultura europeană.

Cerințele estetice ale pacientului vor fi în concordanță cu mediul cultural de proveniență al acestuia, medicul trebuind să se adapteze în măsura posibilului.

Nu putem neglija nici problemele cu care se confruntă medicul dentist provenit din altă cultură, mai ales medicul imigrant. Acesta poate să greșească în opinia sau după normele țării în care profesează, același tratament fiind considerat reușit în țara din care provine și după normele din această țară.

Mai putem da un exemplu de cum este privită refacerea estetică a unui dinte între două culturi europene: Romania si Anglia.

„Pacienții est-europeni nu sunt, de exemplu, obișnuiți cu amalgamul, materialul acela metalic cu care stomatologii din NHS fac plombele. Acesta, conținând și mercur, a început să fie ocolit în Europa, existând discuții privind toxicitatea lui. Acest material este un motiv de plângere pentru pacienții est-europeni. Dar, conform studiilor din UK, acest amalgam rezistă mai mult decât compozitul (materialul de culoarea dintelui). Deși în Europa se discută interzicerea lui, în UK este folosit pe scară largă, pentru că studiile de aici spun că nu este toxic în gura pacientului. El este folosit în NHS pentru majoritatea dinților în afară de cei din față, pentru că NHS încearcă să ofere servicii de bază și durabile, nu soluții estetice. Pacienții pot primi

tratamente mai estetice într-un cabinet NHS, dar vor trebui să plătească suplimentar.” ...declara unul din medicii dentiști care lucrează în UK de câțiva ani.

Exemplele ar putea continua și legat de alte țări europene care au propriul mod de abordare în ceea ce privește estetica dentară.

BIBLIOGRAPHY:

1. Golu , M. , *Fundamentele Psihologiei* , Editura “Romania de maine” , Bucuresti , 2000
2. Holdevici I. (2003). *Psihoterapia cognitiv-comportamentala pentru cazurile dificile.* Bucuresti, Ed. Dual Tech
3. Holt V., McHugh K. (1997). Factors influencing patient loyalty to the dentist and dental practice. British D Stoica, Marin – *Pedagogie și psihologie* – Editura Gheorghe Alexandru, 2001
4. Humphris G., Ling M.S. (2000) . *behavioral sciences for dentistry.* Melbourne, Churchill Livingstone.
5. Zlate, M., *Psihologia mecanismelor cognitive*, Editura Polirom, Iasi, 1999
6. <https://floringeorgepopovici.wordpress.com/2011/09/12/schema-situatiei-de-comunicare/>
7. <http://www.diasporaro.com/dentist-in-uk>
8. <http://wikipedia.ro>

BENEFITS OF TEACHER CREATIVITY IN THE EDUCATIONAL PROCESS

**Olga Chiş, Assist. Prof., PhD and Claudia-Goina Grec, Assist. Prof., PhD, "Babeş-Bolyai"
University of Cluj-Napoca**

Abstract: The variety in which the material, procedural and organizational resources are realized, established and combined, determines the success of the design activity and the optimal running of the educational process. By the content of teaching, driven by the spirit of the used methodology and by the creative ability of the teacher in combining methodological skills, the progress in building competences is being conditioned.

Valuing the creative potential in the act of teaching involves the teacher's ability to choose between the proposed alternatives, to conceive and to carry out various methodological combinations corresponding to different situations, the freedom of the teacher concerning the methodology being unlimited. Depending on the teacher's teaching style, on the manner in which he/she organizes the information and training of students the active and creative attitudes of students will be developed.

Keywords: educational process, teaching methodology, creativity in the teaching act, teacher, student

1. Introducere

„Îmi imaginez un sistem educațional ce recunoaște că învățarea este firească, că a-ți place să înveți este normal și că învățarea autentică înseamnă învățare pasionată. Un curriculum școlar ce apreciază întrebările mai mult decât răspunsurile..., creativitatea mai mult decât reproducerea informațiilor..., individualitatea mai mult decât conformismul... și excelența mai mult decât realizările standard.” (Tom Peters)

Optimizarea activității instructiv-educative, realizată prin utilizarea unui sistem coerent de căi și mijloace, determină o eficiență aparte în atingerea finalităților educaționale. În abordarea modernă, tehnologia instruirii văzută ca mod sistematic de proiectare, realizare și evaluare a întregului proces educativ, pune accent pe proiectarea unor strategii didactice corespunzătoare

diferitelor stiluri de învățare în activitățile de predare, învățare, evaluare și pe armonizarea cu mijloace de învățare adecvate, în procesul educațional. Tehnologia instruirii, concept integrativ și dinamic, constituit din două subdiviziuni: metodologia activității didactice și strategiile didactice aflate în continuă dezvoltare, influențează semnificativ componentele procesului instructiv-educativ.

Metodologia instruirii evoluează în acord cu exigențele sistemului de educație contemporan, iar accentul tot mai evident care se pune pe metodele moderne este în acord cu această evoluție. Metodele și procedeele didactice adaptate la diferitele circumstanțe ale instruirii, depind de creativitatea și inspirația profesorului, dând posibilitatea obiectivării diferențiate a acestora.

Procedeul didactic este definit ca o secvență, o operație, o particularizare a metodei, un detaliu care ține de realizarea acțiunii. Pe parcursul aplicării unei metode, procedeele se pot modifica fără să afecteze atingerea scopului urmărit, pot aduce unele diferențe fine prin reactualizarea, redistribuirea sau adecvarea lor și consolidări în realizarea sarcinilor concrete. Adaptarea și concordanța procedeelelor este condiționată de eficiența pragmatică a metodei. În cadrul unei metode, procedeele se pot dispune în funcție de situațiile existente, uneori transformările pot fi atât de mari, încât, metoda însăși poate ajunge procedeu al unei metode, după cum un procedeu poate dobândi statutul de metodă în activitatea didactică. (Cucoș, 2006)

Metodele și procedeele didactice se folosesc, la nivel micro, integrate în sisteme metodologice, proiectate în conformitate cu obiectivele educaționale urmărite, cu strategiile de instruire și autonstruire care se bazează pe o concepție unitară asupra actului predării și învățării și pe principiile care stau la baza acestor procese. Sistemele metodologice se definesc ca fiind ansambluri coerente de metode și procedee didactice între care se stabilesc relații reciproce și care acționează convergent. Se stabilesc relații de inter(influențare), completare, sprijinire și potențare reciprocă între metodele și procedeele didactice care alcătuiesc un sistem metodologic. (Bocoș, Jucan, 2008; Ionescu, Bocoș, coord., 2009; Ionescu, 2011)

2. Rolul și importanța metodelor de instruire

Valoarea metodelor de instruire se evidențiază prin efectele pe care ea le produce, prin modificările evidențiate în desfășurarea procesului de predare și învățare.

Metodologia didactică, metodele de instruire și educare vizează mai multe aspecte:

- maniera în care se transmit cunoștințele, asimilarea și aprofundarea lor;
- maniera în care se formează și se dezvoltă abilitățile intelectuale și practice, capacitățile, competențele, comportamentele etc.;
- stabilirea nivelului performanțelor prin controlul dobândirii cunoștințelor, al formării abilităților intelectuale și practice, al capacităților etc.;
- evidențierea și dezvoltarea capacităților care vizează calitățile intelectuale și morale.

De-a lungul procesului instructiv-educativ, profesorul cât și cei care învață apelează cu necesitate la diverse metode care duc la atingerea obiectivelor, la transmiterea conținuturilor educaționale și la rezultatele reale obținute în final. Scopurile fundamentale care se pot atinge prin utilizarea metodelor sunt: cele de cunoaștere, de instruire și cele formative în vederea formării personalității copilului.

Organizarea eficientă a acțiunii instructiv-educative presupune alegerea unor metode de instruire adecvate, cu rol favorizant în formarea competențelor celor implicați în actul de învățare și condiționant pentru performanța lor școlară. Astfel că, se poate spune că există o influență a metodelor didactice realizată de către profesor asupra celui care învață și că pe măsură ce acesta se dezvoltă psihic, are loc o substituție a metodelor utilizate cu metode participative, active, practicate de elevul însuși. Așadar, sunt metode de reflecție, generatoare de structuri operaționale, fără de care nu există cunoaștere, elaborare și creație.

În concluzie, diversitatea strategiilor didactice și utilizarea acestora depinde de creația didactică, ce se regăsește în proiectarea activităților de învățare, precum și în procesul de creare a unui mediu de formare pozitiv. Determinarea traseului de formare presupune un act de creație, deoarece constă în concentrarea de reguli de bună parcurgere a materialului selectat. Monitorizarea adecvată a anumitor reacții ale elevilor și a evaluării lor, permite elaborarea unui ansamblu de criterii care urmează să fie aplicate în selecția strategiilor favorabile celui care

învață și apoi în realizarea efectivă a secvențelor de instruire și educare. Profesionalismul didactic se evidențiază prin capacitatea profesorului de a deține un arsenal cât mai larg de metode eficiente, care în spirit creativ didactic optează spre metoda cea mai eficientă.

3. Creativitatea umană generatoare de noi metode

3.1 Creativitatea în actul didactic

Metodologia didactică se îmbină armonios cu modificările și transformările care pot să apară în ceea ce privește finalitățile educației, conținuturile învățământului și transformările continue ale societății. Calitatea acestora depinde de valorificarea oportunităților, de dozajul și de capacitatea de combinare a metodelor sau a ipostazelor acestora, în vederea soluționării problemelor de ordin instructiv-educativ care se ivesc în cadrul activității școlare. Despre o metodă, nu se poate spune că este mai bună decât alta fără să se țină seama de circumstanțele în care metoda respectivă se folosește. Profesionalismul didactic constă tocmai în capacitatea profesorului de a deține un ansamblu vast de metode eficiente, pe care, prin intermediul creativității sale, le poate alterna în procesul instructiv-educativ.

Variația și combinația utilizării metodelor în actul didactic izvorăsc din creativitatea umană, care vin în sprijinul creșterii eficienței instruirii. Posibilitatea apariției unor noi metode pot fi explicate astfel, prin (Cerghit, 2006):

- aplicarea în cadrul activităților didactice a metodelor din domeniul cercetării științifice (învățarea prin cercetare sau redescoperire, etc.);
- preluarea și adaptarea unor metode specifice organizării economice, culturale sau a altor sectoare (studiul de caz, jocul de rol, brainstormingul etc.);
- valorificarea noilor tehnologii informaționale și de comunicare a sistemelor multimedia (înregistrări sonore și video, învățarea electronică etc.) în mediul educațional;
- îmbinarea cercetării științifice cu experiența practică duc la noi proceduri metodice (metode interactive, tehnica focus-grup, potofoliu de grup, etc.).

Preocupările privind îmbogățirea repertoriului metodic sporesc posibilitățile de acțiune, elevii având la îndemână mai multe instrumente de învățare, iar profesorii, de predare, dovedind caracterul flexibil al muncii, individualizarea și personalizarea instruirii.

Aspectele fundamentale în stimularea și dezvoltarea creativității, care promovează pedagogia creativității sunt (Ionescu, 2000):

- activitățile instructiv-educative care pun accent asupra relațiilor didactice de colaborare, stimularea eforturilor elevilor, a dorinței acestora de a fi originali și creativi;
- utilizarea metodei problematizării, a abordării euristice, a învățării prin descoperire și cercetare, care pun bazele formării gândirii creatoare, independente, a întregului potențial intelectual, afectiv și motivațional al elevului;
- eficiența metodologiei euristice demonstrată prin extinderea aplicabilității acesteia și în alte institute;
- utilizarea unor tehnici care determină stimularea creativității, tehnici eficiente mai ales în condiții de grup: brainstormingul, studiul de caz, jocul de rol, tehnici de încurajare a originalității etc.

Utilizarea unor combinații și ansambluri metodologice, alternând unele caracteristici (în planurile activitate-pasivitate, abstractizare-concretizare, algoritmicitate-euristicitate etc.) excluzând dominanța metodologică, în favoarea varietății și flexibilității metodologice, vin în întâmpinarea nevoilor diverse ale celui care învață. De asemenea pregătirea optimă a metodologiei prin intermediul unor mijloace de învățământ adecvate eficientizează activitatea de predare-învățare. Folosirea metodelor care solicită aspectul comunicațional între profesor-elev, elev-elev, întărește dreptul elevului de a învăța prin participare, alături de ceilalți. Creșterea tendinței formativ-educative a metodei didactice, sporirea metodelor de căutare și identificare ale cunoștințelor îi ajută pe cei care învață să se dezvolte în sensul dorit.

Un loc important în perspectiva instruirii îl deține punerea în valoare a metodologiilor comunicativ-explicative, interogativ-conversative, dar și a activităților independente care antrenează întreaga personalitate a elevilor. Principalele direcții de inovare a procesului de învățământ constau în adaptarea metodelor la predarea disciplinelor școlare, deoarece reprezintă cele mai operaționale modalități de antrenare conștientă și de exersare a creativității.

3.2 Factorii inhibitori ai creativității

În general, copiii prezintă o imaginație bogată, învățând prin explorare, risc, manipulare, încercare și eroare astfel că, dezvoltarea creativității, după intrarea în școală, depinde într-o măsură foarte mare de profesorul de la clasă, care poate să transforme o gândire divergentă într-o gândire convergentă. Acest tip de gândire direcționează demersurile rezolutive spre o rezoluție unică, inhibă căutările în direcții multiple, creează sentimentul de nesiguranță la posibilitățile proprii de soluționarea a problemei, transmițând elevului mesajul că soluția bună este doar cea așteptată de profesor, ceea ce duce la declinul curiozității și al căutărilor creative (Stoica, 1983, Mih, 2010).

Literatura de specialitate utilizează termenul de blocaje sau bariere care stau în calea dezvoltării creativității. Sidney Shore (Roco, 2001; Oprea, 2009) relatează faptul că blocajele creativității pot fi: emoționale, culturale și perceptive.

Blocajele emoționale pot fi: capacitatea slabă de a se destinde, de a acționa; teama de a nu comite o greșeală, de a nu fi în minoritate; lipsa de autonomie în emiterea propriilor păreri; imposibilitatea de a depune efort susținut până la soluționarea problemei etc.

Blocajele de ordin cultural constau în tendința de a apela la principiului “totul sau nimic”; capacitate redusă de a interveni asupra ideilor; dorința de a se adapta modelelor sociale; acceptarea ideilor vechi sau noi; schimbarea priorităților cu alți factori (practici, economici), reducând astfel timpul pentru a avea un număr suficient de idei; exaltarea excesivă față de spiritul grupului; prea mare încredere în “rațiune” etc.

Blocajele de ordin perceptiv se referă la incapacitatea de a deosebi cauza de efect; incapacitatea de a realiza diferențe între fapte și probleme, de a realiza conexiuni între idei și obiecte; dificultatea de a întrebuița semnificațiile care ne pun în contact cu mediul; analiza superficială a unei probleme și emiterea de soluții; neîncredere în capacitatea creativă; capacitatea redusă de a observa soluții etc.

În cazul cooperării și colaborării interumane, Limbos, E. (1990) cercetează barierele individuale și realizează o altă clasificare a barierelor individuale:

- Bariere legate de contextual socio-cultural (conflictul de valori, diferențele culturale, prejudecățile etc.);
- Bariere determinate de atitudinile individualiste (egocentrismul, subiectivitatea și nerealismul, etc.);
- Bariere determinate de frica endemică (frica de competiție, de confruntare, rezistența la schimbare etc.);
- Bariere referitoare la relația individ-grup (izolarea, marginalizarea, lipsa comunicării, dependența etc.)

Pot constitui bariere ale creației și cele de ordin intelectual (excesul de logică), moral (teama de risc), fizic (starea de sănătate), psihic (lipsa spontaneității și curajului pentru nou), social (teama de judecată, spiritul critic).

Au fost identificați o serie de factori cu efect inhibitor asupra comportamentului creativ al elevilor, în mediul școlar, cum ar fi: lipsa de flexibilitate față de răspunsurile personale ale elevilor; lipsa de entuziasm și comoditatea profesorului; netratarea diferențiată a elevilor; hipercriticismul și sarcasmul profesorului; îngrădirea tendinței de a da “frâu liber” imaginației etc. De asemenea accentul exagerat de competiție poate constitui un factor inhibitor al creativității datorită sentimentului de inferioritate care apare față de colegii foarte buni, creativi.

Un alt aspect inhibitor al dezvoltării creativității este rigiditatea metodologică care îngrădește buna organizare și desfășurare a activităților instructiv-educative. Stilul autoritar al profesorului care cere să se facă ceea ce se spune, accentuând respectarea directivelor în defavoarea flexibilității. Sistemul de evaluare de multe ori contribuie la inhibarea creativității elevilor, însă dacă există perioade de neevaluare, elevul va putea să-și exprime punctele de vedere, ideile creative detașându-se și detensionându-se.

Profesorii noncreative nu vor agreea comportamentul specific elevului creativ (curiozitatea, etc.), inhibând orice pornire către inovație, iar elevii cu potențial creativ vor fi subestimați, existând posibilitatea nedepistării lor.

3.3 Stimularea creativității elevului prin metode creative

Stimularea creativității în cadrul procesului instructiv-educativ presupune crearea unor condiții favorabile unui mediu de învățare interactiv, stimulat, ceea ce duce la implicarea activă în rezolvarea sarcinilor și la emiterea contribuțiilor creative, originale ale participanților.

Ionescu, M. (2000, p. 133) expune câteva sugestii practice privind conceperea situațiilor de instruire care duc la stimularea creativității elevilor:

- Cultivarea unor capacități la elevi prin: valorificarea și dezvoltarea spiritului de observație a al acestora; cultivarea flexibilității gândirii care să le permită elevilor să-și modifice rapid fluxul ideativ în scopul găsirii unor noi soluții, rezolvări de probleme etc.; cultivarea curajului de a încerca, a perseverenței, dar și dezvoltarea capacității de asumare a riscului; dezvoltarea fluidității ideilor și asociațiilor realizate de elevi în funcție de anumite criterii prestabilite.

- Sugestii de ordin metodologic care constau în: valorificarea valențelor formative și informative ale problemelor-întrebări; valorificarea valențelor formative și informative ale exercițiilor problematizate; pentru ca eficiența educativă și instructivă să fie maximă, apelarea la metoda modelării (modelări problematizate); imaginarea și realizarea de scheme, modele materiale sau ideale; elaborarea de produse noi, originale etc.;

- Sugestii care țin de modul de învățare al noului conținut ideatic care au drept scop: interpretarea, redefinirea și reformularea de către elevi a unor concepte, fenomene, procese etc. folosind cuvinte proprii, respectând corectitudinea științifică; realizarea de către elevi a analogiilor și conexiunilor intra- și interdisciplinare, a abordărilor sistemice intra- și interdisciplinare a elementelor de conținut ideatic; consultarea de surse bibliografice și elaborarea de referate; realizarea de experimente; găsirea de soluții originale la probleme de ordin teoretic sau practic-aplicativ; realizarea de către elevi a unor secvențe de cercetări sau invenții etc.

Profesorul este cel care trebuie să găsească modalitățile cele mai eficiente prin care să stimuleze potențialul creativ al fiecărui elev, prin diverse activități care trebuie să asigure stimularea gândirii productive, asociative, divergente; incitarea interesului către nou, necunoscut, găsirea soluției după depunerea unui efort de gândire; libertatea de exprimarea a cunoștințelor, gândurilor, faptelor; dezvoltarea capacității de cercetare, de căutare de idei, informații; depistarea

și utilizarea capacităților specifice fiecărui elev; dezvoltarea capacității de organizare de materiale, idei prin întocmirea de portofolii; educarea capacității de a-și pune întrebări etc..

Organizarea activităților de învățare activă și creativă trebuie să aibă în vedere înțelegerea scopului învățării creative, particularizarea secvențelor didactice prin procedee care stimulează sentimentul succesului, crearea unui mediu optim din punct de vedere afectiv pentru evitarea factorilor de blocaj, valorificarea psihologică a relației profesor-elev.

Profesorii creativi influențează dezvoltarea creativității elevilor fără eforturi deosebite, transmițând celui care învață setul de valori favorabile actului creativ, care pot avea ca impact orientarea și creșterea interesului copiilor spre anumite domenii de activitate aflate în proximitatea dezvoltării potențialului creativ

De asemenea elevul este inițiat să își asume riscuri intelectuale, să se folosească de cunoștințele asimilate, să facă diverse asocieri care îl vor sprijini în situațiile de nesiguranță, eșec și care pot avea ca urmare orientarea și creșterea interesului copiii spre unele domenii de activitate.

3.4 Factori de facilitare ai creativității

Cercetările în domeniul științelor educației arată că metodele de învățământ active asigură funcționarea optimă a întregii personalități a celui care învață, sintetizând factori multipli de natură intelectuală, motivațională, emoțională și atitudinală. Astfel, conduita profesorului constituie unul din factorii care pot garanta dezvoltarea potențialului creativ al elevilor. În ceea ce privește predarea, profesorul participă împreună cu cel care învață la elaborarea cunoștințelor, la desprinderea din experiențe a informațiilor necesare, a valorilor, pe care trebuie să le interpreteze, să le evalueze. În acest sens, activitatea didactică va fi proiectată astfel încât componentele procesului de învățământ să se îmbine în vederea obținerii unor rezultate valoroase, atât calitative cât și cantitative.

Abilitatea creativă a elevilor poate fi identificată prin: dorința de cunoaștere, capacitatea de concentrare, flexibilitate, mobilizare și rezistența la efort, independența, nonconformismul, capacitatea de a face față imprevizibilului, atractivitatea față de complex și misterios. Dezvoltarea creativității stimulează creativitatea și independența în acțiune și gândire și poate fi

determinată de diverse situații specifice: încurajarea elevilor de a pune întrebări; organizarea de dezbateri între elevi, între elevi și profesor; înlesnirea accesului la cunoaștere; promovarea autonomiei cognitive; încurajarea spontaneității, a atitudinii reflexive; stimularea capacității de argumentare, încurajarea descoperirii alternativelor; limitarea constrângerilor, a factorilor care produc frustrarea.

Activizarea elevilor constituie esența procesului instructiv-educativ, implicând utilizarea tuturor forțelor psihice de cunoaștere și creație a elevilor în vederea obținerii de performanțe maxime. Aceasta constă în: stimularea și cultivarea interesului elevului pentru cunoaștere; valorificarea potențialului elevilor; formarea și exersarea la elevi a capacității de însușire a cunoștințelor, a abilităților de orientare autonomă în probleme practice; cultivarea spiritului investigativ, a căutărilor epistemice (Ionescu, 2000; Ionescu, Bocoș, coord., 2009).

Pentru a stimula activismul și creativitatea elevilor, profesorul trebuie să fie creativ și activ oferind posibilitatea unei atmosfere neautoritare, promovând o atitudine deschisă, prietenoasă, receptivă capabilă să aprecieze ideile elevilor. Climatul favorabil este determinat și de tonalitatea adecvată, de înțelegere, dar și de exigență și responsabilitate. Profesorul, prin atmosfera pe care o creează în clasă, influențează capacitatea de învățare a elevului.

Prin profesionalismul de care dă dovadă profesorul la clasă, prin aprecierea creativității elevilor, prin stimularea eficientă a potențialului, va contribui la dezvoltarea personalității elevului favorizând transferul valorilor creative către cel care învață. Elevii culeg informații din diverse surse, școala fiind nevoită să țină pasul cu tot ce este nou, ceea ce determină permanenta actualizare a cunoștințelor și metodelor. Elevul creativ și activ dă dovadă de spirit de independență în muncă, cu tendință de a explora și de a crea, de a se detașa de informații, cu posibilitatea de a acționa autonom în sfera cunoștințelor.

4. Concluzii

Stimularea și educarea creativității se realizează prin activități care favorizează apariția motivației intrinseci, a intereselor, a preocupărilor, a pasiunii menite să îndepărteze eventualele blocaje emoționale. Cunoașterea factorilor care intervin în educarea creativității determină

profesorul să ajungă la optimizarea metodelor, în conformitate cu cea mai bună combinație posibilă, într-o soluție metodologică optimă.

Metodologia didactică constituie un permanent câmp de inovație, creativitatea devenind o virtute esențială a profesorului. Eficiența diferitelor metode de predare-învățare poate fi verificată și validată de către oricare profesor la clasa de elevi unde își desfășoară activitatea. Creația în metodologie didactică constă într-o permanent deschidere și receptare la nou, căutare, reînnoire și îmbunătățire a condițiilor de muncă.

Creativitatea, ca aptitudine a omului, constituie un subiect de mare actualitate și complexitate. Este recomandat ca dezvoltarea creativității să fie inițiată de la cea mai fragedă vârstă, astfel încât să se înscrie pe o direcție ascendentă pe întreaga durată a vieții.

BIBLIOGRAPHY:

1. Bocoș, M., Jucan, D. , (2008), *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării*, Editura Paralela 45, Pitești
2. Bruner, J., (1970), *Pentru o teorie a instruirii*, Editura didactică și pedagogică, București
3. Cerghit, I., (2006), *Metode de învățământ*, Editura Polirom, Iași
4. Chiș, V., (2005), *Pedagogia contemporană. Pedagogia pentru competențe*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca
5. Cristea, S., (1998), *Dicționar de termeni pedagogici*, Editura Didactică și Pedagogică, București
6. Cucuș, C., (2006), *Pedagogie* (Ediția a II-a), Editura Polirom, Iași
7. Ionescu, M., (2000), *Demersuri creative în predare și învățare*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
8. Ionescu, M., (2007), *Instrucție și educație* (ediția a III-a), Editura Presa „Vasile Goldiș” University Press, Arad
9. Ionescu, M., (2011), *Instrucție și educație. Paradigme educaționale modern* (ediția a IV-a, revizuită și adăugită), Editura Eikon, Cluj-Napoca

10. Ionescu, M., Chis, V., (coord.) (2001) *Pedagogie. Suporturi pentru formarea profesorilor*, Editura Presa Universitatii Clujeana, Cluj-Napoca
11. Ionescu, M., Radu, I. (coord.), (2001), *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca
12. Ionescu, M., Bocoş, M. (coord.), (2009), *Tratat de didactică modernă*, Editura Paralele 45, Piteşti
13. Limbos, E., (1990), *Les barrages personnels dans les rapports humains*, Paris: ESF
14. Mih, V., (2010), *Psihologie educațională*, vol.I, Editura ASCR, Cluj-Napoca
15. Neacșu, I., (2015), *Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practice de succes*, Editura Polirom, Iași
16. Oprea, C.L., (2009), *Strategii didactice interactive*, Editura Didactică și Pedagogică, București
17. Radu, I., Ionescu, M. (1987) *Experiența didactică și creativitatea*, Editura Dacia, Cluj-Napoca
18. Roco, M., (2001), *Creativitatea și inteligența emoțională*, Editura Polirom, Iași
19. Stoica, A., (1983), *Creativitatea elevilor*, Editura Didactică și Pedagogică, București
20. Szasz-Butiri, E. (2003), *Strategie și metode în stimularea creativității*, Editura Universității din Oradea
21. Văideanu, G., (1986), *Didactica universitară* - buletinul cabinetului pedagogic nr.1, Iași
22. Văideanu, G., (1988), *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura politică, București
23. http://www.concursurilecomper.ro/rip/2013/aprilie_2013_print.pdf

APPLYING THE MODEL OF BRIEF SYSTEMIC-STRATEGIC THERAPY IN THE TREATMENT OF PANIC ATTACKS AND AGORAPHOBIA - A CASE STUDY

Speranța Popescu

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

Abstract: This study constitutes the illustration, by means of a clinical situation, of a therapeutic work experience in which the brief systemic-strategic intervention model designed by Giorgio Nardone for fears, phobias and panic, was applied. The patient's suffering revolves around fear, and the changes achieved respected the intervention protocols which allow the patient to be encouraged, by way of specific tasks, to face his or her fear instead of avoiding it. The main intervention is built around symptom prescription.

Keywords: phobia, reframing, symptom prescription, systemic-strategic therapy

Introduction

The originality of systemic-strategic intervention in brief psychotherapies

The model of systemic-strategic intervention relies on the theory launched by the Palo Alto group of researchers and practitioners who emphasised observation of the problem behaviour in the subjects' interactions within their life environment.

This intervention model is pragmatic and can be applied through specific techniques which serve the therapist in his difficult pursuit to understand and resolve his patients' psychological problems.

In their work entitled "The Palo Alto Clinical Intervention", J.J. Wittezaele and Thereza Garcia (2004) state the basic postulates of brief systemic-strategic therapy:

(1) The continual changes in our life and the environment we live in lead us into facing various difficulties. A generally temporary difficulty might become a persistent problem if it has

been inadequately managed. The subject who is attempting to resolve it always resorts to the same solutions.

(2) The problem persists to the extent to which it is maintained by the subject's behaviour or through the subject's interactions with his peers.

(3) By eliminating the behaviour which feeds the problem, the problem will disappear or become a simple difficulty.

The authors thus develop the paradigm of systemic-strategic therapeutic intervention. The model of brief systemic-strategic therapy is conceived as a fast intervention model; the change targets the patients' perception-reaction patterns to the problems posed by reality. By changing only the patient's behaviour reactions, a level 1 change (named this way by Paul Watzlawick) is obtained. The problem may reoccur, as it has only suffered a partial alteration. Giorgio Nardone (1993) states that, in order to alter a patient's perception patterns, it is not sufficient to alter the cognitive aspects of that perception, but the emotional ones should be targeted as well.

Reframing as an intervention technique implies a change to the way in which the patient perceives his or her own problem, but it can also produce an emotional change, if the patient is open to experiment the tasks suggested within the therapy. As a result of the alteration, the patient understands that he or she is now capable to do something which seemed impossible before.

1. Several considerations regarding the formation and persistence of phobic disorders, fears and panic.

With regard to the formation and persistence of phobic disorders, fears and panic, the most serious aspect from the patient's point of view is related to the behaviours which he or she employs in order to avoid fear.

Things get worse every time the patient attempts to avoid phobogenous circumstances; emotional and somatic reactions worsen and the symptoms become more and more uncomfortable.

Almost all the patients suffering from fears, phobias and panic are generally prone to depression; this leads to disturbances in their social, family and even professional life.

The solving attempts employed in order to resolve the problem usually do no more than maintain it. The patients who are afraid to go out of their homes, fearing they might faint in the street or in a store or at their workplace begin to avoid going out and always seek assistance from other people.

The patient's entourage, caught in this game, will help him or her, providing a double message: (1) "I am helping and protecting you because I love you" and (2) "I am helping and protecting you because you are sick."

Giorgio Nardone (1996) emphasises the fact that phobic disorders are the result of a complex retroactive process between the patient and reality, this process being developed by an event which is not specific to that certain disorder, but develops as a result of that event.

1.1. The persistence of the agoraphobic perception-reaction system

The patients confronting such problems face a dangerous event in their lives; being exposed to it, they feel vulnerable and helpless.

Consequently to being exposed to this event, the patients build two types of solutions: (1) avoidance and (2) a request for help addressed to family and friends. They begin to function in this system and become more and more helpless faced with their fear. Even if they are logically aware that these actions and perceptions are dysfunctional, they cannot behave differently.

Sometimes the agoraphobic syndrome is complicated by panic attacks. Thus, an obsessional control of internal reactions is added to the previously attempted avoidance and requests for help.

Giorgio Nardone (1996) suggests that intervention upon obsessional mental control and physical reactions should be the first step for subjects who have developed an agoraphobic disorder based on a panic attack syndrome.

1.2. Already attempted solutions and the persistence of phobic and hypochondriac disorders.

In the case of this type of disorder, in which the patient is confronted with fear related to the seriousness of a predictable disease, there are three possible situations:

- (1) Following a real disease experienced by the patient.
- (2) Following a disease experienced by a person close to the patient

(3) Following news collected by the patient from the media, other people's accounts or the internet, regarding serious diseases (AIDS, cancer, cardio-vascular or mental diseases etc).

Based on these three possible situations, the subject begins to check his or her own body and search for signs to prove a disease. The more the patients observe their own body, the more convinced they become that they are indeed sick.

Giorgio Nardone (1996) believes that the obsessional reactional hypochondriac system is similar to a panic attack.

The attributed causal connexions, the categories in which we classify events, the links connecting these pieces of information, the tendency to attribute definitive meaning to heterogeneous narrative episodes, all play an important role in organising a dangerous interpretation regarding events, an interpretation which is more or less connected to reality.” (Nardone, G. 1996).

In order to break this rigid dysfunctional balance of perception-reaction systems typical in the case of panic disorders, fear and phobias, Giorgio Nardone (1996) proposes a therapeutic intervention based on the following model:

- (1) Altering the vicious circle of homeostatic retroaction between problem persistence and already tried solutions.
- (2) Surpassing resistance to change, typical to all systems, without the patients being aware of it from the beginning, when the work tasks are proposed.
- (3) Achieving concrete change experiences with regard to the perception of and reaction to a certain fear-inducing object or reality.
- (4) The change must have the significance through which the patient regains self confidence.

Case study: systemic-strategic intervention, brief psychotherapy in a case of agoraphobia with panic attacks

Initial data

The patient, aged 36, a shop assistant, married, with a 12 year old daughter, lives in the same house with her husband and mother in law and comes to the psychological consult due to a recommendation made by a neurologist who consulted her for headaches, feeling faint, palpitations and strong anxiety towards an undefined danger, especially when outside the home.

The medical examination did not reveal any specific organic disorder, and psychotherapy was recommended. The patient recounts that at the age of 22 she gave birth to a stillborn girl and she has avoided hospitals, medical investigations and doctors ever since.

Intervention

The therapeutic intervention took place in three stages, comprising a total of 10 sessions over a period of three months.

First stage (three sessions)

- **First session:** was devoted to applying the intervention grid specific to brief strategic-systemic intervention, consisting of the following items: the problem, why it is a problem, solving attempts employed by the patient, content of solving attempts, objectives to reach and therapeutic content.

The problem: For over two years, the patient has been feeling insecure when she finds herself alone at home, at work or in the street, thinking that she might feel unwell (faint) and there might be nobody around to help her. These thoughts are accompanied by an immense fear which causes several physical symptoms (palpitations, shaking, headache, and tachycardia).

Why it is a problem: Due to these symptoms, the patient quit going shopping, picking her daughter up from school, or visiting her parents who live in a nearby town.

Problem solving attempts: The patient consulted doctors specialised in several fields, was subject to various medical investigations, and was preoccupied with finding an organic explanation for her problem. She currently avoids leaving her home unaccompanied and asks for help whenever she is alone, being permanently assisted by her husband, mother in law or even her daughter. She feels strong guilt due to this dependence.

Content of problem solving attempts: “I must not be scared.”

Objectives to reach: No longer asking for help from her family, regaining autonomy by facing the fear.

Therapy content: Accepting the fear for the time being and progressively building a series of fear confronting tasks, beginning with reflection tasks, going on to behaviour tasks and indirectly experiencing the emotional changes.

Tasks: “The logbook”, a permanent diary in which she describes every instance in which she felt panic, mentioning the date, time, duration, place, circumstances, symptoms (behaviour task) and

a reflection task: to think that every time she asks for help from her peers, her problem worsens, but she should not hesitate to do it when necessary.

- **Second session**

After a week, the patient returns with the diary in which she has noted details of the first days, after which she notices there were no more panic episodes.

- **Third session:**

After another week, the patient returns with the “logbook” in which she has few notes, explaining she had “short moments of fear”. The task given: for 30 minutes every day, at the same time, the patient is to evoke an imaginary scenario in which in a certain context the fear would escalate to panic. She will attempt to relieve the same uncomfortable sensations she had in past experiences. In order to respect the established time, she is to use an alarm clock.

Second stage (three sessions)

- **First session:**

The patient returns after two weeks and claims that in the first week she felt very uncomfortable while evoking a day at the beginning of a school year, in which she had to take her daughter to school. In the next week, she attempted to imagine other panic-laden scenarios, but the uncomfortable sensations did not return.

- **Second session:**

The patient returns after ten days with a new scenario she imagined, having an uncomfortable content which she experienced a year before, when, willing to pay a visit to a friend, she got lost in a neighbourhood and was frightened for a few moments. The images and emotions returned strongly, the 30 minutes barely passed, but in the following days she had no more panic attacks, even though on one of the days she was forced to remain alone at her workplace, as her colleague was ill.

- **Third session:**

The patient returns after another two weeks in which the imaginary scenario is a bus trip to her parents'. Despite the fact that throughout the 30 minutes she expected to feel uncomfortable emotions, this did not occur. The therapist's remark: *“As you have noticed, the more able you*

are to provoke your own fears, the more able you become to control them during the day, even in real situations.”

Throughout this stage, the patient was praised for her imaginative abilities and for the conscientiousness with which she performed the given tasks.

Third stage (three sessions):

During this stage, behaviour tasks were proposed. Through them, the patient had the opportunity to expose herself directly and progressively to anxiogenic situations.

A paradoxical task was given, in which the patient was requested to prepare a trip to her parents' one weekend, packing her bags and going to the bus stop, but being “forbidden” to get on the bus and travel to her home town.

The patient returned, excitedly recounting that the moment she found herself at the bus stop, she was unable to refrain from getting on and, although she felt a range of emotions during the trip, everything went better than expected and she was able to see her parents.

In another session, the patient returns describing an episode in which she went to the school by herself to take a notebook her daughter had forgotten home, and managed to do so without requesting help from anybody.

Fourth stage (last session)

The benefits of the therapy are assessed, the changes are restrained and the risk of relapse is discussed. The patient assesses the changes by reaching her objective to gain autonomy and by improving the quality of her family relationships.

After 6 months, the situation was constant and the patient able to come to the practice unaccompanied, to look after her daughter, do shopping and see her parents, plan holidays and allow her daughter to go to camp with her class, reflecting upon the risk of passing on a dependence model created by her previous problem.

Observations on the case

In the case of the patient with panic attacks and agoraphobia, changes were made by using reflection tasks, direct and indirect (paradoxical) behaviour tasks associated with constant analysis of emotional changes. The tasks were built conjunctly with the patient and served the objectives set for the therapy.

Conclusions

Applying the systemic-strategic intervention model in brief therapies regarding fears, phobias and panic involves the application of the assessment and intervention grid in which great stress is put on identifying all the terms: who is the therapy client, what is the problem, why it constitutes a problem for the patient, what are the problem solving attempts, what is the content of these attempts, what are the objectives to reach and what the content of the therapy will be. Applying the intervention grid in brief systemic-strategic therapy contributes, even beginning with the first session, to the creation of a context in which paradoxical interventions play the role of a catalyst for change.

Every time, with every clinical situation, a reality is built in which the patient expresses his or her own life history and vision of the world. Therapist and patient share the recounted life difficulties in order to be able to understand the solutions built.

BIBLIOGRAPHY:

1. Nardone G., Watzlawick, (1993), *L'art du changement, L'esprit du Temps*.
2. Nardone G., (1996), *Peur, Paniques, Phobies, L'esprit du Temps*.
3. Wittezaele, J.J., Garcia, T., (2004), *L'approche clinique De Palo Alto, IGB*.

DETAINEE'S BEHAVIOR ASPECTS IN LEGAL MEDICINE EXPERTISE'S REQUEST FOR SENTENCE INTERRUPTION BASED ON MEDICAL CONDITIONS

**Cristian P. Gherman, PhD, University of Medicine and Pharmacy "Victor Babeş",
Timișoara; Dan Perju- Dumbrovă, Prof., MD, PhD, Institute of Legal Medicine, Cluj-
Napoca; Ovidiu Chirobanu, Assist. Prof., MD, "Iuliu Hațieganu" University of Medicine
and Pharmacy**

Abstract: The Romanian prison system is overcrowded, i.e. the number of prisoners significantly exceeds detention capabilities. Under these circumstances it is difficult to ensure lawful compliance relating detainees' civil rights. Prisoners are guaranteed the benefit of healthcare. The growing number of inmates in a faulty system reflects in a low perception in the quality of prison life and a deterioration of prisoners – staff relationship. The number of inmates raising health problems is likely to increase and thus more medical-related sentence interruption requests are to be expected. The frequency of cases where inmates actually decline to be submitted to medical examination suggests an multi-factorial motivation for interruption request on medical reasons. Investigation of the co-factors which, along medical status, influence the inmate patient's attitude and timing of expertise request is important for establishing measures needed for an efficient channeling of resources to inmates who need to treat their medical conditions.

Keywords: prison, inmates, healthcare, legal medicine, sentence disruption

1.Introduction

This research aims to address the lesser debated issue of sentence interruption based on medical grounds, provided that the inmate-patients' medical condition is certified following legal medicine expertise procedures.

1.1 Legal aspects (according with Romania's laws) -According to articles 589 and 592 of the Revised Romanian Criminal Procedure Code (RRCPC), interruption or postponement of an executory sentence can be granted under the following circumstances:

a) “when it is found, based on a legal medicine expertise, that the convict suffers from a disease that cannot be treated in the sanitary network of the National Administration of Penitentiaries (NAP) or under permanent surveillance in public health system’s secure units”, but only when “the court rules that interruption or postponement of sentence execution does not pose threats to public order”. In this situation, the execution of the sentence is postponed or interrupted for a determined period of time.

b) “when a female convict is pregnant or has a child younger than one year old. In such cases, the penalty’s execution is postponed until the termination of the cause which determined initial postponement”. A legal medicine expertise in view of sentence postponement or interruption can be requested by either the prosecutor or the convict (art. 589/3 RRCPC), or by the penitentiary administration (art. 589, letter a - RRCPC). It is reviewed by a supervisory judge, which submits the case to the court. According to article 589/4, the application may be withdrawn by the person which made the request¹. Postponement or interruption of a sentence cannot be requested when the convict has harmed himself or self inflicted a medical condition or if the convict refused medical treatment or legal-medicine expertise. Law 459/2001 mentions that the commission conducting a legal medicine expertise in view of sentence postponement or interruption must include a forensic physician, a medical representative of the NAP and a certain number of specialist physicians (art. 71/1) and states the mandatory conditions needed to be met in conducting the expertise (art. 129/1)².

1.2. Backgrounds & aims - Inmate patients can lawfully request medical expertise to determine whether their medical condition can be properly addressed within the penitentiary healthcare system, enabling them to serve their sentence, or needs to be treated in the public healthcare system, justifying sentence postponement or interruption requests (The Revised Romanian Criminal Procedure Code). This assessment is the attribute of the medical expertise

¹ The Revised Romanian Criminal Procedure Code - adopted by Law no. 135/2010 published in the Official Gazette of Romania no. 486 - July 15, 2010, into force since February 1, 2014, updated by GEO no. 3/2014 (Official Gazette 98/2014) and Law no. 255/2013 (Official Gazette 515/2013) – Available from URL: <http://legeaz.net/noul-cod-procedura-penala-ncpp>

² Law no. 459/2001 (published in the Official Gazette of Romania, Part I, no. 418/27.07.2001) approving Government Emergency Ordinance no. 1/2000 (published in the Official Gazette of Romania, Part I, no. 22 / 21.01.2000) regarding the organization and functioning of Legal Medicine Institutions and Law no. 271/2004 (published in the Official Gazette of Romania, Part I no. 616 / 07.07.2004) approving Government Emergency Ordinance no. 57/2001 (published in the Official Gazette of Romania, Part I no. 531 / 31.08.2001) amending and supplementing Government Emergency Ordinance no. 1/2000

commission, which, based on patient examination and case documentation, concludes whether the inmates' medical condition require special treatments that cannot be provided in the penitentiary care network (Law no. 459/2001). According to data revealed by the annual reports on the activity of the Legal Medicine Network, the number of expertises conducted in view of sentence interruption was 753 in 2012 and 909 in 2013, significantly lower than the 2000 figures (6287 requests) which peak this category. A downward trend in the number of such requests is obvious. While in 2000 the expertise commission forwarded recommendations of interruption for various medical treatments in public health units in 26.6% of the cases, only 5.4% of the 2012 requests and 5.5% of the 2013 requests benefited favorable recommendations. On the other hand, in 20% of the cases handled in 2012 by the "Mina Minovici" National Institute of Legal Medicine (NILM), the convicts withdrew their application after the court ruled in favor of forensic expertises to be conducted in view of sentence interruption³. The law guarantees healthcare benefits for every person executing a custodial sentence^{4,5}. However, calls for public healthcare under the provision that certain diseases cannot be treated in the NAP sanitary network are perceived by some detainees as a way of counteracting the negative perceptions of incarceration⁶. This kind of attitude is highly inconvenient as it results in unnecessary prolongation of legal procedures in cases of genuinely ill patients and contributes to out-burning of the limited medical staff in the penitentiary system. Last but not least, significant mobilization of medical and security personnel in compliance to NAP regulations on inmate transportation and medical expertise comes with a cost. Motivation for such study is based on sheer necessity, supported by the data revealed by the annual NAP review indicating a marked increase in the nationwide number of inmates from 26,212 in 2008 to 33,434 in 2013⁷. A low perception in the quality of prison life and a deterioration of prisoners – staff relationship, was observed when prison system is overcrowded, i.e. the number of prisoners significantly exceeds detention

³ Report on the activity of the Legal Medicine network in 2013 - Available from URL: www.legmed.ro

⁴ Ministry of Justice and Health Joint Order no. 429/2012 - on providing medical care to inmates in the custody of the National Administration of Penitentiaries, chapter II, articles 8-10

⁵ Law no. 254/19.07.2013 concerning the execution of sentences and custodial measures ordered by the court following criminal trials (published in the Official Gazette of Romania, Part I no. 514 of 14 August 2013)

⁶ Feron JM, Tan LH, Pestiaux D, Lorant V. High and variable use of primary care in prison. A qualitative study to understand help-seeking behavior - *Int J Prison Health*. September 2008; 4 (3): 146-55

⁷ NAP 2013 activity review – Available from URL: www.anp.gov.ro

capabilities⁸. Inmates are a vulnerable population group which may be subjected to inequalities in terms of granting health and social care, and this aspect requires particular attention⁹. There are opinions that the model approach to chronic diseases who works in the community health-system could be adopted in the prison system¹⁰. Prisoners with health problems are a future problem for communities where they return after liberation¹¹. In order with this, the separation between prisons and communities lead to a consequence of «unjointed» approach for patients with repeated convictions¹². Consequently, the number of inmates raising health problems is likely to increase and thus more illness-related sentence interruption requests are to be expected. However, the number of cases when inmates actually refuse to submit to medical examination is rather significant (20% of the 2012 NILM cases) and this suggests that the motivation behind legal expertise requests is multi-factorial. Investigation of the co-factors besides medical status which influence the inmate patients' tactics, as well as the timing of the expertise requests, provide valuable information in pursuing an efficient management of the limited resources available, channeling them towards inmates whose "real" medical condition may require special treatment.

2. Material (patients) and methods - Given the goal of this proposed study, certain legal requirements were to be met. Formal applications were forwarded to relevant NAP bodies and written approvals to conduct a trial study and to submit inmates in the Aiud and Gherla Penitentiaries, as well as inmates undergoing medical treatments in the Penitentiary Hospital in Dej, to a study-developed questionnaire, were obtained. Due to practical limitations, the present study was conducted only in the Dej Penitentiary Hospital. The unit has a total of 142 beds and provides a monthly turnover of 200 patients¹³. Under these auspices, the study included a

⁸ Molleman T, van Ginneken EF. A Multilevel Analysis of the Relationship Between Cell Sharing, Prisoner Staff Relationships, and Prisoners' Perceptions of Prison Quality - *Int J Offender Ther Comp Criminol*. 2014 March 11

⁹ Shaw D, Elger B. Improving public health by respecting autonomy: Using social science research to enfranchise vulnerable prison populations - *Prev Med*. 2015 February 21

¹⁰ Wang EA, Aminawung JA, Ferguson W, Trestman R, Wagner EH, Bova CJ - A tool for tracking and assessing chronic illness care in prison (ACIC-P). *Correct Health Care*. 2014 Oct

¹¹ Committee on Causes and Consequences of High Rates of Incarceration; Committee on Law and Justice; Division of Behavioral and Social Sciences and Education; National Research Council; Board on the Health of Select Populations; Institute of Medicine. *Health and Incarceration: A Workshop Summary*. Editors - Washington (DC): National Academies Press (US); 2013 Aug.

¹² Butler B. Health information exchange between jails and their communities: a bridge that is needed under healthcare reform. *Perspect Health Inf Manag*. 2014 Jan 1

¹³ NAP 2013 activity review – Available from URL: www.anp.gov.ro

significant number of male patients covering a wide range of pathological conditions. As patient-inmates are admitted to this unit from virtually all the Romanian counties, they presented a diversity and fluctuation that didn't allow sampling based on sociometric criteria. Documentation implied the design and implementation of a questionnaire admitting single or multiple answers which were grouped into two categories of questions, as follows: 1. General information - age, residence area, education level, medical history and nature of the disease which led to the current admission. 2. Data relevant for the forensic expertise request in pursuit of sentence postponement or interruption based on medical grounds: the period of time to be executed, knowledge regarding the conditions needed in order to apply for the expertise, time served before applying the first examination request, how many times has one made similar applications, other than medical reasons for the request, if one knew prisoners who asked for forensic expertise in a similar situation, if someone considered he was influenced by his peers in pursuing this line of action, if one ever benefited of sentence interruption on medical grounds, if following a previous request one later on denounced the action and the reasons why. During 14 visits at Dej Penitentiary Hospital scheduled in 2014, a number of 369 patients were interviewed: 85 in June, 166 in July, 40 in August and 78 in September 2014. Prior to delivering the questionnaire, verbal agreements were obtained for all inmate-patients. It was clearly brought to their attention that they can withdraw from the procedure any time they wanted, without need of a motivation. In order to potentiate honest answers, no information regarding the identity of the subjects was recorded. Answers were taken down following each question, in the presence of a security guard and a member of the medical staff. Medical records included in their sentence interruption medical expertise request files were made available by the Penitentiary Hospital Administration.

3.Results - Data processing resulted in the following demographical information: of the 369 inmate-patients, 85 were in the 18-35 years age group, 160 were aged 36-50 years, 104 were aged 51-65 years and 20 were over 65 years old; in terms of residence, 158 were from rural areas and 211 from urban areas; concerning the educational level, 46 had no education (analphabets), 92 attended primary school (4 classes), 136 secondary school (8 classes), 81 completed high school studies (12 classes) and 14 had university degrees. To highlight the issues involved, interviewed inmate-patients who had previous sentence interruption medical expertise requests (196, group I) were separated from those who didn't (173, group II).

3.1 Data processing revealed a large number of pathological conditions. Records were classified into the following categories of disease: respiratory, cardiovascular, digestive, tumor (benign or malignant), neurological or neuropsychological, other (ophthalmic, orthopedic, dermatological, urological etc.). A large number of inmate-patients presented multiple pathological conditions. Group I patients presented a significantly higher number of cardiovascular (87), respiratory (111), digestive (143) and tumor (50) pathologies, while neuronal conditions were more frequent in group II patients. 82 (41.8%) group I and 96 (55.5%) group II patients declared their medical condition occurred in the penitentiary system, 28 (14.3%) and 40 (23.1%), respectively, accused new symptoms associated to pre-existent pathologies, while 86 (43.9%) group I and 37 (21.4%) group II patients claimed activation of older symptoms.

3.2 Concerning the period of detention inmate-patients had to execute, 104 subjects (53.1%) in group I were sentenced 5 to 10 years, while most (99, i.e. 57.2%) of group II subjects had up to 5 years to serve.

Table 1. Distribution of subjects according to sentence times.

Parameter	Group I (n=196)	Group II (n=173)	Total (n=369)	p
Detention time				0.001
Under 5 years	71 (36.2%)	99 (57.2%)	170 (46.1%)	
5 to 10 years	104 (53.1%)	61 (35.3%)	165 (44.7%)	
10 to 15 years	13 (6.6%)	9 (5.2%)	22 (6.0%)	
Over 15 years	8 (4.1%)	4 (2.3%)	12 (3.2%)	

3.3 Among subjects **in group I** (previous records of sentence interruption on medical grounds), 195 (99.5%) claimed knowledge of the conditions required in order to apply for penalty interruption on medical grounds. In contrast, only 129 (74.6%, $p < 0.001$) of the group II subjects (no previous requests) seemed to be informed about the conditions they were required to meet when requesting such medical expertise. 195 (99.5%) of subjects in group I admitted they knew prisoners who requested similar forensic expertise, compared to 146 (84.4%, $p < 0.001$)

subjects in group II. Among group I subjects, 103 (52.6%) declared they were driven by fellow inmates when requesting the forensic expertise, while only 9 (5.2%, $p < 0.001$) of group II subjects admitted their pursuit was initiated under the influence and directions of other inmates.

3.4 Concerning the period of detention executed **before group I** inmate-patients requesting a medical expertise to evaluate their medical status in view of sentence interruption, 93 (47.4%) had served 6 to 12 months of detention time and 56 (28.6%) had served 1 to 5 years, while 37 (18.9%) waited less than 6 months before submitting the request.

Table 2. Distribution of group I subjects in terms of period of detention served until the first application for sentence interruption, reasons for their pursuit, the number of previous expertise requests and waivers

Parameter	Group I (n=196)
Detention time served prior to medical expertise request	
Under 6 months	37 (18.9)
6 to 12 months	93 (47.4)
1 to 5 years	56 (28.6)
5 to 10 years	10 (5.1)
Reasons for medical expertise request	
Illness	102 (52.0)
Severe illness	27 (13.8)
Imitation of fellow inmates	35 (17.9)
Lack of preoccupation	12 (6.1)
Illness + Imitation of fellow inmates	20 (10.2)
Number of previous medical expertise request	
One	130 (66.3)
Two	61 (31.1)
Three	3 (1.5)
More than three	2 (1.0)
Number of expertise waivers	

None	116 (59.2)
One	74 (37.8)
Two	6 (3.1)
Three	0 (0)
More than three	0 (0)

3.5 The number of group I subjects who reported they knew other inmates who called for forensic examination was not significantly different between age groups ($p = 0.59$), in contrast to the number of inmate-patients claiming they were influenced by fellow detainees ($p < 0.001$). The figures in this last category were significantly higher in case of the young group (18-35 years). The number of subjects who benefited of punishment interruption for medical reasons was significantly higher in the elders group ($p < 0.001$) and correlated with malignancy and cardiovascular pathology (25 cases).

Table 3. Age distribution of group I subjects pending on knowledge of other detainees who requested forensic expertise, inmate-influence in pursuit of the interruption request, number of previous requests, number of interruption requests beneficiaries and dropouts

Parameter	Age (years) 18-35 (n=26)	Age (years) 36-50 (n=89)	Age (years) 51-65 (n=67)	Age (years) over 65 (n=14)	p
Had knowledge of other inmates who called for forensic examination					0.59
	26 (100.0)	89 (100.0)	66 (98.5)	14 (100.0)	
Were influenced by fellow inmates in formulating their request					<0.001
	19 (73.1)	59 (66.3)	20 (29.9)	5 (35.7)	
Number of previous expertise requests					0.53
One	22 (84.6)	57 (64.0)	42 (62.7)	9 (64.3)	
Two	4 (15.4)	29 (32.6)	23 (34.3)	5 (35.7)	
Three	0 (0.0)	1 (1.1)	2 (3.0)	0 (0.0)	
More than 3	0 (0.0)	2 (2.2)	0 (0.0)	0 (0.0)	
Benefited of punishment interruption for medical reasons					<0.001

	0 (0.0)	6 (6.7)	12 (17.9)	7 (50.0)	
--	---------	---------	-----------	----------	--

3.6 Considering distribution within age groups of the 80 subjects in group I who had previously surrendered their privilege for forensic expertise, one can observe that youngsters and elders had no multiple waivers and shared equally distributed dual reasons for their previous waiver: they either claimed their condition improved under treatment, or that the procedures were too long.

Table 4. Number and reasoning of group I waivers distributed within age groups

Parameter	Age (years) 18-35 (n=10)	Age (years) 36-50 (n=37)	Age (years) 51-65 (n=31)	Age (years) over 65 (n=2)	p
Surrendered their privilege of pursuing penalty disruption requests					0.66
Once	10 (100.0)	33 (89.2)	29 (93.5)	2 (100.0)	
Twice	0 (0.0)	4 (10.8)	2 (6.5)	0 (0.0)	
Reasons for waiving the penalty interruption request					0.34
Cured without treatment	0 (0.0)	1 (2.7)	0 (0.0)	0 (0.0)	
Cured under treatment	5 (50.0)	13 (35.1)	18 (58.1)	1 (50.0)	
Too long examinations	5 (50.0)	21 (56.8)	7 (22.6)	1 (50.0)	
Too many examinations	0 (0.0)	1 (2.7)	5 (16.1)	0 (0.0)	
Other	0 (0.0)	1 (2.7)	1 (3.2)	0 (0.0)	

4. Discussion

4.1 What was the status of inmate-patients that required sentence discontinuation on medical condition grounds? To initiate legal procedures in order to interrupt an sentence on health grounds, a detainee needs to be diagnosed with at least one pathological condition that cannot be properly treated within the sanitary network of the penitentiary system. Among the subjects who made such requests and were enrolled in this study most frequent pathologies were of digestive, respiratory and cardiovascular nature, or a combination including these. In 43.9% of the cases illness debut was pre-existent, but aggravated while serving the sentence, and in 41.8% of the cases the debut of the medical condition on which the sentence interruption request was based occurred after imprisonment. Most of these diseases can be diagnosed and treated within

the NAP sanitary network, considering recent improvements in terms of specialized personnel and equipment. In such circumstances, the significance of the high number of medical expertise requests in view of sentence interruption arguably resides in other than medical factors.

4.2 Were the interrupt requests influenced by the sentence length? Data analysis shows that most of the group I inmate-patients (those who had previous sentence interruption request records) were serving 5 to 10 years (53.1%) or up to 5 years (36.2%) sentences. The rates for group II (inmate-patients who had no previous interrupt requests) were reversed: 57.2% were serving up to 5 years and 35.3% were serving 5 to 10 years sentences (see Table 3). Overall, 170 out of 369 inmate-patients (46.1%) were serving less than 5 years sentences, 165 (44.7%) were serving 5 to 10 years, 22 (6%) were serving 10 to 15 years and 12 (3.2%) were serving more than 15 years sentences. 90.8% of them were included in the lowest two categories (up to 10 years). This suggests that, for those facing medium or long detention times, length of the sentence was a factor determining repeated requests of sentence interruption. The high frequency of first requests in the up to 5 years sentences group suggests this was seen as a means of coping with an unfamiliar and uncomfortable new situation.

4.3 Did the inmate-patients know the conditions required to be met when submitting sentence postponement or interruption request? Did they know prisoners who requested similar forensic expertise? Virtually all (99.5%) of the inmates who repeatedly requested discontinuation of the sentence on medical grounds (group I) said they were aware about the conditions for applying for medical expertise and knew other inmates who requested such procedure. This is perfectly understandable considering that inmates relationship involves contact and communication during the various activities they participate to. However, in group II a significant number of patients (25.4%) were not fully aware of the conditions they were supposed to meet and this puts under question their reasoning.

4.4 When did the request occur in relation with the moment of imprisonment? Concerning group I inmate-patients, 18.9% were in their first six months of detention and 47.4% had served 6 to 12 months before requesting a medical expertise in view of sentence interruption, which gives a 66.3 percentage (130 out of 196) of first-year detainees pursuing sentence disruption. This is relevant for claiming that influence of fellow inmates is greater in the first

year of detention, a possible explanation being inexperience and lack of information coming from official sources on issues related to health care.

4.5 Were subjects influenced by other inmates? Communication between inmates can certainly produce various influences. Thus, more than half of the group I subjects (52.6%) who requested discontinuation of the sentence on medical grounds said they were influenced in their pursuit by fellow inmates, in contrast to those who had no previous records in requesting a medical expertise for such purpose, of which but 5.2% admitted they were influenced by their detention colleagues. Taking into consideration group I inmate-patients, 73.1% of those in the 18-35 years age group and 66.3% of the 36-50 years aged reported influence of their peers. Imitation of colleagues and lack of preoccupation are other arguments connected to inside influences. One aspect that cannot go unnoticed is that of prisoners who have not requested discontinuation of the sentence on medical grounds (5.2%) but declared they were influenced by their peers.

4.6 What were the real reasons behind requesting medical expertise in view of sentence interruption and dropping out of an ongoing procedure? Of the 196 inmate-patients who requested a medical expertise, 66.3% (130 subjects) were at their first request, 31.1% (61 cases) had one previous request and 2.5% (5 cases) had at least two previous such requests. Medical status by itself or associated with claims of other serious (most often family-related) situations documented the requests of two thirds (65.8%) of the inmate-patients. However imitation of colleagues and lack of preoccupation are motivations that cannot be related to a medical condition justifying the request of a medical expertise. It is evident that the interruption request is perceived by some prisoners as a way to avoid prison life, perhaps augmented by inside stories claiming successful attempts following such course of action. 74 subjects in group I who later on decided not to go all the way with the forensic procedure got discouraged at their first attempt, only 6 having previous records in the field. The vast majority (71 out of 80) justified their dropout claiming improvement of their medical condition or invoking the length and complexity of medical investigations and other aspects related to the expertise procedure. **5. Conclusions**

- Although there is certain knowledge among the detainees pool regarding conditions required to be met when applying for a sentence postponement or interruption based on medical conditions needed to be confirmed by a legal medicine expertise, interviewing of the inmate-patients

highlighted the fact that such information is often vague or incomplete and that documentation on such line of action originated from unauthorized sources, most often being offered by detention colleges.

- Dissemination of relevant information concerning detainees' rights and obligations within their legal framework must come from authorized sources. Actions to stop spreading unauthorized and incorrect information need to be taken to prevent spending of public funds and unnecessary procedures demanding deployment of medical and security personnel.
- There is a clear tendency among inmates to make a first request for medical expertise to back sentence interruption demands while in the first year of incarceration.
- A multi-factorial determinism of such requests was certain identified including direct influence of other inmates, a tendency to imitate "successful" conducts or escape routes out of prison routine.
- Assessment of the co-factors that influence inmates to pursue such line of action can bridge more efficient communication between staff personnel and inmates, contributing to a reduction in the number of unjustified requests and minimization of their negative impact on current legal medicine activities carried out in the penitentiary system in Romania.

BIBLIOGRAPHY:

1. Butler B., *Health information exchange between jails and their communities: a bridge that is needed under healthcare reform*. *Perspect Health Inf Manag*. 2014 Jan 1;11:1b. eCollection 2014. PMID: 24808809 [PubMed - indexed for MEDLINE] PMID: PMC3995481 Free PMC Article
2. Committee on Causes and Consequences of High Rates of Incarceration; Committee on Law and Justice; Division of Behavioral and Social Sciences and Education; National Research Council; Board on the Health of Select Populations; Institute of Medicine. *Health and Incarceration: A Workshop Summary*. Editors - Washington (DC): National Academies Press (US); 2013 Aug. Copyright 2013 by the National Academy of Sciences
3. Feron JM, Tan LH, Pestiaux D, Lorant V., *High and variable use of primary care in prison. A qualitative study to understand help-seeking behavior* - *Int J Prison Health*.

- September 2008; 4 (3): 146-55. doi: 10.1080 / 17449200802264696. PMID: 18698529
[PubMed - indexed for MEDLINE]
4. Law no. 459/2001 (published in the Official Gazette of Romania, Part I, no. 418/27.07.2001) approving Government Emergency Ordinance no. 1/2000 (published in the Official Gazette of Romania, Part I, no. 22 / 21.01.2000) regarding the organization and functioning of Legal Medicine Institutions and Law no. 271/2004 (published in the Official Gazette of Romania, Part I no. 616 / 07.07.2004) approving Government Emergency Ordinance no. 57/2001 (published in the Official Gazette of Romania, Part I no. 531 / 31.08.2001) amending and supplementing Government Emergency Ordinance no. 1/2000.
 5. Law no. 254/19.07.2013 concerning the execution of sentences and custodial measures ordered by the court following criminal trials (published in the Official Gazette of Romania, Part I no. 514 of 14 August 2013)
 6. Ministry of Justice and Health Joint Order no. 429/2012 - on providing medical care to inmates in the custody of the National Administration of Penitentiaries, chapter II, articles 8-10.
 7. Molleman T, van Ginneken EF., *A Multilevel Analysis of the Relationship Between Cell Sharing, Prisoner Staff Relationships, and Prisoners' Perceptions of Prison Quality* - Int J Offender Ther Comp Criminol. 2014 March 11. [Epub ahead of print] PMID: 24618876 [PubMed - as Supplied by publisher]
 8. NAP 2013 activity review – Available from URL: www.anp.gov.ro
 9. Report on the activity of the Legal Medicine network in 2013 - Available from URL: www.legmed.ro
 10. Shaw D, Elger B., *Improving public health by respecting autonomy: Using social science research to enfranchise vulnerable prison populations* - Prev Med. 2015 February 21, 74C: 21-23. doi: 10.1016 / j.ypmed.2015.01.024. [Epub ahead of print] PMID: 25708912 [PubMed - as Supplied by publisher]
 11. The Revised Romanian Criminal Procedure Code - adopted by Law no. 135/2010 published in the Official Gazette of Romania no. 486 - July 15, 2010, into force since February 1, 2014, updated by GEO no. 3/2014 (Official Gazette 98/2014) and Law no.

255/2013 (Official Gazette 515/2013) – Available from URL: <http://legeaz.net/noul-cod-procedura-penala-ncpp>

12. Wang EA, Aminawung JA, Ferguson W, Trestman R, Wagner EH, Bova CJ, *A tool for tracking and assessing chronic illness care in prison (ACIC-P)*. *Correct Health Care*. 2014 Oct;20(4):313-33. doi: 10.1177/1078345814541531. Epub 2014 Aug 12. PMID: 25117427 [PubMed - in process]. PMID:PMC4175370 Free PMC Article

ASCERTAINING STUDY REGARDING THE NEED OF COUNCELING ACTIVITIES IN THE DEVELOPMENT OF TEACHERS' CAREER

Horațiu Catalano

Assist. Prof., PhD, "Babeş-Bolyai" University of Cluj-Napoca

Abstract: Through this study we propose to find out the opinion of a sample made up of 80 teachers for Primary School and Preschool Education, who are submitted to the exam for obtaining the 2nd professional didactic degree, regarding the need, oportunity and vulnerabilities of the counseling activities for the development of teachers' career.

By a methodological point of view, we used a questionnaire survey. Through this, we wanted to test the hypothesis that the selfawarness of the importance of counseilling activities for the development of teachers' career, facilitates the proper perception of the professional activities that a person has got to do during his career.

We consider that the succes in the didactic career is based on the existance of some specific steps regarding the progress and development of the teachers' career. These steps have to be able to identify some individual plans for the professional development conġigured as some matrix, that to come togheter the teacher's motivations, aspirations and interests according to their individual potential.

Keywords: didactic career counseling, professional development, progress, individual plan, professionalization

1. Considerații generale

Nevoia consilierii privind cariera este evidentă și prezintă interes pentru toate tipurile de organizații care doresc ca membrii acesteia să performeze în activitatea pe care o desfășoară, performanță care implică dezvoltarea profesională, dezvoltarea personală și creșterea prestigiului organizației în ansamblu, dar și al fiecărui membru a acesteia.

Consilierea este invocată în Legea Educației Naționale, dar este privită foarte general și nu cu trimitere clară spre consilierea angajaților din sistemul de învățământ. Astfel că, în art. 95, identificăm că responsabilitatea consilierii este atribuită Inspectoratelor Școlare Județene: *(1) Inspectoratele școlare județene și Inspectoratul Școlar al Municipiului București sunt servicii publice deconcentrate ale Ministerului Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului, cu personalitate juridică, având în principal următoarele atribuții: l) acordă **consiliere și asistență unităților și instituțiilor de învățământ în gestionarea resurselor umane și a posturilor didactice la nivelul județului, respectiv al municipiului București**, iar în art. 244, consilierea este subsumată dezvoltării profesionale și este văzută ca o nouă sarcină adăugată nenumăratelor atribuții pe care le au cadrele didactice: *(5) Dezvoltarea profesională a personalului didactic, de conducere, de îndrumare și de control și recalificarea profesională sunt fundamentate pe standardele profesionale pentru profesia didactică, standarde de calitate și competențe profesionale și au următoarele finalități generale: e) dobândirea unor competențe complementare prin care se extinde categoria de activități ce pot fi prestate în activitatea curentă, cum ar fi predarea asistată de calculator, predarea în limbi străine, **consilierea educațională și orientarea în carieră**, educația adulților și altele.**

În ceea ce privește formarea continuă, LEN prevede că aceasta cuprinde dezvoltarea profesională și evoluția în carieră și se realizează în funcție de evoluțiile din domeniul educației și formării profesionale. În consecință, conducerea fiecărei unități de învățământ desemnează o persoană responsabilă cu perfecționarea/ formarea continuă a cadrelor didactice, aceasta urmând să gestioneze următoarele coordonate: informare, organizare, consiliere- consultanță, formare, monitorizare și evaluare.

În ceea ce privește consilierea, atribuțiile care îi revin responsabilului cu formarea continuă sunt:

- consiliază cadrele didactice din școală pe probleme de perfecționare/ formare continuă și colaborează cu echipa managerială a școlii pe această problematică;
- solicită consiliere/ consultanță, atunci când consideră necesar, inspectorului pentru dezvoltarea resursei umane din cadrul ISJ;

- deprinde și folosește tehnica observării și analizei lecțiilor/ activităților susținute de cadrele didactice, cu scopul îmbunătățirii procesului de predare/ învățare/ evaluare, prin consiliere colegială.

După cum observăm în teorie, nevoia unor activități specifice de consiliere în sens general este stipulată, dar consilierea privind cariera cadrelor didactice din perspectiva dezvoltării profesionale și progresului nu este concretizată în LEN. Realitatea ne indică lipsa unor servicii sau a unor instituții care să gestioneze consilierea privind cariera în cazul angajaților din sistemul de învățământ și lipsa unor profiluri ocupaționale ale consilierului privind cariera didactică.

2. Delimitări terminologice

Cariera profesională reprezintă evoluția profesională a unui individ pe parcursul întregii sale vieți. În cadrul aceleiași profesii, în cariera unei persoane se pot înscrie specializări, perfecționări sau promovări profesionale. Cariera poate fi privită și sub aspect economic, sociologic sau psihologic:

- *sub aspect economic, cariera constă într-o succesiune de poziții profesionale ocupate de o persoană, ca urmare a pregătirii și meritelor sale profesionale;*
- *sub aspect sociologic, reprezintă o succesiune de roluri jucate de o persoană, fiecare dintre ele stând la baza celui ce urmează;*
- *sub aspect psihologic, alegerea de roluri și succesul în exercitarea lor depind de aptitudinile, interesele, valorile, trebuințele, experiența anterioară și aspirațiile persoanei în cauză (Pitariu, 2000).*

Cariera didactică poate fi abordată pe două dimensiuni, una de *natură internă* focalizată pe interpretarea pe care o dă individul experiențelor obiective prin prisma subiectivității sale care presupune o serie de etape de formare, modelare, dezvoltare, rafinare a unor atitudini și aptitudini și promovare a unor valori specifice profesionalizării.

Cea de-a doua dimensiune a definirii carierei didactice este de *natură externă* și presupune parcurgerea în timp a unei succesiuni de poziții sau funcții în ordine evolutivă, în

concordanță cu anumite dispoziții legale: profesor debutant, profesor definitiv, profesor cu gradul didactic II și profesor cu gradul didactic gradul I.

A fi motivat să alegi o carieră didactică și a fi motivat să rămâi în profesia didactică sunt aspecte importante asupra cărora s-au făcut numeroase cercetări, deoarece realitatea arată că tot mai mulți profesori aleg să se reorienteze profesional.

Consilierea privind dezvoltarea carierei este o formă de asistență continuă acordată individului în procesul de adaptare la mediul schimbător al profesiei didactice, dar și la menținerea unui echilibru între ambițiile profesionale și cele personale. Specialistul în consilierea carierei didactice trebuie să fie preocupat de identificarea unor trasee profesionale viabile, concordante cu potențialul fiecărui client în parte, să îndrume în cunoștință de cauză deciziile privind cariera, să sprijine implementarea unui plan privind dezvoltarea carierei care să plece de la premisa conform căreia, profesiunea didactică nu trebuie percepută numai din perspectivă economică, ci abordată ca un mod de viață, ca o profesiune care asumă modelarea celei mai de preț materii prime, ființa umană.

În prezent, percepția privind consilierea carierei s-a extins. Aceasta reflectă parcursul profesional al unei persoane prin învățare și muncă, astfel că orientarea în carieră nu se mai poate rezuma la asistarea unor momente în alegerea carierei, ci trebuie să devină o modalitate de dezvoltare a competențelor necesare pentru construirea propriei cariere.

3. Metodologia și rezultatele studiului constatativ

În studiul pe care l-am inițiat, am sondat opinia unui eșantion nonprobabilistic format din 80 cadre didactice din învățământul primar și preșcolar, înscrise la concursul pentru obținerea gradului didactic II, față de nevoia, oportunitatea și vulnerabilitățile activității de consiliere privind cariera didactică.

Metoda cantitativă pe care am utilizat-o a fost ancheta pe bază de chestionar, prin care ne-am propus să testăm ipoteza conform căreia, conștientizarea cu elemente specifice consilierii privind dezvoltarea carierei didactice, facilitează perceperea adecvată a stadiilor și activităților succesive de evoluție profesională pe care le atinge o persoană de-a lungul timpului.

Fiind un chestionar de opinie, am încercat să surprindem nu numai opiniile celor chestionați, dar și motivațiile, atitudinile, și așteptările lor față de nevoia de consiliere privind dezvoltarea în cariera didactică. Întrebările de opinie surprind aspecte care reliefează percepția proprie a fiecărui participant la investigație, percepție dată de universul lor interior, de aceea uneori acești itemi implică dificultăți în privința acurateții răspunsurilor oferite, a concordanței dintre opiniile reale și cele exprimate prin răspunsuri bune sau rele, adevărate sau false.

Chestionarul a fost conceput în concordanță cu *scala de atitudine Likert* cu cinci gradatii, care indicau intensitatea acordului sau dezacordului asupra caracteristicilor studiate de noi.

În ceea ce privește importanța pe care o atribuie respondenții carierei, am introdus afirmația: *Știu ce este important pentru mine în cariera mea*. Rezultatele obținute, conform scalei cu cinci trepte propuse de noi, sunt configurate în tabelul de mai jos și ne relevă faptul că majoritatea cadrelor didactice aflate în preajma unui examen ce implică dezvoltarea carierei, conștientizează importanța acestuia, exprimând un acord puternic.

1	2	3	4	5
Dezacord puternic	Dezacord	Neutru	Acord	Acord puternic
-	-	1,6 %	46,7 %	51,6 %

În concordanță cu itemul anterior, am solicitat chestionaților să exprime acordul sau dezacordul față de capacitatea lor de a aborda și a cere sfaturi de la persoanele din unitatea de învățământ în care își desfășoară activitatea sau alte cadre didactice care le pot sprijini în carieră. Astfel, 49 % dintre respondenți exprimă acord față de decizia de a cere sprijin și consiliere unor persoane cu experiență, 40 % exprimă un acord puternic față de această decizie și 11 % exprimă o stare de neutralitate față de capacitatea lor de a aborda persoane care dețin expertiză didactică și care ar putea să le sprijine în elaborarea unui plan de dezvoltare a carierei profesionale.

Nevoia de consiliere privind dezvoltarea carierei a fost percepută destul de difuz, de către participanții la acest studiu. Deși majoritatea au exprimat o opinie favorabilă au existat și cadre

didactice care sunt în dezacord față de rolul și rostul unei astfel de activități. În tabelul de mai jos, am inserat răspunsurile primite:

1	2	3	4	5
Dezacord puternic	Dezacord	Neutru	Acord	Acord puternic
3 %	10 %	28 %	45 %	14 %

Plecând de la premisa că elaborarea unui plan individual de dezvoltare privind cariera didactică presupune parcurgerea unor etape, formularea unor obiective și stabilirea unor planuri de acțiune strategice, am solicitat exprimarea percepției față de rolul unui astfel de plan de carieră în viața profesională a respondenților.

După interpretarea datelor, am obținut următoarele rezultate: 80% dintre respondenți exprimă un acord puternic față de rolul pe care îl joacă planul de carieră profesională, 10% dintre respondenți sunt neutri față de existența unui astfel de plan și 10 % exprimă dezacord față de beneficiile aduse de implementarea unui astfel de plan din perspectiva dezvoltării lor profesionale.

Concluzii și recomandări:

Elaborarea standardelor profesionale privind evoluția în cariera didactică ar trebui să conțină un *plan individual de dezvoltare profesională* flexibil, care să presupună proceduri specifice centrate pe planificarea dezvoltării personale, negociat în prealabil și care să asigure un echilibru între nevoile curriculare, metodologice, științifice, manageriale, deontologice și relaționale pe toată durata carierei și în toate stadiile acesteia, în cel al explorării, al stabilizării, avansării, menținerii și finalului de carieră.

Necesitatea formării autoinițiate, a parcursurilor diferențiate asistate de persoane competente este practică la nivel european.

Opinăm că ipoteza pe care ne-am propus-o se validează și succesul în cariera didactică poate fi susținut și de existența unor planuri individuale de dezvoltare a carierei didactice configurate sub forma unor matrici, care să conjuge motivațiile, aspirațiile și interesele fiecărui cadru didactic în concordanță cu potențialul individual.

Conform lui Delors, pentru a face față provocărilor secolului al XXI-lea se impune abordarea consilierii carierei dintr-o perspectivă largă, cuprinzătoare, cu rolul de a pune la dispoziția fiecărei persoane resursele necesare, pentru ca aceasta să poată descoperi și îmbogăți propriul potențial creativ, să scoată la iveală „*comoara lăuntrică*” a fiecăruia dintre noi.

Opinia lui M. Jigău, conform căreia serviciile de orientare și consiliere a adulților vor trebui să capete un stil de ofertare mai larg, holistic capabil să răspundă unor varietăți de nevoi și cerințe ale unui public cât mai divers, pare a fi foarte actuală din perspectiva studiului derulat de noi.

Un recent studiu realizat de Ejobs evidențiază faptul că la nivelul României, jumătate din numărul celor deja încadrați într-un loc de muncă, nu dețin sau, mai bine spus, nu fac uz de un plan de carieră. Peste jumătate dintre angajații din România (54%), spun că firma la care lucrează nu le oferă nici un plan de carieră, doar un sfert dintre ei știind care sunt perspectivele de promovare pentru următorii ani. Planul de carieră arată angajatului care este poziția lui actuală și care poate fi viitorul traseu. Un asemenea plan acționează ca o motivație suplimentară, pe lângă pachetul salarial. Din păcate, în România, acest lucru se întâmplă în doar 25% dintre companii (europes.es).

BIBLIOGRAPHY:

1. Jigău, M. (2001), Consilierea carierei, Editura Sigma, București.
2. Delors, J. (coord.). (2000), Comoara lăuntrică, Editura Polirom, Iași.
3. Pitariu, H. (2000), Managementul resurselor umane: Evaluarea performanțelor profesionale, Editura ALL BECK, București.

4. <http://europes.es/13805>, Aparaschivei, L., Andrici, S., Buliga M., accesat în octombrie 2015

WAYS OF TRAINING TEACHERS FROM PRE-UNIVERSITY EDUCATIONAL SYSTEM FROM THE PERSPECTIVE OF GIFTED STUDENTS

Ancuța Franț

Assist. Prof., PhD, West University of Timișoara

Abstract: Quality education is one of the contemporary education desideratum/wish. For quality education teachers should be trained in order to be able to work with different categories of students, including the gifted ones. In our attempt to get best results in our work with high performance students we must not only be preoccupied by special strategies within the activity with gifted subjects or by items of curriculum issued for them but we also should take into account a solid and strong training of teachers. They should have skills in order to teach the gifted ones. Within this work we wish to point out the essential aspects of training teachers in order to be able to work with gifted subjects.

Keywords: education, teachers, gifted students, skills, teachers training.

Educația elevilor cu aptitudini înalte reprezintă în zilele noastre o provocare, atât pentru familiile acestor copii, dar mai ales pentru cadrele didactice care ar trebui să îi instruiască. Yolanda Benito definește supradotatul ca având: „o inteligență mult superioară mediei (nivelul psihometric mai mare de 130) observându-se diferențe cognitive atât la nivel cantitativ cât și calitativ, o mai mare maturitate privind procesarea de informații (percepție, memorie vizuală) dezvoltarea capacității metacognitive la o vârstă timpurie (aproximativ la 6 ani) perspicacitate în rezolvarea problemelor capacitate creativă, motivație intrinsecă pentru învățare, precocitate și talent” (Benito, Y, 2003, p. 24).

O altă definiție apare în Raportul Maryland al Comisiei pentru Educație a Ministerului din Statele Unite conform căreia „copiii supradotați și talentați sunt cei care sunt identificați de către persoane calificate profesional, care posedă abilități demonstrate sau potențiale ce arată o mare capacitate de realizare în domenii ca intelectualul, creativitatea, activitatea academică, capacitatea de lider sau în artele teatrale și vizuale și care, din acest motiv necesită activități sau servicii speciale, ce nu sunt oferite de obicei de către școală.” (Benito, Y, 2003, p., 13).

În ambele definiții apare atât termenul de supradotare cât și acela de talent. R. Gagne este cel care încearcă să realizeze o diferențiere între supradotare și talent considerând că, în general, atunci când vorbim de supradotare ne referim la abilități intelectuale (manifestate în domeniul intelectual, creativ, socio-emoțional), iar talentul vizează aptitudini speciale care facilitează învățarea în domenii specifice.

După cum apare și în Raportului Maryland descoperirea și educarea celor supradotați revine unor persoane specializate în acest sens. Cu toate acestea, pregătirea specială a cadrelor didactice pentru activitatea cu elevii cu abilități înalte, se realizează prin intermediul programelor de formare continuă și mult mai greu, aproape deloc, prin intermediul programelor de formare inițială.

Ultimele studii în domeniul supradotării evidențiază faptul că, un procent cuprins între 5-15% din totalul populație școlare este reprezentat de elevii supradotați. Acești elevi pot fi descoperiți în orice comunitate și în orice mediu social, de cele mai multe ori fiind expuși riscului social sau excluderii din partea grupului de apartenență. Tocmai, pentru a evita aceste lucruri, este nevoie de descoperirea lor și integrarea în programe educaționale corespunzătoare potențialului fiecăruia dintre ei. Activitatea desfășurată cu elevii cu abilități înalte necesită o pregătire specială și consultanță permanentă. Acești copii trebuie educați de către un personal specializat în asigurarea unui traseu individualizat și personalizat, de aceea, nu orice cadru didactic este recomandat pentru a lucra cu supradotații

Formarea cadrelor didactice specializate pentru a lucra cu supradotații trebuie să fie în foarte strânsă legătură cu politicile educaționale, resursele materiale, sistemul de învățământ, și nu în ultimul rând, cu imaginea pe care supradotarea o are din perspectiva comunității.

Politicile educaționale din România, cu referire la supradotare sunt destul de firave, chiar dacă, preocupări în vederea instruirii diferențiate a elevilor supradotați au existat în actele oficiale în 1904, prima referire, fiind făcută de către Spiru Haret, în cadrul *Raportului către Majestatea sa Regele Carol*. Mai târziu, în 1922 Ministrul Învățământului P. P. Negulescu, propune să se înființeze clase speciale pentru copiii supradotați, iar în 1927 I. Petrovici consideră necesare înființarea claselor la liceu cu elevi de elită.

Astăzi practicile la nivel mondial, precum și literatura de specialitate utilizează și descriu cel mai frecvent, următoarele modalitățile de lucru cu supradotații:

1. Accelerarea studiilor – se concretizează prin reducerea perioadei de educație formală prin asigurarea condițiilor de progres în ritm propriu pentru elevii supradotați. La rândul său, această strategie se poate realiza sub următoarele forme, în funcție de politicile educaționale și resursele materiale :

- admiterea devansată în școală, liceu sau facultate;
- sărirea (telescoparea claselor);
- întrepătrunderea claselor – într-o perioadă de 2-3 ani se transmite conținutul din 3-4 ani normali de studiu sau sub forma absolvirii de 2 clase într-un singur an.

- progresul continuu vizează un proiect de program fără clase, cunoscut în literatura de specialitate ca sistemul nivelurilor sau al creditelor. Activitatea dintr-un ciclu școlar se poate desfășura în ritm propriu.

- activități suplimentare de tip extrașcolar;
- cursuri extracurriculare;

Accelerarea, nu este o strategie unanim acceptată, fiindu-i aduse critici ce vizează: lipsa trăinicieii în timp a performanțelor școlare, probleme de adaptare emoționale și inadaptare socială. Cât privește părțile bune ale strategiei putem menționa câteva dintre ele: reduce plictiseala și dezinteresul, determină creșterea motivației și încrederii în sine, dezvoltă atitudini pozitive față de școală, și vizează utilizarea la maxim a tuturor resurselor școlare;

2. Gruparea în clase speciale presupune organizarea unor clase în funcție de capacitățile elevilor și oferirea de programe educaționale speciale. Gruparea se poate realiza sub mai multe forme:

- gruparea numai la anumite discipline, elevii în restul timpului desfășurându-și activitatea în cadrul clasei căreia îi aparțin;

- gruparea în funcție de rezultate (tracking) vizează separarea pe baza performanțelor pe care elevii le-au obținut. Este cea mai răspândită formă de separare atât la nivel european cât și la nivelul sistemului educațional american. Se pot alcătui clase pentru elevii cu performanțe slabe, medii și și performanțe superioare. Cu toate că, este cea mai răspândită modalitate de grupare, are și cele mai multe dezavantaje dintre care vorbim de, probleme legate de diferențierea elevilor. și de selecționarea cadrelor didactice care să lucreze la aceste clase.

- gruparea intraclasă, fiecare cadru didactic are posibilitatea să realizeze în cadrul clasei a unor grupuri mici care lucrează separat la o anumită disciplină. Se consideră că această modalitate de grupare este cea mai eficientă și foarte flexibilă, fiind la îndemâna oricărui cadru didactic.

- gruparea în mănunchi – grupe de 5-6 elevi sunt acordate unui cadru didactic format și motivat special pentru a lucra cu supradotații.

- pull out program – este o altă modalitate ce se înscrie în strategia de grupare prin care elevii sunt separați din clasele lor și duși în alte clase fie pentru a-și îmbogăți experiențele fie pentru a remedia ceea ce nu se poate în cadrul curriculumului comun.

3. Curriculum diferențiat / adaptarea curriculară – vizează realizarea unor programe educaționale individualizate și personalizate ce se desfășoară în cadrul programului normal de școală. Adaptarea se realizează atât pe verticală (pregătirea de material cu grad de dificultate crescut), dar și pe orizontală (pregătirea mai multor materiale cu același grad de dificultate). Curriculum diferențiat presupune într-o primă fază adecvarea obiectivelor educative, corelarea acestora cu conținuturile, cu strategiile de predare și nu în ultimul rând cu cele de evaluare. Tocmai de aceea, adaptarea curriculară se realizează la nivelul obiectivelor, conținuturilor, strategiilor și modalităților de evaluare. În general primele două tipuri de adaptări sunt simultane și în strânsă corelație cu următoarele două, dar asta nu înseamnă că nu putem avea strict doar adaptare la nivelul strategiilor de evaluare.

4. Amplificarea / îmbogățirea extracurriculară se realizează în cadrul unor grupe mici de elevi care vor desfășura activități în afara programului școlar. Îmbogățirea se poate realiza și individual. În general, îmbogățirea presupune existența unui specialist care să coordoneze activitatea pentru domeniul în care se realizează.

5. Strategii diverse/strategii școlare și extrașcolare – în cadrul acestora putem aminti școala la domiciliu (homeschooling) foarte răspândită cu o istorie veche în SUA, precum și programe extrașcolare în cadrul unor competiții sau a unor programe (President Scholars, Mathcount, Westinghouse Science Talent Search etc.)

Fiecare din aceste strategii au punctele lor slabe și forte, în funcție de cadru didactic, de elevii cu care se lucrează, dar nu în ultimul rând și în funcție de resursele materiale și financiare, se poate opta pentru una din cele prezentate mai sus.

Elevii cu aptitudini înalte au intrat în centrul de interes al numeroaselor organizații nonguvernamentale care activează la nivel mondial și a căror prioritate sunt supradotații, drepturile lor și nu în ultimul rând, satisfacerea nevoilor pe care aceștia le dezvoltă în timp. Dintre acestea amintim câteva:

- **Consiliul Mondial pentru copiii dotați și talentați** (The World Council for Gifted and Talented Children WCGTC) a fost înființată în 1975 la Londra și militează pentru crearea unui climat suportabil pentru acești copii, precum și tratarea diferențiată a lor de către guverne, instituții și comunități. Acest consiliu sprijină și constituirea unor federații continentale pentru supradotați.

- **European Council for High Ability** (ECHA) – înființată în 1987, ca o asociație interdisciplinară cu specialiști, educatori, politicieni, părinți își propunea să faciliteze schimbul de informații despre persoanele cu abilități înalte aflate în diverse etape ontogenetice de dezvoltare. De asemenea, militează pentru proiectarea unor programe atât pentru cei care lucrează cu supradotații, pentru părinți, consilieri, comunități locale etc. Principalele activități pe care le organizează sunt: congrese, conferințe, simpozioane și ateliere de lucru, oferă consultanță în activitatea de proiectarea a curriculumului, organizarea de cursuri în urma cărora se poate obține diploma de studii aprofundate în pedagogia excelenței.

- **Comitetul european pentru educația copiilor și adolescenților precoci, dotați și talentați – EUROTALENT** – înființat la Tours – din dorința de a recunoaște nevoile de dezvoltare diferite a celor cu abilități înalte. Ca obiective putem menționa: identificarea supradotaților, sprijinirea unor cercetări legate de aceștia, înființarea de școli pilot, susținerea de schimburi informaționale între centre care lucrează cei cu abilități înalte. Activitățile constau în organizarea de conferințe congrese, întâlniri de lucru, schimburi de bune practici, sprijinirea publicării unor articole, cărți pe tema supradotării, tabere internaționale etc.

- **MENSA** – fondată în Anglia în 1945, este o organizație internațională la care pot adera toate persoanele, care obțin un scor egal, sau mai mare, de 98 % la orice test de inteligență pe care comunitatea științifică îl recunoaște. Obiectivele sale sunt descoperirea celor supradotați sprijinirea în direcția aleasă, astfel încât rezultatele muncii lor să fie folosite la scară largă, promovarea rezultatelor și creșterea vizibilității lor. Această organizație lucrează în special cu adulții cu abilități înalte.

• ***Asociația Națională pentru dezvoltarea curriculum-ului din Marea Britanie (NACE)*** – vine să continue proiectele și rețelele educaționale din School Council. Are un rol deosebit în editarea și susținerea revistelor, publicațiilor despre supradotați. Axele pe care le urmărește, cu predilecție, sunt perfecționarea cadrelor didactice care să lucreze cu supradotații, încurajarea studiilor și cercetărilor care îi au în centru lor pe cei cu abilități înalte, stimularea schimburilor informaționale și a celor ce țin de practică între cadrele didactice.

• ***Asociația națională pentru copiii dotați (NAGC)*** – apărută în 1966 în Anglia – pentru a acorda sprijin de specialitate familiilor cu copii supradotați. Urmărește crearea unor centre care să favorizeze schimburile de informații, elaborarea materialelor curriculare specifice elevilor cu abilități înalte, acordarea de asistență psihopedagogică familiilor cu astfel de copii.

• ***RO – Talent – Asociația Română de asistență psihopedagogică și socială pentru excelență*** – înființată la Iași în 1991, își propune să conștientizeze educatorii, decidenții din domeniul politicilor educaționale, opinia publică asupra nevoilor educaționale specifice copiilor și tinerilor cu aptitudini înalte. La nivelul asociației se disting patru departamente: Experți, Tineret, Educatori, Părinți. Dintre activitățile pe care le desfășoară putem aminti: consilierea specializată, intervenția educațională, profilaxie și intervenție educațională, sensibilizare, conștientizare, advocacy și nu în ultimul rând facilitarea de întâlniri frecvente cu parteneri internaționali.

• ***Asociația europeană a părinților (EPA) este sprijinită de către Comisia Comunităților europene*** promovează drepturile copilului supradotat și elaborează programe pentru relaționarea familiilor cu copiii cu abilități înalte.

• ***Asociația națională belgiană pentru părinții copiilor și adolescenților dotați (BEKINA)*** își dorește să sprijine părinții copiilor cu abilități înalte prin sesiuni de informare, conferințe dezbateri, prezentări de cazuri, asistență psihologică, cursuri, grupuri de suport.

• ***Asociația de loisir, reuniuni și educație pentru copiii și adolescenții precoci (ALREP)*** – apărută în Franța are drept obiectiv principal organizarea activităților din timpul liber al copiilor cu abilități înalte. Toate activitățile pe care le propune celor cu abilități înalte se realizează după programul școlar sau în perioada vacanțelor sub formă de școli de vară sau tabere.

Acestea sunt doar câteva din organizațiile și asociațiile dedicate persoanelor supradotate; în fiecare țară funcționează cel puțin una, sau chiar mai multe.

Deosebit de importantă este atitudinea pe care o au cadrele didactice asupra problematicii supradotării. În țara noastră atitudinea față de supradotare este aceea de valorifica și dezvolta din plin potențialul pe care elevul îl are, prin participarea la diverse stagii de pregătire finalizate cu concursuri, olimpiade, examene. În schimb, în alte țări copilul supradotat este respectat, dar este considerat ca fiind întotdeauna o problemă pentru școală, atât în ceea ce privește educarea sa, dar mai ales atunci când vorbim de integrarea și adaptarea sa, unde necesită o atenție sporită din partea cadrelor didactice, care trebuie să utilizeze metode din cele mai variate.

Finalizarea cu succes a acțiunii este în strânsă legătură cu pregătirea cadrelor didactice. În general, cei care au o pregătire specială pentru a desfășura activități cu supradotații nu întâmpină probleme, dar cei care nu sunt pregătiți în acest sens au o atitudine care poate să treacă de la dezinteres până la ostilitate. S-au realizat studii comparative, între cadre didactice specializate să lucreze cu cei cu aptitudini înalte și cadre didactice care nu aveau decât o simplă formare inițială de cadru didactic, care pledează pentru formarea suplimentară în vederea desfășurării activității cu supradotații.

În literatura de specialitate sunt numeroase studii (Bisop, 1968, Ward, 1980, Storz 1985, Guskin, Peng, Simon, 1992, Hansen&Feldhusen, 1994 etc.) care militează pentru un model al cadrului didactic specializat în activitatea cu supradotații. Chiar dacă, majoritatea sunt de acord cu faptul că, un cadru didactic, care lucrează cu supradotații nu trebuie să aibă neapărat o inteligență foarte mare, totuși, este de dorit să acorde o mare importanță dezvoltării celei existente, datorită faptului că, performanța școlară a elevului este influențată în primul rând de către competența didactică a profesorului, nu de inteligența sa.

Programele de formare a cadrelor didactice pentru activitatea cu supradotații prezintă obiective diverse: unele urmăresc identificarea supradotării, altele familiarizarea și sensibilizarea cadrelor didactice asupra particularităților psihopedagogice a supradotaților. Marea parte a programelor de formare pentru activitatea cu supradotații pun accentul pe variabilele prezentate de către Baldwin (1993): *conținutul curricular* (experiențele, fundamentele, strategiile de predare, managementul clasei, identificarea), *vârsta la care se manifestă* (preșcolari, școlari mici,

școlari mari) precum și *domeniile în care se manifestă supradotarea* (psihomotric, psihosocial, academic, creativ).

În 1993 Baldwin elaborează o paradigmă a formării cadrelor didactice specializate în activitatea cu supradotații, ce se bazează pe: antecedentele procesului instrucțional, procesul de formare și rezultatele formării.

Antecedentele procesului instrucțional urmăresc modul în care a fost format inițial respectivul cadru didactic înainte de participarea la acest program, precum și durata formării anterioare. Procesul de formare se axează pe structura curriculumului, iar rezultatele formării reflectă reușita sau nereușita cadrului didactic, în ceea ce privește formarea în vederea instruirii diferențiate a elevilor. „*Această paradigmă pune în evidență o variabilă importantă în educația adulților, și anume condiția precedentă, care afectează, atât procesul de formare al profesorilor, cât și rezultatul procesului ca atare. Eficiența programelor de formare a profesorului pentru elevii supradotați se află în strânsă corelație cu specializarea profesorilor și tipul de perfecționare prin care au trecut aceștia*” (Stănescu, M.,L., p. 119)

Feldhusen și Hansen (1994) au studiat influența programelor, de formare pentru cadrele didactice specializate spre a lucra cu supradotații, pe anumite variabile: predarea, climatul afectiv al clasei și variabilele antecedente în care sunt incluse vârsta, experiența în domeniu, satisfacția profesională. Concluzia lor a fost că programele de formare pentru a lucra cu supradotații au influențe pozitive care se regăsesc în: climatul favorabil la clasă, organizarea timpului de predare, claritatea prezentării și a explicațiilor, evitarea repetițiilor inutile, originalitatea exemplelor, încurajarea gândirii creative, stimularea încrederii în sine și formarea unei imagini de sine pozitive.

S-a încercat și o creionare a modelului cadrului didactic care lucrează cu supradotații. În cele ce urmează spicuim câteva modele prezentate în literatura de specialitate:

Primul care realizează un portret al profesorului eficient în activitatea cu supradotații este **Bishop** (1975), el realizează un studiu comparativ între profesorii numiți de el eficienți și ineficienți în activitatea cu elevii cu aptitudini înalte. Conform concluziilor sale cei care lucrează cu supradotații ar trebui să: posede un nivel de inteligență ridicat, să aibă maturitate în gândire și o experiență destul de bogată, nivel aspirațional crescut, să manifeste atitudine încurajatoare și participativă implicându-se permanent în viața clasei.

Lindsey, M., (1980) propune trei mari categorii de însușiri ale cadrului didactic:

- **În predare**, cadrul didactic ar trebui să dezvolte programe personalizate și flexibile, nevoilor de dezvoltare ale fiecărui elev, să comunice în permanență cu elevii, să dezvolte strategii didactice diverse, să stimuleze creativitatea și motivația, să respecte particularitățile individuale ale fiecărui elev, toate acestea într-o atmosferă permisivă și sigură.

- **Predispoziții personale**: tolerant, cu idealuri, dotare intelectuală peste medie, organizat, flexibil și deschis la nou, receptiv, intuitiv, creativ, responsabil pentru tot ceea ce face asumându-și consecințele, sensibil la problemele altora.

- **Calități personale și profesionale**: orientează elevii și nu face presiunii asupra lor, stil democratic, interesat de proces și nu de produs, inventiv și deschis spre nou, nu conformist, implică elevii în activitate îi stimulează să descopere și să creeze.

Johnson, M., (1986) stabilește următoarele caracteristici ale cadrelor didactice care lucrează cu supradotații: acordă mare atenție problemelor elevilor, răbdătoare, comunică cu mare ușurință, manifestă bună dispoziție, se comportă cu naturalețe, au capacitatea de a înțelege problemele altora.

Addison (1983) descrie următoarele calități pe care ar trebui să le posede cadrele didactice ale elevilor supradotați:

- o bună cunoaștere a particularităților psihologice a acestor copii;
- abilități de consiliere psihopedagogică;
- capacitatea de a utiliza diverse strategii de predare, astfel încât să nu intervină plictiseala și rutina în activitatea cu elevii;
- nivel motivațional ridicat;
- bun organizator al activității și manager al timpului la clasă;

Mulhern, J., și **Ward, M.**,(1993) prezintă următorul profil psihocomportamental și profesional:

- **Caracteristici personale:**

- **Achiziții personale**: mare volum de cunoștințe din domenii variate;
- **Abilități personale**: stabilește cu mare ușurință relații atât cu adulții cât și cu elevii;

- *Succes personal*: a dobândit succesul profesional în cariera didactică sau în alte domenii;
- *Personalitate puternică*: acceptă diverse provocări profesionale, chiar dacă sunt controversate;
- *Curiozitate intelectuală*: caută în permanență noul prin studiu;
- *Organizare*: foarte bună atât a vieții personale cât și a celei profesionale;
- *Abilități de conducere*: abilității de manageriale a altora, în special, a celor tineri.
- **Caracteristici profesionale:**
 - *Competență într-un domeniu*: cunoștințe extinse, riguroase într-un anumit domeniu, dar și cunoștințe în domenii colaterale;
 - *Abilități de prelucrare a informației*: organizarea informațiilor în unități, astfel încât să le poată preda elevilor;
 - *Aptitudini didactice*: capacitatea de a comunica cu elevii și de a crea o atmosferă destinsă securizantă, dar în același timp și stimulative;
 - *Inițierea în diagnoza psihopedagogică*: poate aplica probe de psihodiagnoză pentru a determina nevoile specifice de dezvoltare a fiecărui elev;
 - *Competențe în proiectarea strategiilor de predare*: proiectează activitățile instructiv educative pentru supradotați, pentru a obține rezultate deosebite.
 - *Competențe în proiectarea traseelor de dezvoltare aptitudinală*: are capacitatea de a transpune informațiile în funcție de particularitățile supradotaților, astfel încât acestea să devină viabile;
 - *Deprinderi de coordonare a programului*: militează în cadrul școlii pentru dezvoltarea unor programe de lucru cu supradotații.

Caracteristici ale educatorului elevului supradotat (după Wyatt F., 1982):

- Își dorește să dezvolte deprinderile pentru studiu și personalizează predarea în funcție de nevoile de dezvoltare ale elevului;
- Evaluează formativ performanțele elevului și întocmește fișe de observație;
- Adoptă curriculumul la ritmul de învățare al supradotaților;
- Urmărește evoluția elevului supradotat și întocmește o bază completă de date;

- Colaborează cu alți profesori în vederea adaptării predării;
- Colaborează cu specialiști pentru aplicarea unor programe de identificare și diagnoză aptitudinală, de asemenea, facilitează consilierea elevilor;
- Se perfecționează în domeniul psihopedagogiei și al metodicii excelenței, prin cursuri de specializare/perfecționare.

Formarea cadrelor didactice specializate în instruirea supradotaților este necesară din perspective diverse: psihologică, pedagogică, dar și filosofică. Din *perspectivă psihologică* s-a observat că, nu întotdeauna descoperirea timpurie a supradotații va determina obligatoriu, obținerea unor performanțe ridicate (frecvent poate să apară **retardul educațional** determinat de programe educaționale care nu corespund nevoilor de dezvoltare ale elevilor, sau de slaba pregătire a cadrelor didactice). Sub *aspectul pedagogic* pregătirea diferențiată se justifică în utilizarea strategiilor de lucru cu supradotații (îmbogățirea, accelerarea studiilor, gruparea), iar *epistemologic* face referire la faptul că, particularitățile elevilor supradotați nu se încadrează cerințele învățământului clasic-tradițional, unde cadrul didactic deține controlul.

Chiar dacă, sunt atât de necesare programele de formare a cadrelor didactice pentru a lucra cu supradotații, totuși numărul acestora este destul de mic chiar și la nivel internațional. În principal, programele de formare sunt concepute sub forma unor programe de formare continuă, iar ca modalitatea de desfășurare se optează pentru academii de vară, ateliere de lucru, stagii de formare, masterate sau doctorate în domeniu.

În ceea ce ne privește considerăm că programele de formare (care pot să fie atât de formare inițială, mult mai utile, sau de formare continuă) ar trebui să inițieze cadrele didactice pentru:

- Utilizarea tehnicilor de identificare a supradotaților;
- Cunoașterea particularităților psihoindividuale ale acestora;
- Orientarea și consilierea copilului supradotat;
- Prognoza eventualelor probleme care pot să apară în activitatea cu supradotații;
- Dezvoltarea capacităților de a crea un curriculum flexibil și diferențiat în funcție de particularitățile elevilor cu aptitudini înalte;
- Abilitatea de a crea un mediu favorizant și securizant pentru copii;
- Dezvoltarea și stimularea motivației elevilor;

- Stimularea inteligenței;
- Dezvoltarea și cultivarea creativității;
- Eliminarea unor eventuale probleme de adaptare;
- Deschidere în vederea colaborării cu părinții, cu alte cadre didactice precum și cu persoane ce reprezintă comunitatea locală;

Acestea sunt doar câteva aspecte importante, baze ale oricărui program de formare, dar lista rămâne deschisă, tocmai datorită faptului că, supradotarea rămâne un domeniu puțin explorat, cu destule necunoscute chiar și pentru specialiști.

Încheiem cu un citat din lucrarea *Copiii supradotați* a Yolande Benito referitor la cadrele didactice specializate în activitatea cu elevii cu abilități înalte: „*Particularitățile educaționale pe care le prezintă copilul supradotat nu cer în mod special o persoană care să poată răspunde la toate nelămuririle lor, ci un profesor care să le ghideze activitatea de învățare. Profesorul nu trebuie să fie specializat în multiple domenii de cunoaștere, ci trebuie să aibă abilități de a îndruma acești copii și în a le asigura necesarul de cunoștințe specific domeniului de studiu în care s-au specializat, să prezinte un grad ridicat de maturitate socio-emoțională și să manifeste interes față de necesitățile educaționale specifice copiilor supradotați.*” (Benito, Y., 2003, p. 156)

BIBLIOGRAPHY:

1. Baldwin, A., Y., (1993) – *Teachers of the Gifted* în Heller, K., Monks, F., J., Pasow, A., H., - *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*, Pergamon Press, Oxford.
2. Benito, Y., (2003) – *Copiii supradotați - educație, dezvoltare emoțională și adaptare socială*, Ed. Polirom, Iași.
3. Crețu, C., (1997) – *Psihopedagogia succesului*, Ed. Polirom, Iași.
4. Crețu, C., (1998) – *Curriculum diferențiat și personalizat – ghid metodologic pentru învățătorii, profesorii și părinții copiilor cu disponibilități aptitudinale înalte*, Ed. Polirom, Iași.
5. Heward, W.L. (2009) – *Exceptional Children: An Introduction to Special Education* (9th ed.). Pearson, New Jersey.

6. Lindsey, M., (1980) – *Traning Teachers of the Gifted and the Talented*, Teachers College Press, New York.
7. Mulhern, J., și Ward, M.,(1993) – *A Collaborative Program for Developing Teachers of Gifted and Talented Students* în *Gifted Child Quarterly*, 27(4) p 152-156.
8. Munteanu, A., (1994) – *Incursiuni în creatologie*, Ed. Augusta, Timișoara.
9. Roco, M., (2004) – *Creativitate și inteligență emoțională*, Ed. Polirom, Iași.
10. Stănescu, M.,L.,(2002) – *Instruirea diferențiată a elevilor supradotați*, Ed. Polirom, Iași
11. Wyatt F., (1982) – *Responsibility for Gifted Learners- a Plea for the Encouragement of Classroom Teacher Support*, în *Gifted Child Quarterly*, 26 (3) p 140-142
12. www.education.udel.edu/wp-content/uploads/2013/01/GiftedStudents.pdf
13. www.nagc.org
14. www.teachersfirst.com/gifted.shtml
15. www.DavidsonGifted.org.

THE RELATIONSHIP BETWEEN RELIGIOSITY AND SPIRITUALITY

Florin Vancea

Assist. Prof., PhD, "Spiru Haret" University of Bucharest

Abstract: The authors who have studied and written about religiosity and spirituality, like characteristics of human psyche, tried, generally, differentiate them, each focusing on specific elements, and in this way separating them.

There are, also, authors who put that two characteristics together, like in a correspondence.

This paper comes to bring evidence showing that religious phenomenon is closely related to spiritual phenomenon. The research carried out on a sample of 50 people from different Christian denominations, demonstrates that spiritual phenomenon, described in the light of spiritual intelligence, correlates with religious phenomenon.

In other words, it is showed that a high level of spiritual intelligence corresponds with a high level of religious maturity.

The conclusion from this study is that spiritual intelligence can be considered a fundamental condition for living a fulfilling and healthy religious experience.

In this paper the concept of religious maturity and also, the instrument which measured it, have been prepared in accordance with the literature of three scientific fields: psychiatry, psychology and Christian theology (according to the respective authors).

Keywords: religiosity, spirituality, spiritual intelligence, religious maturity, mental health.

1. INTRODUCERE

Abordarea aspectelor religioase ale psihicului uman a început odată cu apariția psihologiei ca știință, fiind prezentă atât în curentele psihanalitice (Freud, Jung) cât și în cele umaniste și transpersonale. În acest sens principalele concepte vehiculate sunt acelea de religiozitate și spiritualitate. Cei mai mulți autori au accentuat deosebirea dintre ele fără să evidențieze și

corelația lor, deși s-au emis și câteva ipoteze în acest sens. În același timp o tendință mai recentă o reprezintă și punerea în corespondență a laturii religioase/spirituale a psihicului uman cu sănătatea mentală, regăsită și în rândul psihologilor clinicieni.

Lucrarea de față dorește să surprindă această relație dintre ele cu ajutorul unei cercetări efectuate pe un lot de 50 de persoane de confesiuni creștine diferite: ortodocși, catolici și protestanți. Variabilele supuse studiului au fost cele de maturitate religioasă și inteligență spirituală.

2. FUNDAMENTAREA TEORETICĂ

2.1. Religiozitate și spiritualitate

Religiozitatea este un concept cu multe fețe încorporând aspecte cognitive, emoționale, motivaționale și comportamentale. Dificultatea constă în a dovedi care dintre aceste fațete reprezintă natura esențială a religiozității. Pentru cei mai mulți autori religia cuprinde două constructe principale: credință religioasă și instituția religioasă; religia se definește printr-un set de credințe (o doctrina), ritualuri și practici și aceasta este identificabilă printr-o comunitate de credincioși.

Religiozitatea ca fenomen și componentă a psihicului uman poate avea două componente majore: comportamentul religios și sentimentul religios (trăirea). La unii oameni predomină comportamentul religios la alții sentimentul religios. Cel mai frecvent însă religiozitatea este pusă în relație cu aderarea la o confesiune religioasă.

În prezent este acceptată ideea că, în esența sa, orice fenomen religios este cognitiv (rațional), volitiv – acțional și afectiv (religia trăită).

Connie Miller afirmă că religia este practica spiritualității. Religia este un set de convingeri. Oamenii care aleg să se identifice cu acest set de convingeri aleg să practice religia respectivă. Dar convingerile în sine nu o fac pe o persoană spirituală. “De fapt, cu cât facem din convingerile noastre identitatea noastră, cu atât mai mult devenim deconectați de spiritualitatea noastră, pentru că apoi începem să ne definim pe noi înșine prin convingerile noastre religioase, determinându-ne să devenim mai identificați cu ego-ul.” (Miller, 2013, p.46-47). Miller afirmă că religiile aduc de cele mai multe ori separarea, dar spiritualitatea aduce unitate. Absența

spiritualității este atunci când cineva se simte izolat de ceilalți. Pentru Miller, spiritualitatea este o relație personală cu prezența divină care sălășluiește în noi și în toate lucrurile.

Pentru psihologii umaniști și transpersonalii spiritualitatea are o valoare mare prin aceea că atrage atenția asupra faptului că lumea fizică nu e tot ceea ce există. Ființele umane nu sunt numai materiale, ci, de asemenea, posedă un suflet-duh. În jurul nostru există o lume spirituală, de care trebuie să fim conștienți. Adevărata valoare a spiritualității este faptul că indică înspre ceva și cineva care există dincolo de această lume fizică, cu care trebuie să intrăm în legătură.

2.2. Religiozitate și sănătate mentală

Relația dintre religiozitate și sănătatea mentală a fost studiată încă de la începuturile psihologiei. Studiul ei s-a lovit de aceleași greutăți metodologice legate de dificultatea definirii religiozității/spiritualității, religiozitatea mai ales, fiind un construct multifacțat. Din această cauză multe studii nu pot fi considerate suficient de valide.

Pentru o relație negativă între religiozitate și sănătate mentală (deci pentru o religiozitate nevrotică) au pledat diverși autori. Astfel, Freud (1953) vedea persoana religioasă ca o persoană nevrotică cu trăsături obsesiv-compulsive. Ellis (1980) consideră religia ca instituționalizarea iraționalității, fiind inflexibilă și intolerantă, iar Watters (1992) spunea că religia este incompatibilă cu multe din componentele sănătății mentale și fizice. Cu toate acestea, au existat și autori care au văzut religia ca o sursă a înțelegerii și stabilității într-o lume incertă (Jung, 1933; Allport, 1950).

Gartner și colab. (1991) trec în revistă aproximativ 200 studii și găsesc o corelație semnificativă între religiozitate și funcționarea pozitivă în diferite arii ale vieții, în schimb corelațiile cu anxietatea, psihoza, tulburările sexuale sau stima de sine nu sunt la fel de semnificative. Larson și colab. (1992) fac o trecere în revistă a tuturor studiilor raportate între 1978 și 1989 în *American Journal of Psychiatry* și *Archives of General Psychiatry*, cele mai importante reviste medicale de psihiatrie din SUA și examinează proporția dintre studiile care prezintă o relație pozitivă cu cele cu o relație negativă între religiozitate și sănătatea mentală. Astfel, din 50 studii, 36 raportează o relație pozitivă și doar 8 o relație negativă.

Koenig și Larson (2001) sistematizează 850 studii și găsesc că religiozitatea corelează pozitiv cu sănătatea mentală în 80% din studii și că în două treimi din studii depresia și anxietatea sunt mai puțin severe la cei cu religiozitate.

Studii mai recente au fost făcute de către Margreet R. de Vries-Schot, Joseph Z.T. Pieper și Marinus H.F. van Uden (2012), introducând conceptul de “maturitate religioasă”. Ca punct de plecare în evoluția conceptului de sănătate ei au ales definiția sănătății dată de Organizația Mondială a Sănătății în 1976. OMS arăta că sănătatea este „o completă bunăstare fizică, mintală și socială, și nu numai absența bolii sau a infirmității”. Autorii evidențiază îmbogățirea actuală a conceptului de sănătate cu dimensiunea religioasă/spirituală. Primele încercări de a introduce dimensiunea spirituală sau religioasă într-un nou model al sănătății au fost făcute de diverși autori de-a lungul anilor: Allport 1964; Ellison 1983; Rümke 1947; Coan 1977; Corr 1992; Sulmasy 2002.

Noul model bio-psiho-social-spiritual este susținut în ultimele decenii și de deschiderea psihologilor clinicieni înspre dimensiunea spirituală a omului. Astfel Miner (2008) a arătat că manifestările religioase ar trebui asociate cu sănătatea și nu cu tulburările psihice, în măsura în care o maturitate religioasă se dovedește a fi o bună modalitate de adaptare psihologică la mediu. Cercetările efectuate de Kristensen, Pedersen și Williams (2001) au demonstrat că toate componentele credinței religioase (afective, volitiv-acționale și cognitive) se asociază sănătății mentale.

Pentru a defini conceptul de maturitate religioasă cei trei autorii amintiți la început, au analizat alte două concepte care combinate, îl determină pe acesta. Astfel, „religiozitatea sănătoasă” au diferențiat-o de „religiozitatea nevrotică” apelând la importante surse din domeniul psihanalitic: Freud, Jung, Erikson și Fromm; din psihologia religiei: James, Allport și Pargament și din psihologia umanistă: Maslow, Yalom și Frankl.

Al doilea concept propus și analizat de ei a fost cel de „credință binefăcătoare” pentru care au apelat la filozofi și teologi creștini (Heidegger fiind unul dintre ei). O altă sursă la care au apelat a fost triada Apostolului Pavel: „credință, nădejde și dragoste”, considerată a fi esența creștinismului timpuriu. Conținutul conceptului de maturitate religioasă cuprinde trei mari

dimensiuni (criterii): orientarea către valori mai înalte bazată pe sentimentul de liberate interioară, încrederea în Dumnezeu manifestată în toate aspectele vieții și responsabilitatea pentru ceilalți și întreaga creație.

În concepția autorilor respectivi, conceptul de maturitate religioasă și scala de măsurare a acestuia (Scala MRS) constituie instrumente valide pentru diagnostic și consiliere în domeniile sănătății mentale și pastorale.

Un alt aspect important la Scala MRS este faptul că maturitatea religioasă astfel definită corelează cu religiozitatea intrinsecă. Allport (1950; Allport & Ross 1967) a făcut această distincție între religiozitatea intrinsecă și religiozitatea extrinsecă. Religiozitate intrinsecă înseamnă că oamenii trăiesc religia lor, în timp ce religiozitate extrinsecă înseamnă că oamenii folosesc religia lor. Pentru credincioșii cu religiozitate intrinsecă credința lor este o valoare supremă dar și un scop în sine. Pentru credincioșii cu religiozitate extrinsecă credința lor este un mijloc de a atinge anumite obiective, cum ar fi: sprijin social, confort și siguranță.

Scala MRS prezintă corelații semnificative cu anxietatea măsurată prin State-Trait Anxiety Inventory (STAI). Acest lucru verifică ipoteza potrivit căreia o maturitate religioasă este asociată unei sănătăți mentale.

2.3. Inteligența spirituală

La sfârșitul secolului XX și începutul secolului XXI, a apărut un nou curent revoluționar în psihologie, pornit din zona psihologiei transpersonale, aducând lumii a treia formă de inteligență: „inteligența spirituală” (alături de inteligența rațională și inteligența emoțională).

Inteligența spirituală, așa cum o definesc acești cercetători, este strâns legată de împlinirea unei nevoi profunde a ființei umane – aceea de a simți că totul are un rost, un sens. Este inteligența care ne face întregi, care ne dă integritatea noastră. Este inteligența sufletului, inteligența de sine profundă. Este inteligența cu care ne punem întrebări fundamentale, existențiale, precum și cu care putem să trecem peste limitele cu care am fost învățați. Dezvoltarea ei este însăși garanția sănătății psihice, spun psihologii care au descoperit-o. Aceștia arată că inteligența spirituală nu are legătură cu fenomenul religios. Ea reprezintă însă, doar o

modalitate de a reuni într-un cadru științific concepte pe care filosofile asiatice și nu doar ele le cunosc și le dezvoltă de milenii.

Termenul de "intelență spirituală" a fost propus de către Zohar Danah, fiind prezentat într-un volum al său din anul 1997. Termenul a fost dezvoltat de acest autor împreună cu psihiatrul și psihoterapeutul Ian Marshall în 2000, atunci când au publicat volumul *SQ: Spiritual intelligence, The Ultimate intelligence*. În opinia autorilor Zohar și Marshall *intelența spirituală*, SQ, este „...acea intelență care ne ajută să abordăm și să rezolvăm problemele legate de semnificație și valori, cea intelență care ne permite să ne plasăm acțiunile și viețile într-un context mai larg, mai bogat, dătător de sensuri, cea intelență care ne permite să evaluăm de ce o cale de urmat în viață este mai semnificativă decât o alta.” (Zohar, Marshall, 2009, pag.16)

Autorii arată că cele două intelențe cunoscute până acum IQ și EQ, nici separat și nici împreună nu reușesc să explice în totalitate complexitatea intelenței umane extrem de bogată, în special în plan imaginativ. Ambele forme de intelență IQ și EQ au o funcție adaptativă, acționând în interiorul unor granițe și jucând un „joc finit”. SQ are însă o funcție transformativă, ea permite oamenilor să fie creativi, să schimbe regulile și să modifice situațiile. Acționând asupra limitelor, granițelor, SQ permite schimbarea situației făcându-i pe oameni să participe la un „joc infinit”.

De asemenea, Zohar și Marshall arată că SQ reunește și integrează celelalte două forme de intelență, susținându-și această afirmație cu prezentarea mai multor cercetări, multe din ele din zona neuro-biologiei. Concluzia lor este că SQ operează din centrul creierului, din zona funcțiilor cerebrale integratoare. SQ este legată de această funcție transcendentă ce îi permite omului să devină un întreg și să aibe un centru. Procesul terțiar reprezentat de SQ unifică, integrează și are capacitatea de a transforma materialele aduse de procesul primar și de cel secundar, reprezentate de IQ și EQ. SQ facilitează dialogul dintre rațiune și emoție dintre minte și trup. Este aspectul care oferă omului o bază de creștere și dezvoltare, îi conferă sinelui un centru activ, unificator, dătător de sens.

King (2008) definește intelența spirituală ca fiind un set de capacități care contribuie la conștiința totală, integrarea și aplicarea adaptativă a aspectelor nonmateriale și transcendente

ale propriei existențe, ducând la rezultate precum: reflecția existențială profundă, dezvoltarea sensului vieții, recunoașterea transcendenței sinelui, controlul stărilor spirituale (King, 2008; King & DeCicco, 2009). Autorul propune o structură a inteligenței spirituale cu patru dimensiuni:

Gândirea critică existențială presupune capacitatea de a contempla critic sensul și semnificația vieții și alte aspecte existențiale metafizice (de exemplu, realitatea, universul, spațiul, timpul, moartea), fiind similară cu definiția lui Gardner pentru inteligența spirituală.

Producerea de sens personal se referă la capacitatea de a construi sensul personal și scopul în toate experiențe fizice și mentale. La fel ca și gândirea critică existențială, sensul personal este frecvent descris ca o componentă a spiritualității.

Conștiința transcendențială presupune capacitatea de a percepe dimensiunile transcendente ale sinelui sau exterioare sinelui: ale altora, ale lumii fizice (de exemplu, nonmaterialismul, interconectarea) în timpul stării normale de veghe. Conștiința transcendențială este o componentă cheie a inteligenței spirituale, definită ca abilitatea de a simți o dimensiune spirituală a vieții, sens al realității difuz și general, situat dincolo de cunoașterea senzorială obișnuită James (King & DeCicco, 2009).

Expansiunea stării de conștiință este capacitatea de a intra în stări extinse ale conștiinței (de exemplu, conștiința pură, conștiința cosmică, unitatea) atunci când se dorește. Din punctul de vedere psihologic, distincția între conștientizare transcendențială și expansiunea stării de conștiință este bine susținută. În timp ce conștientizarea transcendențială are loc în timpul stării de veghe, expansiunea stării de conștiință presupune capacitatea de a transcende starea de veghe și de a intra în stări profund spirituale.

3. METODOLOGIA CERCETĂRII

3.1.Scopul, obiectivele și ipotezele cercetării

Cercetarea statistică, cantitativă, are ca scop studiul relației dintre maturitatea religioasă și inteligența spirituală.

Obiectivele vizate de prezenta cercetare au fost următoarele:

1. Determinarea nivelurilor de maturitate religioasă și inteligență spirituală la persoane aparținând diferitelor confesiuni religioase creștine.
2. Studiarea corelației dintre maturitate religioasă și inteligență spirituală la persoanele din lotul de studiu.

Ipoteza de lucru: Un nivel ridicat al maturității religioase corelează pozitiv cu un nivel ridicat al inteligenței spirituale.

3.2. Lotul studiu

Cercetarea s-a realizat cu ajutorul unui lot experimental compus din 50 de persoane aparținând următoarelor confesiuni religioase creștine: ortodocși (17 subiecți), catolici (17 subiecți), protestanți (16 subiecți).

3.3. Instrumentele de lucru

- Scala de maturitate religioasă MRS construită de Margreet R. de Vries-Schot, Joseph Z.T. Pieper și Marinus H.F. van Uden (2012). Scală MRS este utilizabilă doar pentru adepți ai cultelor creștine, tradusă și adaptată în limba română de către mine;
- Chestionarul SISRI-24 (*The Spiritual Intelligence Self-Report Inventory* – King, 2008). Inventarul propune o structură cu patru dimensiuni ale inteligenței spirituale: gândire critică existențială (GCE), producerea de sens personal (PSP), conștiință transcendențială (CT) și expansiunea stării de conștiință (ESC). Chestionarul a fost tradus și adaptat în limba română de către mine;

4. REZULTATE OBȚINUTE

Rezultatele obținute evidențiază următoarea repartiție a mediilor celor două variabile Maturitatea Religioasă (MR) și Inteligența Spirituală (SQ) pe cele trei confesiuni religioase, conform graficului din fig.1.

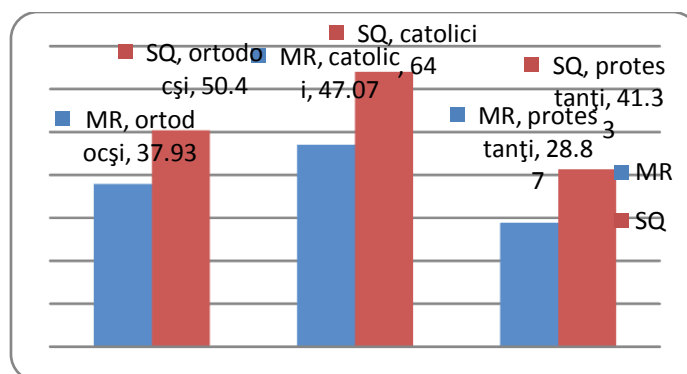


Fig. 1. Distribuția maturității religioase (MR) și a inteligenței spirituale (SQ) pe confesiuni religioase

Cele mai mari note atât la maturitate religioasă cât și la inteligență spirituală le-au obținut subiecții de confesiune catolică: MR=47,07 și SQ=64, urmați de subiecții de confesiune ortodoxă: MR=37,93 și SQ=50,4. Cele mai mici note aparțin confesiunii protestante MR=28,87 și SQ=41,33.

Pentru a determina diferențele semnificative dintre confesiuni am recurs la *testul t* pentru eșantioane perechi. Astfel, singura diferență semnificativă statistic este aceea între catolici și protestanți. Praguri de semnificație: $p < 0,002$ la MR și $p < 0,007$ la SQ.

Analiza corelativă a evidențiat următoarele corelații semnificative:

- Maturitatea Religioasă corelează pozitiv cu Inteligența Spirituală și cu toate cele patru dimensiuni ale acesteia la pragul de semnificație $p < 0,001$. Astfel ipoteza de lucru a fost confirmată.
- Maturitatea Religioasă corelează pozitiv cu genul subiecților la pragul de semnificație $p < 0,05$. Acest lucru arată că persoanele de gen feminin prezintă un nivel mai ridicat al maturității religioase.
- Maturitatea Religioasă corelează pozitiv cu vârsta subiecților la pragul de semnificație $p < 0,001$. Acest lucru arată că maturitatea religioasă crește odată cu vârsta.

- Maturitatea Religioasă corelează negativ cu nivelul de pregătire al subiecților la pragul de semnificație $p < 0,05$. Acest lucru arată că maturitatea religioasă este mai scăzută la subiecții cu nivel de pregătire mai înalt.

5. CONCLUZII

Prezenta lucrare reprezintă un studiu asupra relației dintre religiozitate și spiritualitate la subiecții aparținând principalelor confesiuni creștine: ortodocși, catolici și protestanți. Cercetarea realizată pe un lot de 50 subiecți a recurs la două concepte reprezentative pentru fenomenele studiate: Maturitatea Religioasă și Inteligența Spirituală. Ipoteza conform căreia cele două variabile corelează pozitiv a fost confirmată.

Concluzia desprinsă din acest studiu este aceea că, inteligența spirituală poate fi considerată o condiție fundamentală pentru a trăi o experiență religioasă împlinitoare și sănătoasă. Această concluzie este în consens cu părerile lui Singh și Torralba.

Conform lui Singh G. (2008) inteligența spirituală reprezintă condiția fundamentală pentru a dezvolta experiența religioasă și a interpreta mesajele simbolice ale tradițiilor religioase. Pentru Torralba F. (2012) credința religioasă este o manifestare, o dezvoltare a inteligenței spirituale ce constă în aderarea la un tip de adevăruri care nu se pot demonstra rațional și care sunt obiect de credință. Această aderare dă sens vieții omenești și permite înțelegerea importantelor momente ale existenței: nașterea, moartea, dragostea, suferința.

Din punct de vedere al celorlalte corelații ale cercetării, putem spune că singura surprinzătoare este aceea că Maturitatea Religioasă este mai scăzută la subiecții cu nivel de pregătire școlară ridicat. Ținând cont de faptul că cele două variabile ale cercetării corelează și că inteligența spirituală nu corelează cu nivelul de pregătire școlară putem emite concluzia că o pregătire școlară superioară poate constitui uneori un obstacol în dezvoltarea unei experiențe religioase mature, în pofida existenței unui fond spiritual, deci a unui potențial religios.

BIBLIOGRAPHY:

1. Covey, Stephen, (2004), *The 8th Habit: From Effectiveness to Greatness*, (Simon and Schuster).
2. Gardner, H. E. (1993), *Multiple Intelligences: The Theory in practice*, New York: Basic Books.
3. King, D. B. (2008), *Rethinking claims of spiritual intelligence: A definition, model, & measure*. Unpublished master's thesis, Trent University, Peterborough, Ontario, Canada.
4. King, D. B., & DeCicco, T. (2009). A Viable Model and Self-Report Measure of Spiritual Intelligence. *International Journal of Transpersonal Studies*, 28, 68-85.
5. Margreet R. de Vries-Schot, Joseph Z.T. Pieper și Marinus H.F. van Uden (2012), *MATURE RELIGIOSITY SCALE. Validity of a New Questionnaire*. In: *European Journal of Mental Health* 7 (2012) 57–71. http://www.ejmh.eu/mellekletek/2012_1_57_Vriesschot_etal.pdf.
6. Miller, C., (2013), *Înfometează egoul, hrănește sufletul. Souldrama: Aprinde-ți inteligența spirituală*, Ed. Herald, București.
7. Torralba, F., (2012), *Inteligența spirituală*, Ed. Curtea Veche, București.
8. Vaughan, F., (2002), *What is Spiritual Intelligence?*, *Journal of Humanistic Psychology*, Vol 42, No.2. Spring 2002, 16-33, 2003 Sage Publications, <http://francesvaughan.com/files/Spiritualintell.pdf>.
9. Vaughan, F. (2010), *Identity, maturity and freedom: transpersonal and existential perspectives*, *Journal of Transpersonal Research*, 2010, Vol.2, 2-9.
10. Zohar, D., Marshall, I. (2011), *Inteligența spirituală*, Editura Vellant, București.

IMPLICATIONS OF LOCUS OF CONTROL IN DISTRESS AND EMOTIONAL EXHAUSTION OF UNDERGRADUATE TEACHERS

Lucica Emilia Coşa

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

Abstract: The research aims to investigate the implications of locus of control in distress and emotional exhaustion of undergraduate teachers. The study was conducted on a sample of 834 secondary level teachers. The instruments used were PDE - Scala on emotional distress profile ;, Burnout Inventory (Christina Maslach); Questionnaire IPAQ (Multidimensional Locus of Control). The study results highlight the increased tendency of teachers (79% of those investigated) have an internal locus of control and show that it is a good predictor of distress and low emotional exhaustion.

Keywords: distress, instead of internal control, external locus of control, emotional exhaustion, teachers

1. *Locul controlului* – orientări și clarificări conceptuale

Pornind de la teoria învățării sociale, Rotter (1966) introduce conceptul de *locul controlului*, concept spre care s-au focusat multe studii în anii care au urmat. Fără a clarifica toate aspectele și contradicțiile existente, rezultatele studiilor au evidențiat legătura dintre orientarea locului controlului și variabile precum: domeniul de activitate, genul, performanța în muncă, starea de bine, boală sau stres.

Definit de Rotter ca fiind modul în care o persoană își explică succesul sau eșecul, prin cauze de tip intern sau extern, controlabile sau necontrolabile, locul controlului este de două tipuri, intern și extern. Locul controlului intern reprezintă convingerea că responsabilitatea pentru eșec, respectiv meritul pentru succes stă în defectele, erorile, respectiv în aptitudinile și calitățile persoanei respective. Locul controlului extern se referă la convingerea că sursa

evenimentelor (pozitive sau negative) se găsește în soartă, destin sau puterea altora. Internalitatea respectiv externalitatea sunt două capete ale unui continuum.

În prezent, termenul de *locul controlului* este deseori înlocuit cu conceptul de *percepere subiectivă a controlului*. Concluzia unor studii prezentate de Legeron¹ evidențiază faptul că nu realitatea controlului ci sentimentul de control este importantă când vorbim despre stres. De asemenea, așa după cum apreciază o serie de autori^{2, 3}, există și o altă perspectivă asupra acestui concept, perspectivă adoptată de cele mai multe studii recente. *Locul controlului* este văzut ca o trăsătură bidimensională: o dimensiune referindu-se la scopurile și succesele personale iar a doua la controlul asupra sistemului socio-economic și politic.

Numeroasele studii realizate în această direcție au evidențiat o serie de corelații între orientarea controlului și o serie de alte trăsături ale persoanei. Interniștii au un nivel al motivației de autorealizare mai ridicat decât externiștii⁴, o poziție mai activă și tendința de orientare către situații care oferă oportunități de realizare a obiectivelor⁵, încredere în sine mai mare, responsabilitate pentru acțiunile și consecințele propriului comportament, tendințe continue spre succes, sănătate și abilități de adaptare mai bune⁶. Locul controlului intern corelează cu stilul apreciativ de timp empatic și creativ și competențe socio-emoționale mai ridicate⁷. Pe de altă parte, persoanele cu un loc extern al controlului sunt mai puțin competente în relațiile interpersonale, inferioare în domeniul abilităților sociale, indecise cu privire la cariera profesională⁸. Oamenii tind să adopte o orientare predominant externă, odată cu înaintarea în vârstă sau în urma confruntării cu anumite experiențe negative de viață. Aceiași persoană poate manifesta o orientare externă sau internă în funcție de situație sau de rolul profesional⁹ Sarason și

¹ Legeron, P., *Cum ne apărăm de stres*, Editura trei, București, 2003, p.140

² Băban, A., *Psihologia sănătății*, Suport de curs, Universitatea „Babeș Bolyai”, Cluj – Napoca, 2005

³ Brate, A., *Stresul – o abordare interdisciplinară*, Editura Almamater, Sibiu, 2002

⁴ Schultz, Schultz 2005, apud Balgiu, B.A., *Implicația locului controlului în structura personalității. Studiu pe funcționari publici*. În Revista de Psihologie, 57, 2011 p. 44)

⁵ Lefcourt, 1982, cit de Balgiu, idem, p 45

⁶ Loosemore, M.Lam, M., *The Locus of Control: Safety In: Construction Management and Economics*, 2004, vol 22, p.385-394.

⁷ Paladi, A. *Influențe educaționale în formarea locului de control* În Studia Universitatis, Seria Științe ale Educației, Chișinău, 2011, nr 9, p 136

⁸ Stărică, C.E., *Psihologia dezvoltării. Psihologie aplicată*, Probleme și perspective, 2003, 10, p 16

⁹ Balgiu, B.A., idem, p 53

colab.,¹⁰, susțin, în consens că locul controlului extern ar fi asociat cu o proporție mai mare de insatisfacții și cu o predispoziție netă spre anxietate și depresie.

2. Locul controlului în distresul emoțional

Locul controlului ocupă un rol important în discuțiile și cercetările pe marginea problematicii stresului. Modul de reacție în fața agenților stresanți este influențat de *locul controlului*, adică de măsura în care indivizii percep că pot controla orice tip de situație. Indivizii interni se percep ca având un control mai mare și au tendința de a se simți mai puțin amenințați de stresori decât cei externi iar în situații stresante prezintă astfel mai puține reacții adverse. Locul controlului intern este protector în stresul psihic acut și cronic prin receptivitatea crescută a persoanei la informațiile din mediu cu valoare adaptativă, prin rezistența la presiunile externe, prin încrederea în forțele proprii și prin gradul crescut de angajare în situație. Deși am amintit de cercetări care susțin rolul locului intern al controlului în fața stresului, nu lipsesc nici argumentele care consideră locul controlului ca fiind irelevant sau protector doar în cazul stresului acut, nu și în cel cronic¹¹ Unii autori citați de A Baban¹² demonstrează efectul pozitiv al locului controlului intern doar în situațiile ambigue de stres. În anumite circumstanțe nivelul ridicat al internalității poate avea efecte negative.

Baban, A.¹³ interpretează aceste contradicții prin distincția pe care o consideră necesară între tipurile de *loc al controlului*. Externalitatea poate fi defensivă (când persoana atribuie eșecul factorilor externi, protejându-se astfel pe sine) și pasivă (care este expresia percepției lipsei de control, cu efecte negative). Internalitatea este responsabilă (exprimând dorința de a-și asuma controlul și responsabilitatea pentru succes și eșec) și culpabilizantă (subiectul autoblamându-se pentru eșecuri dar în același timp neacordând suficientă importanță succeselor). Autoarea sugerează că doar internalitatea responsabilă este o sursă de sanogeneză.

¹⁰Sarason și colab 1978, cit. de Baban, A idem

¹¹Cohen, 1989 apud Bucur, E., Boza, M., *Sentimentul de singurătate și strategiile de coping la persoanele văduve și divorțate*, În Psihologie socială, Nr 21(I), Editura Polirom, Iași, 2008, p 29

¹²Murphy, 1991, Băban, idem, p. 96

¹³Baban, idem

Ne-a atras atenția analogia realizată de Gallwey, W.T.¹⁴, între oamenii stresați și bilele de biliard. “*Stresul are propriul impuls la fel cum are și o bilă după ce e lovită de alta, pe masa de biliard. Când sunt stresați, oamenii se mișcă nu în direcția în care intenționau ci acolo unde îi duce impactul*”. Mai precis, stresul se naște din sentimentul lipsei controlului și conduce la lipsa de control.

Pornind de la controversele existente pe această temă și de la rezultatele unor studii mai vaste pe marginea distresului emoțional și a dimensiunilor burnout-ului la cadrele didactice din mediul preuniversitar,¹⁵¹⁶ apreciem că această categorie profesională, prin caracteristici ce țin de nivelul educației, de statut și de direcția specializării, pot prezenta anumite particularități care merită studiate și supuse atenției.

3. Metodologia cercetării

3.1. Scopul: Identificarea unor implicații ale locului controlului în distresul și epuizarea emoțională la profesorii din mediul preuniversitar.

3.2. Ipotezele cercetării

Ipotezele studiului ne-au fost sugerate de numeroasele concluzii ale studiilor din literatura de specialitate

Ip.1. Profesorii din mediul preuniversitar tind să aibă un loc al controlului extern;

Ip.2. Există o corelație puternic pozitivă între locul controlului extern și un nivel ridicat al distresului emoțional la profesorii din mediul preuniversitar;

Ip.3. Locul controlului extern corelează pozitiv cu epuizarea emoțională la profesorii din mediul preuniversitar.

3.3. Metoda

¹⁴Gallwey, T. W., *Jocul interior și stresul*, Editura Spandugino, București, 2011, p 40

¹⁵Coșa, L., *Rolul mediatorilor psihologici ai distresului emoțional la profesorii din învățământul preuniversitar. Impactul intervențiilor de dezvoltare personală. Teză de doctorat*, Cluj Napoca, 2011

¹⁶ Coșa, L., (2011) *Mecanisme de coping și distres emoțional la cadrele didactice din mediul preuniversitar*, În *Cercetarea modernă în psihologie, Direcții și perspective*, Editura Universitară, București

3.3.1. Subiecții

În cadrul prezentului demers au fost selectate un număr de 834 cadre didactice cu vârste cuprinse între 22-55 ani. Repartiția pe vârste este următoarea: 41% sub 35 ani, 34% cu vârsta cuprinsă între 36-45 ani, 24,2% cu vârsta peste 46 ani (media de vârstă egală cu 35,6 ani). Cadrele didactice participante la studiu au fost împărțite în cinci categorii, în funcție de vechimea în muncă. Din perspectiva de gen, din numărul total de participanți, se regăsesc 186 persoane de sex masculin (22,3%) și 648 persoane de sex feminin (77,7%). Cercetarea s-a desfășurat în perioada aprilie-septembrie 2010, în școli din județul Mureș, Harghita și Covasna. Modalitatea de eșantionare a fost cea nealeatorie-pseudoaleatorie sau de conveniență, fiind utilizați participanți disponibili. Această situație s-a creat din considerente de ordin practic. Participanții au fost rugați să răspundă în scris.

3.3.2. Instrumentele

În vederea verificării validității ipotezelor am aplicat următoarele instrumente:

- *PDE - Profilul Distresului Emoțional* este o scală cu 26 de itemi care măsoară emoții negative disfuncționale și emoții negative funcționale, concepută în 2005 (*Oprîș și Macavei*) pornind de la itemii Profilului Distresului Emoțional, varianta scurtă, la care li s-au adăugat cuvinte ce descriu emoții identificate cu ajutorul dicționarului de sinonime. Cei 26 de itemi care formează varianta finală a scalei, au rezultat în urma unei validări cu experți și a mai multor studii experimentale menite să stabilească relevanța lor și subscalele în care se încadrează.
- *Chestionarul IPAH (Multidimensional Locus of Control)* (Rotter, 1966) cuprinde 29 de itemi, dintre care 23 vizează direct locul controlului iar 6 itemi au fost incluși de autor pentru a face mai ambiguu scopul testului (este vorba despre itemii : 1, 8,14,19,24,27). Fiecare item conține 2 afirmații, una referindu-se la internalitate, cealaltă la externalitate. Subiectului i se cere să indice care dintre cele două afirmații exprimă mai bine convingerea sa. Conținutul itemilor se referă la domenii variate ale vieții (ex: succes școlar și profesional, relații interpersonale, politică).

- *Inventarul de Burnout Maslach*.¹⁷ Inventarul este conceput ca o scală după modelul scalei în șapte trepte de intensitate a lui Th. Adorno. Această scală conține în versiunea originală 23 de itemi grupați pe cele trei dimensiuni menționate anterior: depersonalizarea, derealizarea personală, epuizarea emoțională. Subiecții aleg între cele șapte trepte de intensitate valoarea care cred că îi caracterizează cel mai bine.

3.4. Termenele

Studiul s-a desfășurat în perioada aprilie - septembrie 2010

3.5. Rezultatele

obținute și analiza datelor:

Analizele statistice au fost realizate cu ajutorul programului SPSS 17

Discuțiile pe marginea ipotezelor de cercetare au permis validarea acestora, după cum urmează:

Ip 1 . Profesorii din mediul preuniversitar tind să aibă un loc al controlului extern.

Pentru a verifica această ipoteză, am recurs la aplicarea chestionarului “Locus of control”. În urma aplicării și cotării, datele au fost prelucrate statistic, folosindu-ne de următoarele metode: frecvențe procentuale, corelații bivariante, histograme și regresii logistice multinominale.

Analiza frecvențelor (*Tabelul 1*) ne permite să remarcă faptul că, locul controlului extern este prezent doar la 20,3% dintre cadrele didactice iar locul control interior este prezent la 79,7% dintre cei investigați. Deși rezultatele obținute ne-am surprins în prima etapă, în sensul că ne-am fi așteptat ca procentul celor cu un control extern să fie mult mai mare, o analiză mai amănunțită a lor ne-a permis evidențierea unor aspecte importante.

¹⁷Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P., (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual Third Edition*, Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, Inc.

	Frecvențe	Procentaje
Locul controlului intern	665	79,7
Locul controlului extern	169	20,3
Total	834	100,0

Tabelul 1 Frecvențe- locul controlului la profesorii investigați

Analiza diagramelor de mai jos (Figura 1)

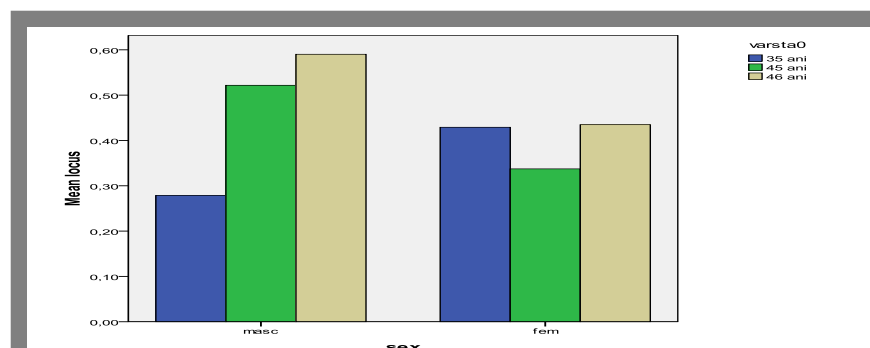


Figura 2 Relația locul controlului - variabila gen -vârstă

ne ajută să remarcăm faptul că persoanele din cadrul eșantionului investigat, de gen feminin, tind să aibă un loc al controlului orientat spre interior iar cele de gen masculin un loc al controlului extern. De asemenea, pe măsură ce înaintează în vârstă orientarea locului de control este spre exterior. Aceste date sunt în concordanță și cu alte date din literatura de specialitate.

Ip.2..Există o corelație pozitivă între nivelul ridicat al distresului și Locul controlului exterior:

Analizând alte legături ale locului control cu celelalte aspecte investigate, (Tabel 2) am ajuns la următoarele concluzii:

		Distres	Locul control
Spearman's rho	Distres	1,000	,201**
	Locul control	,201**	1,000

Tabel 2. Corelația distres - locul control

După cum se poate observa, locul controlului extern corelează puternic pozitiv cu distresul ridicat. Rezultatele sunt explicabile în condițiile în care Locul de control intern implică convingerea că puterea și controlul personal pot influența evenimentele, că succesele proprii se datorează aptitudinilor și muncii depuse. Dar probabil că singur are o putere prea mică asupra distresului emoțional. Prin urmare, analizele suplimentare (Teză doctorat, 2011) vin să aducă o serie de precizări legate de rolul locului controlului în ecuația distresului emoțional. Analiza de regresie logistică a permis evidențierea faptului că locul controlului este un bun predictor al distresului scăzut.

În concluzie: Astăzi psihologia cognitivă tinde să evidențieze în cadrul studiilor realizate, faptul că locul de control conduce la distres emoțional deoarece contribuie sau activează evaluările realizate de individ în situații specifice. Totuși, în cadrul studiului nostru locul controlului extern se asociază puternic pozitiv cu distresul ridicat și locul controlului intern este un bun predictor al distresului scăzut. De asemenea, locul control extern se asociază pozitiv cu genul masculin. Este poate o altă explicație a corelației pozitive dintre distresul ridicat și genul masculin.

Toate aceste date conduc la validarea ipotezei potrivit căreia “Există o corelație pozitivă între nivelul ridicat al distresului și locul de control extern”.

Ip.3. Locul controlului extern corelează pozitiv cu epuizarea emoțională la profesorii din mediul preuniversitar.

Primele date ne-au orientat să credem că vechimea în muncă este predictorul dimensiunilor burnout-ului, dar informațiile oferite de regresia logistică multinominală au reușit să aducă o serie de clarificări importante. Corelația puternic pozitivă $r = 0,76^{**}$ între vechimea în muncă și vârstă a condus la aceste corelații între vechimea în muncă și dimensiunile burnout-

ului. Analiza gradului de asociere a variabilei gen cu variabila vechime respectiv vârstă nu a evidențiat existența unor corelații semnificative. Astfel că, profesorii de gen masculin nu se asociază cu o vechime mai îndelungată în muncă, respectiv o vârstă mai mare. Pe de altă parte, datele obținute prin intermediul regresiei evidențiază rolul de puternic predictor în cazul valorilor scăzute ale dimensiunilor burnout-ului, deținut de locul controlului intern. Pe de altă parte aceste date permit confirmarea ipotezei.

Concluzii

79,9% dintre cadrele didactice investigate au locul controlului intern. Cadrele didactice de gen feminin, tind să aibă un loc al controlului orientat spre interior iar cele de gen masculin un loc al controlului extern. Pe măsură ce înainteză în vârstă, orientarea locului de control este spre exterior. Există o corelație puternic pozitivă între locul controlului extern și un nivel ridicat al distresului emoțional. Iar locul control intern este un predictor puternic al nivelului scăzut al dimensiunilor burnout-ului în cazul cadrelor didactice investigate. Toate aceste concluzii confirmă anumite date existente în literatura de specialitate dar aduc și câteva precizări privind importanța orientării locului controlului atât în distresul emoțional cât și în burnout.

1. BIBLIOGRAPHY:

2. Băban, A., *Psihologia sănătății*, Suport de curs, Universitatea „Babeș Bolyai”, Cluj – Napoca, 2005.
3. Balgiu, B.A., *Implicația locului controlului în structura personalității. Studiu pe funcționari publici*. În *Revista de Psihologie*, 57, 2011.
4. Brate, A., *Stresul – o abordare interdisciplinară*, Editura Almamater, Sibiu, 2002.
5. Coșa, L., *Rolul mediatorilor psihologici ai distresului emoțional la profesorii din învățământul preuniversitar. Impactul intervențiilor de dezvoltare personală. Teză de doctorat*, Cluj Napoca, 2011.
6. Coșa, L., *Mecanisme de coping și distres emoțional la cadrele didactice din mediul preuniversitar*, În *Cercetarea modernă în psihologie, Direcții și perspective*, Editura Universitară, București, 2011.

7. Loosemore, M.Lam, M., *The Locus of Control: Safety In: Conctruction Management and Economics*, 2004, vol 22, p.385-394.
8. Gallwey, T. W., *Jocul interior și stresul*, Editura Spandugino, Bucureşti, 2011.
9. Matheews.,G, Deary, I.J., Whiteman, M.C., *Psihologia personalităţii*, Editura Polirom, Iaşi, 2005.
10. Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P., *Maslach Burnout Inventory Manual Third Edition*, Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, Inc., 1996
11. Paladi, A. *Influențe educaționale în formarea locului de control* În *Studia Universitatis*, Seria Științe ale Educației, Chișinău, 2011, nr 9, p 136- 138.
12. Soh, K.C, *Locus of Control as a Moderator of Teacher Stress in Singapore*. *The Journal of Social Psychology*. 126(2), 257-258, 1986
13. Stărică, C.E., *Psihologia dezvoltării. Psihologie aplicată*, *Probleme și perspective*, 10, *Social Psychology*. 126(2), 257-258, 2013

THE INCREASE OF THE EMOTIONAL INTELLIGENCE LEVEL THROUGH UNIFYING PERSONAL DEVELOPMENT

Florin Vancea

Assist. Prof., PhD, "Spiru Haret" University of Bucharest

Abstract: It has been recently proven in repeated studies and publications that emotional intelligence is responsible for the successes and achievements in different existential dimensions, especially through the qualitative increase of interpersonal relationships. Also, several hypotheses were issued regarding the fact that the level of emotional intelligence may be increased through various creative activities and educational-therapeutic programs.

The paper reveals the dynamics of the emotional intelligence level, in relation to the participation in a unifying personal development program. The research had two objectives:

1 – building up and implementing a unifying personal development program and

2 – conducting a statistically quantitative study in order to capture the effects of the program on increasing of the emotional intelligence level.

The study sample consisted of an experimental sample and a control one (60 subjects each sample). The method of applying the instruments was the test-retest type. The initial testing was at the beginning of the program and the retesting took place two months after its finalization. There was a period of 18 months between the test and retest. The conducted experiment consisted in a unifying personal development program composed of 7 modules, 16 hours long each, every two months. The program is based on the Experiential Therapy of Unification.

The results obtained after the statistical data processing show significant differences between the control group and the experimental one in the dynamics of the emotional intelligence level which confirms the hypothesis of the research.

Keywords: personal development, unifying, emotional intelligence, interpersonal relationships.

1. INTRODUCERE:

Lucrarea de față dorește să surprindă dinamica nivelului inteligenței emoționale în cazul a două loturi de studiu, unul experimental și altul de control, de câte 60 studenți de la facultatea de psihologie fiecare, pe parcursul a 18 luni.

Definită în termeni de conștientizare, înțelegere și exprimare a emoțiilor, inteligența emoțională este considerată ca fiind acel factor care, alături de inteligența cognitivă, ajută o persoană să se adapteze cu mai multă ușurință situațiilor și provocărilor vieții personale și profesionale. În acest mod, „inteligența emoțională” a căutat să răspundă și problemei legate de eternul conflict dintre ceea ce o persoană simte și ceea ce gândește, dintre emoționalitate și cogniție, considerându-le complementare. Acest lucru îl afirmă în 1995 Daniel Goleman: „Într-un fel, avem două creiere, două minți – și două feluri diferite de inteligență: cea rațională și cea emoțională. Felul cum reușim în viață este determinat de ambele – nu contează doar IQ-ul, ci și inteligența emoțională. Într-adevăr, intelectul nu poate funcționa la capacitatea maximă fără inteligența emoțională.” (D. Goleman, 2001, pag.46).

Cercetarea aplicativă a lucrării demonstrează eficiența unui program de dezvoltare personală unificatoare în creșterea nivelului inteligenței emoționale.

2.FUNDAMENTAREA TEORETICĂ

21.Inteligența emoțională și creșterea ei

În prezent omenirea trece printr-o perioadă istorică caracterizată prin schimbări foarte rapide care ne solicită toate capacitățile personale trezindu-ne obiective majore precum succesul, reușita, adaptarea și integrarea în mediu. Centrarea aproape obsesivă a omenirii pe reușită și performanță, a determinat în psihologie apariția unui curent ce a încercat să explice modul și factorii psihologici care asigură atingerea acestor deziderate. În acest moment conceptul care se vehiculează cel mai mult și care se consideră ca factor determinat în problematica amintită este acela de inteligență emoțională.

Inteligența emoțională a fost descoperită la capătul unui lung șir de cercetări orientate spre descoperirea factorilor psihici ce pot determina o performanță mărită în diferite domenii ale

vieții, constatându-se că inteligența rațională, logică nu poate explica singură această performanță. În urma acestor studii, multe dintre ele reproduse de Daniel Goleman, psiholog și ziarist în volumul „EMOTIONAL INTELLIGENCE – Why it can matter than IQ” publicat în 1995 și tradus la noi în 2001, s-a concluzionat că adaptarea omului la mediul în care trăiește, măsurabilă prin performanțele obținute, se realizează atât prin elementele cognitive, cât și prin cele non-cognitive. Diferitele aspecte non-cognitive evidențiate de studiile respective au fost grupate de cercetători într-un concept ce s-a dorit a fi integrator, denumit „inteligență emoțională”.

În prezent există trei direcții principale de definire a conceptului de inteligență emoțională:

- Mayer și Salovey (1990-1993) arată că inteligența emoțională face posibilă perceperea corectă a propriilor emoții, exprimarea și reglarea lor, ca și cunoașterea și înțelegerea emoțiilor celorlalți. Totodată ea reprezintă și o abilitate de a genera sentimente atunci când ele facilitează procesul gândirii. De asemenea, dezvoltarea emoțională și intelectuală a unei persoane, depinde în mare măsură de starea ei emoțională, mai precis de cunoașterea, înțelegerea și reglarea emoțiilor.
- Reuven Bar-On (1992) grupează componentele inteligenței emoționale după comportamentele observabile care se pot regla în procesul educațional: *aspectul intrapersonal* (conștientizarea propriilor emoții, optimism – asertivitate, respect -considerație pentru propria persoană, autorealizare, independență), *aspectul interpersonal* (empatie, relații interpersonale, responsabilitate socială), *adaptabilitate* (rezolvarea problemelor, testarea realității, flexibilitate), *controlul stresului* (toleranța la stres, controlul impulsurilor), *dispoziție generală* (fericire, optimism).
- Daniel Goleman(1995) identifică la nivelul inteligenței emoționale o serie de constructe care o compun și care ar putea fi denumite și ca trăsături de caracter ale ființei umane: *conștiința de sine* (incredere în sine), *auto-controlul* (dorința de adevăr, conștiinciozitate, adaptabilitate, inovare), *motivația* (dorința de a cuceri, dăruirea, inițiativa, optimismul), *empatia* (a-i înțelege pe ceilalți, diversitatea, capacitatea politică), *aptitudinile sociale* (influența, comunicarea,

managementul conflictului, conducerea, stabilirea de relații, colaborarea, cooperarea, capacitatea de lucru în echipă).

Cercetătorii din domeniul inteligenței emoționale au aratat ca aceasta are în foarte mare parte un caracter dobândit iar educarea ei este relativ ușoară. Studiile care au urmărit nivelul de dezvoltare al inteligenței emoționale de-a lungul anilor, au evidențiat că oamenii evoluează pe măsură ce își stăpânesc mai bine emoțiile și impulsurile, se motivează mai ușor și își cultivă empatia și flexibilitatea socială. Prin urmare, au mai multe șanse să se înțeleagă pe ei și pe ceilalți, să fie mai mulțumiți în viață și eficienți, buni coechipieri, eficienți în orice domeniu al vieții, fie că este vorba despre relațiile sentimentale și intime, fie că este vorba despre respectarea regulilor nescrise care guvernează reușita într-un domeniu de activitate.

Pentru Goleman aspectul dobândit al inteligenței emoționale are o legătură foarte mare cu primii ani de viață, cu inteligența emoțională a părinților, cu tiparele lor emoționale și modul în care aceștia răspund nevoilor emoționale ale copiilor. El arată că „impactul părinților asupra pregătirii emoționale apare încă din leagăn” (Goleman, 2001, pag.235).

Astfel, una dintre căile de dezvoltare a inteligenței emoționale îi are ca actori principali pe părinți, prin strategii emoționale eficiente. Pentru persoanele trecute de faza copilăriei și care nu au avut șansa unor buni „învățători” în domeniul emoțional, specialiștii interesați de acest domeniu au construit diverse programe de educare emoțională. Unele dintre acestea pot fi autoaplicabile, altele sunt predate de specialiști. Un loc aparte în aceste strategii de reeducare emoțională revine psihoterapiei și domeniilor conexe ei (consilierea psihologică și dezvoltarea personală). Goleman arată că psihoterapia este o soluție eficientă de alfabetizare emoțională. Psihoterapiile ce folosesc metode centrate pe conștientizarea, asumarea, exprimarea și „asanarea” emoțiilor au o eficacitate sporită. Însă rolul metodelor psihoterapeutice (aici fiind incluse și consilierea psihologică și dezvoltarea personală) în creșterea emoțională se lărgeste prin capacitatea acestora de a acționa asupra blocajelor emoționale. În acest sens, Goleman amintește de rolul major al traumelor emoționale pe care multe persoane le-au traversat și care pot fi vindecate prin psihoterapie. Autorul merge chiar mai departe afirmând: „Neajunsurile oarecum obișnuite ale copilăriei, cum ar fi o ignorare permanentă sau o lipsa de acordare a atenției sau a tandreții din partea unuia dintre părinți, abandonarea sau pierderea lor ori o respingere din partea

societății, s-ar putea să nu atingă niciodată culmile unor traume, dar își vor lăsa amprenta în creierul emoțional, ducând la dereglări – la lacrimi și crize de furie – în relațiile intime din viața ulterioară. Dacă tulburarea de stres posttraumatic poate fi vindecată, tot așa se poate întâmpla și cu cicatricile emoționale de care suferim mulți dintre noi. Aceasta este misiunea psihoterapiei.” (Goleman, 2001, pag. 258-259)

a. Dezvoltarea personală unificatoare

Dezvoltarea personală desemnează o realitate psihologică și un domeniu al cunoașterii și intervenției psihologice care a cunoscut în ultimele decenii o evoluție remarcabilă, afirmându-se ca „o adevărată politică socială și educațională permanentă pentru promovarea succesului profesional, social și al bunăstării psihologice” (Laurențiu Mitrofan, 2007). Fără a avea o definiție singulară, unanim acceptată, dezvoltarea personală reprezintă o dinamică psihică ce include ideea de creștere, de devenire, de formare, de abilitare.

Consider că dezvoltarea personală centrată pe unificatoare interioară, prin caracteristicile sale cardinale, răspunde la un cel mai bine nevoilor de creștere a inteligenței emoționale. Această abordare de natură experiențială are la bază noua orientare psihoterapeutică „Terapia Unificării”, creată de Iolanda Mitrofan. Prin această metodă autoarea creează o perspectivă inedită, revoluționară, o abordare holistică a dezvoltării și a transformării umane, adaptată etapei actuale. „Fundamentele teoretice umaniste și spirituale, transpersonale, viziunea holistică a acestei orientări, precum și diversitatea și creativitatea metodologică fără precedent, deschiderea practic nelimitată a procesului terapeutic către dezvoltare personală și interpersonală, către actualizarea și extensia potențialului uman, ne determină să o considerăm adevărata terapie a ființei la porțile mileniului trei într-un moment în care ea se confruntă nu doar cu nevoia de a înțelege și reconcilia, dar mai ales cu cea de a se restructura, reconstela, transforma” (Mitrofan, 2000, p.277).

Metodele și tehnicile DPU sunt construite și utilizate astfel încât să creeze mecanismele psihologice prin care persoana poate să se deblocheze și să-și redobândească autenticitatea și naturalitatea pe cont propriu. Ele acționează ca metode transformative, satisfacându-i individului nevoile de creștere, prin unificare interioară și cu exteriorul.

Terapia Unificării face apel la *limbajele universale* de tip artistic: ritmul, muzica, dansul, mişcarea, modelajul, colajul, artele vizuale, imageria narativă autoexploratorie, scenariul metaforic, improvizaţia creatoare dramaterapeutică. Prin această modalitate, imersia în inconştientul individual, transgeneraţional şi colectiv este mult mai adâncă şi revelatorie, iar conexiunea şi rearmonizarea acestuia cu nivelul conştient se realizează spontan.

Metodele şi tehnicile de lucru, aşa cum arată autoarea acestei orientări Iolanda Mitrofan, „nu îşi propun să ofere şi să impună corecţii, „modele” şi „hrană” emoţională, ci creează mecanismele psihologice prin care persoana poate obţine pe cont propriu aceste achiziţii, satisfăcându-şi nevoile de creştere prin unificare în interior şi, simultan, cu exteriorul, cu mediul său natural şi social. Ele funcţionează ca metode autotransformative” (Mitrofan, 2000, p.285).

3. METODOLOGIA CERCETĂRII

1. Scopul, obiectivele şi ipotezele cercetării

Prezenta cercetare este statistică, cantitativă şi experimentală iar scopul ei este acela de a studia eficienţa unui program de dezvoltare personală unificatoare în creşterea nivelului inteligenţei emoţionale.

Obiectivele de la care a pornit această cercetare au fost următoarele:

2. Construirea şi implementarea unui program de dezvoltare personală centrat pe unificare;
3. Evidenţierea efectelor acestui program asupra creşterii nivelului inteligenţei emoţionale.

Ipoteza de lucru: Parcurgerea unui program de dezvoltare personală unificatoare determină creşterea nivelului inteligenţei emoţionale.

2. Etapele cercetării

Prima etapă a vizat constituirea celor două loturi de studiu şi testarea iniţială a nivelului inteligenţei emoţionale. Departajarea celor două loturi s-a realizat prin exprimarea dorinţei subiecţilor din grupul experimental de a participa la acest program. *A doua etapă* constat în proiectarea şi implementarea unui program de dezvoltare personală unificatoare pentru subiecţii din grupul experimental. Programul s-a constituit din 7 module de câte 16 ore (în total 112 ore),

realizate la un interval de aproximativ două luni. *A treia etapă* a constat în retestarea studenților din cele două loturi după două luni de la desfășurarea modulului de dezvoltare personală. Astfel, între test și retest a fost o perioadă de 18 luni.

2.1. Lotul studiu

Cercetarea experimental-cantitativă s-a realizat cu ajutorul unui lot experimental compus din 60 de persoane și a unui lot martor compus tot din 60 persoane. Cele 120 persoane au vârste cuprinse între 22 și 48 ani. Constituirea lotului experimental s-a realizat prin exprimarea dorinței persoanelor respective de a participa la acest program.

2.2. Instrumentul de lucru

Testul de inteligență emoțională adaptat de Mihaela Roco după Bar-On și D. Goleman pentru măsurarea nivelului inteligenței emoționale are 10 întrebări și constă în prezentarea unor situații (scenarii) cu care se poate întâlni o persoană. Pentru completarea testului i se cere subiectului să se transpună în fiecare din situațiile respective și să aleagă o variantă de răspuns care i se potrivește cel mai bine, din patru posibile, care prezintă unele modalități concrete de a reacționa în acele situații de viață.

4. REZULTATE OBȚINUTE

Analiza dinamicii nivelului inteligenței emoționale la studenții de la psihologie în timpul celor 18 luni, la grupul martor și la cel experimental evidențiază, așa precum se poate observa și în reprezentarea grafică din figura 1, evoluții diferite.

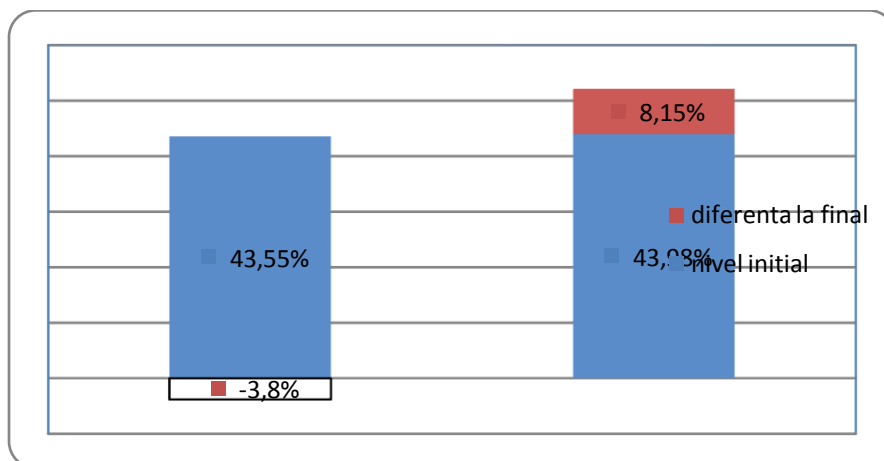


Fig. 1. Dinamica nivelului inteligenței emoționale la cele două loturi

În primul rând se remarcă o scădere a mediei nivelului de inteligență emoțională (calculată în procente), la studenții din grupul de control cu 3,8%. Chiar dacă această diferență este ne semnificativă statistic ($p > 0,05$), ea este oarecum îngrijorătoare și vine să confirme că programelor universitare le lipsește ceva, iar acel ceva este un aspect formativ al structurii psihice ce vizează o trăsătură fundamentală pentru succesul în această profesie dar și în viață în general.

În privința dinamicii inteligenței emoționale la grupul de control, analiza statistică arată că la 52,6% dintre membrii, nivelul acesteia a scăzut. Scăderea maximă este de 100 puncte, adică 50% la unul dintre studenți, urmat de doi studenți cu o scădere de 80 puncte, adică 40%. La polul opus, unul dintre studenți a înregistrat o creștere de 75 puncte (37,5%). Subiectul cu scăderea inteligenței emoționale cu 50% a înregistrat scăderi medii la coeficientul de diferențiere a eului și la nivelul de maturizare și integrare a eului și creșteri ușoare ale nivelurilor de anxietate și depresie. Programele universitare centrate aproape în exclusivitate pe cunoștințe și teorii fac apel la emisfera stângă a studenților, partea rațională și logică. Emisfera dreaptă și mintea emoțională sunt foarte rar sau deloc provocate. Limbajul simbolic (metafora, poezia, cântecele, fabulele, miturile) și introspecția lipsesc. În aceste condiții, studenții încearcă să se înțeleagă pe ei, să-i înțeleagă pe ceilalți și să-și explice anumite fenomene psihice apelând la mintea logic-rațională. Noile teorii psihologice și cunoștințe acumulate devin repere pentru înțelegere și de multe ori întăresc mecanismele defensive. Emoțiile, tiparele și amintirile emoționale rămân neconștientizate și neprelucrate. Mintea emoțională își slăbește legăturile cu mintea logic-rațională, unificarea la nivel emoțional și logic nu se produce, inteligența emoțională scade. Cei aflați în această situație rămân blocați evolutiv în problemele și temele lor de viață neprelucrate, nealchimizate. Unii subiecți din grupul de control au avut însă și creșteri în direcția inteligenței emoționale, nu neaparat datorate programei universitare ci, probabil, situațiilor de viață ivite sau altor programe neacademice la care poate au participat în această perioadă.

Spre deosebire de situația prezentată mai sus, există o evoluție reală a inteligenței emoționale la subiecții grupului experimental. Analiza statistică arată că, prin participarea la

programul de dezvoltare personală unificatoare se constată o creștere a nivelului inteligenței emoționale cu 8,15% la grupul experimental (diferență statistic semnificativă la pragul $p=0.005$).

Un alt punct de vedere interesant în analiza comparativă a dinamicii nivelului inteligenței emoționale la cele două grupuri, este acela al procentajului subiecților care au beneficiat de creșterea acestui nivel. Din această perspectivă, dacă la grupul de control avem 39,5% subiecți cu creștere, la grupul experimental avem 68,3%.

5. CONCLUZII

Prezenta lucrare cuprinde un studiu asupra eficacității unui program de 7 module de dezvoltare personală unificatoare în ceea ce privește creșterea nivelului inteligenței emoționale. Prelucrarea statistică a confirmat o creștere semnificativă a nivelului inteligenței emoționale la studenții de psihologie din grupul experimental. Utilizarea lotului martor în design-ul experimental, a subliniat și validat efectele programului de dezvoltare personală unificatoare asupra acestei variabile.

Nivelul inteligenței emoționale a avut o creștere a mediei cu 8,15%, diferență semnificativă la $p=0,005$ la testul t și $p<0,001$ la analizele ANOVA și ANCOVA. Comparativ, la grupul martor s-au înregistrat rezultate oarecum surprinzătoare, nivelul inteligenței emoționale scăzând pe parcursul celor 20 de luni cu 3,8% (diferență nesemnificativă statistic). Scăderea acestui nivel de-a lungul programei universitare pentru 52,6% dintre studenți, poate constitui un semnal de alarmă adresat mediului academic ce aparține specializării în psihologie.

BIBLIOGRAPHY:

1. Badea, M. (2007), *Creativitatea interpersonală în procesul de optimizare a comportamentului – grupul experiențial unificator*, în Mitrofan, L. (coord.), *Dezvoltarea personală – competență universitară transversală (o nouă paradigmă educațională)*, cap. 5, Ed. Universității din București, București.

2. Bar-On, Reaven & Parker, James, D.A., (2011) „*Manual de inteligență emoțională*”, Ed. Curtea Veche, București.
3. Goleman, D. (2001), *Inteligența emoțională*, Ed. Curtea Veche, București.
4. Mitrofan, I. (coord.), (2000), *Orientarea experiențială în psihoterapie. Dezvoltarea personală, interpersonală și transpersonală*, Ed. SPER, București.
5. Mitrofan, I. (2004), *Terapia Unificării, Abordare Holistică a Dezvoltării și Transformării Umane*, Ed. SPER, București.
6. Mitrofan, L. (coord.) (2007), *Dezvoltarea personală – competență universitară transversală (o nouă paradigmă educațională)*, cap. 1-2, Ed. Universității din București, București.
7. Roco, M. (2004), *Creativitate și inteligență emoțională*, Ed. Polirom, Iași.

INTERDISCIPLINARY CONVERGENCES – THEATRICAL ART IN THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES

Kovács Gabriella

Assist. Prof., PhD, "Sapientia" University of Tîrgu Mureș

Abstract: A much debated problem of our education system is that it often fails to prepare people for life and their future profession. The aim of teaching specialized languages – in our case English for engineering - would be to develop the necessary competences for performing different profession-related tasks. Language teachers often turn to drama techniques to develop their students' speaking skills. This study proposes to reveal some of the interdisciplinary connections explaining why drama techniques – role plays and simulations - can be useful in language teaching. With the help of a needs and attitude analysis we also made an attempt to reveal engineering students' and engineers' attitude and opinion related to role plays in language learning, and explore those job-related situations in which they might need to use the target language.

Keywords: interdisciplinarity, drama techniques, language teaching, needs and attitude analysis

Introducere:

Profesorii se confruntă zilnic cu realitatea că învățământul instituțional nu ne pregătește corespunzător pentru viață, pentru afirmarea profesională. De-a lungul anilor petrecuți în școală și în facultate acumulăm cunoștințe, informații teoretice cu care ulterior, după ce ieșim de pe băncile școlii, nu știm ce să facem. Pe parcursul studiilor, apoi ca profesori, ne confruntăm adesea cu întrebarea: „De ce învățăm / predăm toate acestea? Ce rost au?” Ca profesori, avem două alternative: să acceptăm situația și să devenim insensibili la învățământul acaparat de rutină sau să căutăm soluții alternative, care pot să facă mai interesantă, mai eficientă munca noastră.

Tehnicile dramatice constituie o soluție alternativă care ne ajută în predarea limbilor străine. Ideile teoretice de bază ce se pot evidenția în metodologia predării actoriei și în studiul dramei, scopul jocurilor, al exercițiilor de improvizație evidențiază multe similitudini cu scopurile efective ale predării limbii – ne gândim aici la dezvoltarea personalității și a competențelor de comunicare. Cu ajutorul lor, putem crea asemenea situații în care elevii, într-un cadru fictiv, pot folosi limba-țintă la rezolvarea unor probleme corespunzătoare realității, dobândind astfel cunoștințe lingvistice reale și experiență în folosirea limbii în ceea ce privește înțelegerea vorbirii și capacitatea de răspuns. Decurgând de aici, am considerat că merită să cercetăm în ce formă ne poate oferi un ajutor în alegerea și structurarea exercițiilor de dezvoltare a comunicării verbale știința teatrală, care desfășoară în cel mai înalt grad activități de acest gen și acumulează cea mai vastă experiență a domeniului, iar în cadrul lui drama didactică, ce ține de domeniul teatrului aplicat și a dramei aplicate.

Tema prezentei studii o reprezintă relația interdisciplinară între arta dramatică și pedagogia instituțională, mai precis influența teatrului și dramei aplicate asupra predării limbilor străine. Am căutat răspuns următoarele întrebări: De ce tocmai arta dramatică este domeniul la care profesorii de limbă – dar și pedagogii altor discipline – apelează atât de frecvent pentru a obține idei, tehnici? Care sunt acele interferențe interdisciplinare care fac posibile asemenea întrepătrunderi, aplicații? În ce situații și cu ce rezultate, cu ce succes se pot utiliza în predarea limbajelor de specialitate – în cercetarea de față în predarea limbajului ingineresc –, unde elevii sunt, în cele mai multe situații, adulți, nu copii.

Utilitatea și caracterul pozitiv al utilizării tehnicilor dramatice în predarea limbilor străine a fost cercetată și dovedită deja de multe persoane. Exercițiile de acest tip – jocuri de rol, simulări, improvizații – îl pot ajuta pe cel ce învață o limbă să-și poată exprima gândurile și în situații imprevizibile. Însă informațiile referitoare la cererea și necesitatea acestora în procesul de predare a unui limbaj de specialitate sunt extrem de precare. Cu ajutorul unui chestionar de analiză a nevoilor și atitudinilor am încercat să aflăm de ce și în ce măsură consideră studenții utilizarea jocurilor de rol importantă și benefică în predarea limbii engleze de specialitate.

Pedagogia dramatică – puntea între teatru și învățământul instituțional

Literatura de specialitate enumeră mai multe forme de activitate în categoria de teatru și dramă aplicate: teatru popular, teatru în educația sanitară, teatrul persecutaților, teatru progresist, teatru de penitenciar, teatrul social, teatru-muzeu, teatru-evocare, psihodramă, sociodramă. Scopul acestor curente teatrale este îmbunătățirea calității vieții anumitor grupuri sociale sau indivizi, crearea unei lumi mai bune, respectiv dezvoltarea personalității. Prin intermediul teatrului și dramei aplicate au luat și iau naștere relații noi, interferențe interdisciplinare între diferite domenii, în funcție de exigențele, nevoile sociale, deschizând astfel căi și posibilități noi pentru învățarea pe tot parcursul vieții.

În acest studiu am concentrat asupra analizei unei forme a teatrului și dramei aplicate, a pedagogiei dramatice. În această parte ne străduim să punem în lumină modul în care pedagogia dramatică creează relația – puntea – dintre teatrul și învățământul instituționalizat. Scopul fundamental al pedagogiei dramatice – ca și al altor forme de activitate, care țin de domeniul teatrului și dramei aplicate – este dezvoltarea personalității, dezvoltarea competenței comunicaționale. Două dintre ramurile sale principale sunt educația teatrală/teatrul în educație (*Theatre in Education*) și drama didactică/educativă (*Drama in Education*).

Theatre in Education – TIE – (educația teatrală/teatrul în educație) s-a dezvoltat în Anglia anilor '60 ca o nouă formă de teatru. În această perioadă, și guvernul a sprijinit acele tendințe care serveau interese publice. Conform lui Prendergast și Saxton, TIE a pornit ca un proiect care sprijinea colectivele de trupe de teatru, în cadrul cărora se împleteau teatrul și pedagogia. Trupele de teatru, școlile actorilor desfășoară această activitate în cadrul unei săli de clasă, lucrând cu grupe de elevi. Piesele ce urmau să fie prezentate erau alese, ajustate ținându-se cont de pretențiile, vârsta elevilor, respectiv de programa școlară. Esențială nu era învățarea și apoi prezentarea anumitor roluri, ci resimțirea afectivă, înțelegerea lumii. În ceea ce-i privea pe elevi, participarea nu era obligatorie, însă participanților li se pretinde prezență afectivă, fizică și spirituală activă (Prendergast și Saxton, 2009, 31-33).

După părerea lui Sz. Deme, această formă de teatru și educație pendulând pe hotarul dintre arta aplicată și pedagogia reformistă se concentrează, asemenea teatrului performance, pe punerea întrebărilor, iar prin atragerea în actul teatral dorește să-și transforme spectatorul în partener al piesei de oră dramatică (Sz. Deme, 2010, 25). Cheia succesului de care s-a bucurat TIE rezidă în structurarea flexibilă și deschisă a elementelor teatrale și pedagogice. Este

importantă comunicarea continuă dintre spectatori și actori, reconectarea. Dezbaterile dintre actori, respectiv actor-profesor dramatic și spectator-participanți reprezintă momentele importante ale acestor evenimente, deoarece aici spectatorul își poate împărtăși opinia, sentimentele.

Măsura implicării, participării publicului poate diferi de la caz la caz. După O'Toole există și situații când evenimentul este planificat, în primul rând, pentru publicul receptor prezent, pasiv în esență, utilizând conținutul dramatic și forța de influență a teatrului în scopuri educative. În alte cazuri așteaptă de la spectatori manifestări verbale, și există situații când se pot implica în mod activ și în acțiune, pot urca pe scenă, devenind participanți la configurarea acțiunii. TIE le creează participanților posibilitatea întâlnirii active cu trăirea înfăptuită, și-n acest cadru cu identificarea cu trăirea, iar dacă participantul poate influența devenirea piesei, atunci se schimbă și natura experienței. Descoperirea și identificarea pătrund până la profunzimi niciodată atinse până acum: situația poate fi inventată, dar acțiunea și faptele petrecute în ea sunt reale (O'Toole, 1995, 31). Astfel, spectatorul este prezent deliberat de la început până la sfârșit, ține sub control ceea ce se întâmplă cu el, mai mult chiar, de multe ori i se solicită ajutorul și la configurarea sistemului de norme al teatrului în privința ocupației respective. Ca beneficiar al tuturor fazelor, se conștientizează și mai profund în el importanța participării și a reacțiilor sale. Acel proces pe care spectatorul conștient pregătit de colaborare îl modelează și el însuși – deschis la confruntarea cu problemele și la participarea la rezolvarea lor –, excedând rezultatele influenței teatrale, arată în direcția câștigului social, care devine tot mai insistent unul dintre țelurile cele mai importante ale multor realizatori de teatru din toată lumea (Sz. Deme, 2010, 28).

Privitor la organizarea programelor TIE, O'Toole enumeră acele elemente teatrale principale și secundare pe care merită să le avem în vedere. Ca elemente principale amintește următoarele: conținutul dramatic, desfășurarea dramei sau acțiunea, structura dramei (adică asigurarea succesiunii trăirilor și exprimarea esenței conflictului prin intermediul limbajului și al mișcării), respectiv participarea activă. Ca elemente secundare amintește elementele formale ale reprezentației: fundalul acțiunii, locul, stilul, elementele decorative de efect (melodii, dans), efectele vizuale și acustice și participarea non-activă. Utilizarea participării active conduce la crearea și descoperirea conținuturilor mai profunde (O'Toole, 1995, 38-39).

După părerea lui O'Toole, graiul viu și limba au, poate, cel mai mare rol în determinarea naturii programelor dramatice și a influenței teatrului. Cuvintele cu nuanțe emoționale puternice ajută identificarea și vehiculează și experiență educațională. Acei participanți care sunt capabili să se exprime nuanțat primesc confirmarea, prin intermediul trăirii, adică descoperă câtă forță se ascunde în cuvinte, iar folosirea lor comportă responsabilitate. Iar cei ce se descurcă mai greu cu cuvintele, aici pot să exerseze în condiții de siguranță, dobândind un stimul din trăirea teatrală (O'Toole, 1995, 40-41).

Drama in Education – DIE (drama didactică/educativă) e o metodă fundamentată pe baze pedagogice și psihologice care, față de curente enumerate până acum, este probabil cel mai proceso-centric și poate îndeplini un rol important în eficientizarea predării diferitelor materii. Datorită centrării pe proces, se mai numește și dramă de proces (Process Drama), mai ales în Australia și America de Nord.

Sub dramă didactică înțelegem, de regulă, acea metodă educațională care s-a dezvoltat și cizelat până la o disciplină autonomă din practica „aproape în joacă”. Conform lui Debreczeni Tibor, care dispune de o bogată experiență de profesor dramatic, este vorba de o metodă de pedagogie reformistă centrată pe personalitate, care dezvoltă un efect de dezvoltare a personalității cu ajutorul exercițiilor de stare și situație. Așa cum arată și expresia „joc dramatic”, folosită în mod frecvent de pedagogii dramatici, activitățile se bazează pe joc, pe efectul jocului în dezvoltarea personalității, pe care l-a certificat și psihologia. Pedagogia dramatică este o asemenea metodică pedagogică atentă la personalitate a cărei finalitate este ca prin aplicarea ei la activități de grup (clasă, cerc, colectiv) la acțiune (drama), participanții să descopere în procesul participării lumea obiectuală înconjurătoare (percepție), lumea lor interioară (formarea imaginii de sine), lumea socială, să se amplaseze pe ei înșiși în ea, să realizeze legături cu ea (comunicare), să dobândească sensibilitate morală, stabilitate afectivă, gândire creatoare, și toate acestea pentru a deveni cetățeni care se cunosc bine pe ei înșiși, deschiși spre lume, personalități armonioase și creatoare, care știu să trăiască în circumstanțele societății civile (Debreczeni, 1992). Subliniază că această metodă, care exploatează posibilitățile oferite de artă, de artiști este chemată să desăvârșască asemenea valori umane precum gândirea independentă, creativitatea, accentuarea relațiilor de parteneriat, facilitarea dobândirii sentimentului de apartenență la lume (Debreczeni, 1994, 10). După părerea lui Gavin Bolton, profesor dramatic englez și teoretician al

predării dramei, principalul obiectiv al predării dramei este, înainte de toate, schimbarea modului de a înțelege, iar alte obiective în afară de acesta: dezvoltarea unor deprinderi sociale – sensibilitate, empatie, atenție –, dezvoltarea competențelor lingvistice – vorbire, gândire, scriere – și de citire, dezvoltarea deprinderilor de mișcare și a aptitudinilor necesare pentru activitatea din cadrul dramei – competența opțiunii tematice, știința de a acționa profitabil și sensibilitatea față de formă (Bolton, 1994, 182-183).

Unul dintre cei mai recunoscuți specialiști ai pedagogiei dramatice din Ungaria, Gabnai Katalin, în lucrarea ei de sinteză intitulată „*Jocuri dramatice. Introducere în pedagogia dramatică*”, caracterizează jocul dramatic ca pe o activitate de socializare, prin intermediul căreia se formează personalitatea. După părerea ei, este vorba despre un asemenea joc în comun la care participă fiecare membru al grupului. Nu există, într-adevăr, spectatori, dar prezența colegilor îi ajută ca în anumite situații să facă față mai ușor manifestării în public. Acestea sunt situații repetitive, în care participanții trebuie să acționeze în centrul atenției ce se îndreaptă asupra lor, creând și repetând astfel starea de pregătire necesară în situații de viață socială cotidiană și roluri asumate. Jocurile dramatice au ca obiectiv dezvoltarea omului, rostul lor este formarea personalității, stabilirea unei relații, păstrarea relației, facilitarea comunicării (Gabnai, 1999, 9). Jocurile dramatice pot să stimuleze îmbogățirea autocunoașterii și cunoașterii umane a oamenilor ce activează în comunitate și pentru comunitate, dezvoltarea capacității de creație și a gândirii flexibile, munca focalizată și bine organizată, vorbirea frumoasă, clară, expresivă. Ajută comportamentul mai îndrăzneț și siguranța de sine în domenii vitale, precum alegerea profesiei și rezolvarea problemelor. Într-o anumită măsură, jocurile dramatice pot contrabalansa acea pasivitate pe care dezvoltarea și răspândirea mijloacelor de comunicare în masă o facilitează, din păcate, tot mai mult. În definiția lui Gabnai, jocurile dramatice oferă o bucurie conjugată, colectivă, prin care participanții pot cunoaște bucuria exprimării și a cunoașterii, pot structura și dezvolta capacitatea de analiză situațională și de decizie. Este vorba de resimțirea precisă a lumii, despre un nivel superior de comunicare, despre etapele de muncă ale întâlnirii, improvizației, concentrării, prin stațiile cărora, prin actul conjugat al transmiterii, revelația ajunge la omul celălalt (Gabnai, 1999, 292).

Drama didactică folosită în învățământ este deosebit de potrivită pentru asimilarea unor domenii de cunoaștere din materia de specialitate, transmiterea conținuturilor de învățat,

respectiv dezvoltarea diferitelor competențe. Este vorba de forme de activități în grup pe parcursul cărora participanții conturează o lume imaginară, apoi se angrenează ca interpreți în această lume imaginară. Totodată, în perimetrul acestei lumi imaginare se izbesc de probleme reale, putând dobândi astfel cunoaștere și experiență reală. Procesul de învățare se realizează într-un joc de-a „ca și cum”, care creează condițiile dezvoltării personalității, a dezvoltării fanteziei și creativității.

Pedagogul dramatic englez de renume mondial Dorothy Heathcote este considerată un pionier al domeniului. În opinia ei, jocul dramatic se sprijină în mare măsură pe experiența anterioară, pe cunoștințele adiacente ale celor care participă la el. Aceasta este o metodă dramatică complexă în cadrul căreia, într-un mediu protejat, se pot cerceta problemele reale ale existenței, facilitând îmbogățirea experienței participanților și satisfacția dobândirii cunoștințelor (Heathcote, 1995).

Despre efectul de dezvoltare a personalității pe care îl are improvizația utilizată în pregătirea actorilor am vorbit deja, și pe această influență se construiește și abordarea improvizativă utilizată în drama de studiu didactic, care le creează participanților posibilități experimentale de căutare a soluțiilor și dau și semnale, totodată, privitoare la eficiența, succesul activității. Obiectul și mediul dramei sunt omul în acțiune, iar improvizațiile dramatice se pot folosi ca medii cu multiple planuri de studiu în care, pe lângă cunoștințele referitoare la diferite contexte, sunt prezente și elemente cognitive, afective și sociale. În general, e vorba de activități de grup, sau cel puțin perechi, unde nu numai situația și contextul, ci și prezența colegilor influențează acțiunea și comportamentul. În afară de influența colegilor, mai este important și produsul obținut ca rezultat al activității de improvizație, care în acest caz nu constă într-o interpretare demnă de o reprezentație scenică, ci în experiența cognitivă, afectivă și socială cu care se poate îmbogăți participantul. Acest lucru nu înseamnă neapărat însușirea unor cunoștințe noi, ci mai curând interferențe și utilizări de alt tip ale cunoștințelor. În formularea lui Dorothy Heathcote, improvizația, ca formă fundamentală a dramei didactice, este descoperire prin încercare, ratare, testare, pe parcursul căreia utilizăm mijloacele accesibile prin respectarea naturii și a potențialului lor; produsul improvizației este experiența rezultată din ea (Heathcote in Sauder, 1994, 8).

Faptul că drama didactică nu se centrează pe reprezentare, iar produsul ei cel mai important rezidă în experiența dobândită de participanți, iar nu vreun spectacol, nu exclude posibilitatea de a se materializa într-un spectacol. În acest sens, reprezentația poate fi o însumare și împlinire a unui proces de muncă, dar nicidecum scopul principal. Această formă de activitate dramatică, implicând mijloace și tehnici teatrale, se concentrează pe jucători, pe participanți, iar scopul ei principal este învățarea. Învățarea se produce în derularea activității, este deci importantă stabilirea temei, respectiv a acțiunii, fixarea reperului central. În general, totul se reduce la convenția dintre profesor și studenți, se realizează ca rezultat al negocierii, ținându-se cont de exigențele, necesitățile, aptitudinile grupului.

Din punctul de vedere al temei noastre, este deosebit de important să amintim un tip aparte al dramei didactice care, în pregătirea profesională (iar în cadrul ei în studierea limbajului specializat), se arată facil de utilizat – așa-numitul „joc de-a specialistul”, prelucrat inițial de Dorothy Heathcote, ai cărui participanți efectuează o muncă de echipă în strânsă colaborare, simulând toate acele provocări cu care se pot confrunța și în realitate. Jocul de-a specialistul este complex, e o activitate adecvată în primul rând pentru transmiterea, aprofundarea, sistematizarea cunoștințelor materiei de studiu. Participanții și profesorul care conduce procesul înființează o „firmă” structurată pe un obiect de activitate imaginar, însă precis stabilit, și încep să activeze. Tot timpul, participanții rămân colaboratorii, specialiștii organizației sau întreprinderii create. În jocul de-a specialistul dobândesc importanță primordială mobilizarea cunoștințelor reale din domeniu și rezolvarea problemelor (Ledő - Szauder, 2004, 8).

Din punctul de vedere al temei noastre, considerăm, de asemenea, important de subliniat că Bolton tratează competența expresivă ce apare în dramă ca parte a sistemului *lingvistic*. Consideră că există o relație strânsă între dramă și însușirea competențelor lingvistice (comunicaționale): din numeroase puncte de vedere, drama este *limba* însăși. De parcă drama are fi pânza de păianjen, iar limba firele ei: nu ne putem gândi la nici una fără cealaltă. Firește, vorbesc despre limba luată în sensul cel mai larg, despre codul nonverbal/verbal al receptării și împărtășirii revelației (Bolton, 1993, 86). Subliniază că în dramă limba, ca mijloc care ajută la interpretarea semnificației, are următoarele funcții valoroase din punct de vedere didactic: reprezentarea intenției subiective în formă adecvată și pentru vehicularea semnificației obiective; verificare (când pe parcursul jocului dramatic, la fel ca-n viața reală, cu ajutorul limbii facem ca

lucrurile să se fi „petrecut”); definirea rolului (când folosim limba pentru determinarea statutului, de exemplu); schimbarea nivelului semnificant (schimbarea nivelului abstract); exersarea limbajului pentru crearea de ipoteze (fapt facilitat de caracterul reconciliant al dramei); exersarea rolului (posibilitatea exersării în siguranță a rolurilor care ar putea leza sensibilități istorice, culturale, de generație, de clasă, de rasă); conștientizare (autocunoaștere prin intermediul dialogului, interacțiunii); cunoaștere (recunoașterea unor noi calități și planuri de semnificație, dezvoltarea vocabularului); stil (modul de vorbire și gesticulația, însoțite de o exprimare corespunzătoare, sunt un instrument extrem de eficient al extinderii semnificației). Privitor la studiul vorbirii, care se concentrează în continuare mai mult asupra elementelor și manifestărilor exterioare în predare și evaluare, Bolton consideră posibil ca lucrurile mai importante, în esență, se petreacă în interior (Bolton, 1993, 86-88).

Analiză de nevoi și atitudini

În partea următoare a cercetării noastre am analizat de când și în ce formă sunt prezente elementele de tehnică dramatică în istoria predării limbii, în ce formă poate să ofere un ajutor în alegerea și structurarea exercițiilor de dezvoltare a comunicării verbale teoria și practica dramei didactice, care acumulează cea mai mare experiență în acest domeniu și utilizează în cel mai înalt grad activități cu un astfel de specific.

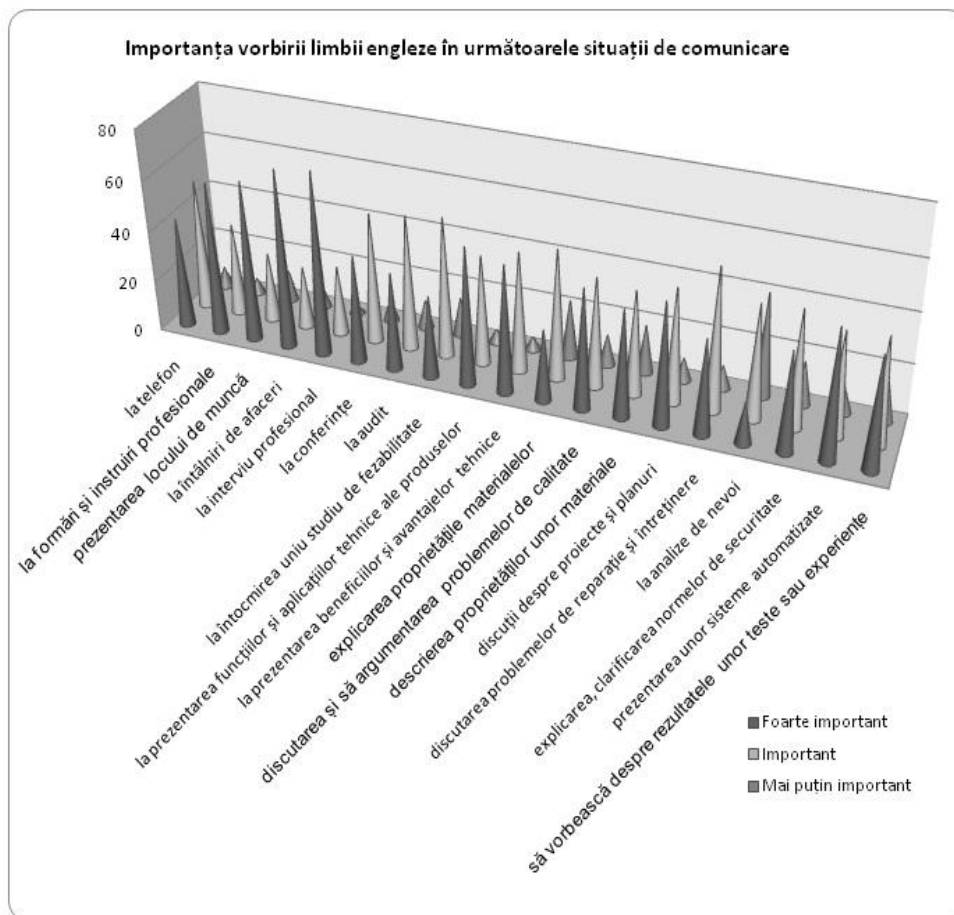
Tehnicile dramatice și jocurile de rol utilizate în predarea limbii – luând ca bază abordarea lui Maley și Duff – sunt asemenea forme de activitate care sunt utilizate în primul rând în pregătirea actorilor, au fost dezvoltate în acest cadru. Prin intermediul lor, participanții pot contribui cu propria lor personalitate la crearea materialului orei de limbă. Activitățile țin cont și de acea aptitudine naturală a elevilor de a se exprima cu ajutorul mimicii și al gesturilor. Creează totodată posibilitatea reînvierii unor asemenea experiențe ale trecutului, care altfel n-ar răzbate niciodată la suprafață. Trezesc interes, iar interesul izvorăște mai ales din acel imprevizibil care rezidă în întâlnirile, interacțiunile dintre oameni. Fiecare elev aduce cu sine o altă viață, fundal, amintiri și asociații, iar prin activarea și întâlnirea acestora apare, inevitabil, în predarea limbii atât de frecvent neglijatul conținut afectiv (Maley și Duff, 2005, 2).

În chestionarul nostru de analiză a nevoilor și atitudinilor am cercetat de ce și în ce măsură consideră elevii importantă utilizarea jocurilor de rol la vârsta adultă, în predarea limbajului de

specialitate, punând accent pe analiza beneficiilor, importanței și îndrăgirii jocurilor de rol. Datele au fost furnizate de 102 persoane: studenții de la inginerie a Universității Maghiare din Transilvania Sapientia, respectiv ingineri specialiști lucrând în profilul lor. Din punct de vedere al metodologiei de cercetare, întrebările închise le-am analizat în mod statistic, iar pe cele deschise cu ajutorul instituirii unor categorii. Am analizat următoarele grupe de întrebări mai importante: date referitoare la trecutul și obiceiurile de studiere a limbii a grupului-țintă în discuție; scopul studierii limbii; experiențele, opiniile lor referitoare la exercițiile de comunicare din sala de clasă cu deosebire la jocurile de rol; în ce situații, în ce roluri trebuie să se realizeze ulterior în limba-țintă studenții de la inginerie care învață o limbă de specialitate.

Rezultatele cercetării cu ajutorul chestionarului au evidențiat faptul că membrii grupului-țintă au atribuit o mare importanță scopului învățării limbii, dezvoltării deprinderii de a vorbi în limba-țintă și pregătirii de a comunica în situații profesionale. Cei mai mulți cunosc avantajele și beneficiile muncii în echipă, privilegiază această formă de activitate, iar în cadrul ei consideră că sunt avantajoase orele de limbă cu jocuri de rol cu temă profesională, deoarece pregătesc pentru comunicare și realizare profesională și creează, pe lângă progresul lingvistic, și posibilitatea dezvoltării personalității.

În planificarea jocurilor de rol aplicabile în didactica limbajelor de specialitate (limba engleză pentru ingineri) un aspect esențial este identificarea acelor situații de comunicare cu care viitorii ingineri se vor întâlni în activitatea lor profesională. După consultarea cu specialiștii din domeniu și după analiza unor materiale didactice destinate predării limbii engleze pentru ingineri am întocmit o listă care conține aceste situații de comunicare. Subiecților li s-a cerut să evalueze cât de importantă li se pare comunicarea în limba engleză în situațiile respective.



Așa cum se vede din diagramă, cel mai frecvent sunt marcate evaluările *foarte important* și *important*, dar și activitățile evaluate drept mai puțin importante trebuie luate în cadru în planificarea obiectivelor și conținuturilor în predarea limbii engleze pentru ingineri. Studenții trebuie pregătiți pentru soluționarea sarcinilor necesare realizării profesionale, de aceea trebuie creată pentru ei posibilitatea fundamentării, a structurării unei cunoașteri aplicabile în practică. La planificarea jocurilor de rol de la orele de limbă constituie deci un aspect important ca exercițiile efectuate la orele de curs să reflecte cât mai fidel situațiile care se ivesc în profesie, chestiunile de rezolvat. În același timp, este important și ca elevii să ia parte la jocurile de rol cu plăcere, bucurie, activ, nu din constrângere, deoarece această formă de activitate numai așa se poate dovedi utilă. În aceste activități de dezvoltare ne sunt de cel mai mare ajutor ideile, tehnicile împrumutate din domeniul dramei didactice.

Concluzii

În lucrarea noastră am arătat faptul că pedagogia dramatică aparținătoare categoriei teatrului și dramei aplicate creează legătura și puntea dintre teatru și – în cazul nostru – învățământul instituțional. Aceste împletiri au devenit posibile deoarece scopul comun decelabil în pedagogia dramatică și pedagogia lingvistică este dezvoltarea personalității și a competenței comunicative. În cadrul acestora, respectiv alte scopuri comune, principii de bază – a căror ordine de importanță se schimbă, firește, de la un domeniu la altul – sunt competența comunicativă, autoexprimarea, dezvoltarea și încurajarea spontaneității, spiritul jucăuș, dragostea pentru joc, dezvoltarea inventivității, sporirea încrederii în sine, risipirea inhibițiilor, creșterea motivației, accentuarea concentrării și a disciplinei proprii, resimțirea și dezvoltarea empatiei, munca de echipă și creșterea încrederii, dezvoltarea strategiilor de gândire, impulsivitatea fanteziei, precum și dezvoltarea memoriei. Caracteristicile comune ale activităților, ale exercițiilor constau în faptul că se distanțează de transmiterea formală de informație, centrată pe profesor, asigură spațiu învățării bazate pe descoperire, experimentare, creează un mediu interactiv cu atmosferă destinsă ce oferă siguranță, este distractivă, adeseori cu caracter neproblematic, asigură spațiu pentru diversitate, idei, inițiativă. Imaginația, fantezia pot zburda libere, accentul cade pe proces, nu pe produsul final.

Chestionarul de analiză a nevoilor și atitudinilor a confirmat presupunerea noastră că în învățământul desfășurat la vârsta adultă – și-n cadrul lui la studiul limbii –, cei ce învață limba consideră importantă folosirea activităților construite pe elemente de tehnică dramatică – jocuri de rol, simulări – și sunt conștienți că acestea le vor fi de ajutor în afirmarea profesională.

Se poate constata deci că predarea limbii pretinde o mare deschidere și flexibilitate din partea profesorilor de limbă și a celor ce structurează materialul de studiu, ca să poată alege, planifica și aplica formele de activitate cele mai moderne și mai eficiente în conformitate cu cerințele și necesitățile grupului-țintă. Procesul planificării și dezvoltării presupune, în multe cazuri, o abordare interdisciplinară. Ținând cont de experiența și rezultatele cercetării la zi din didactica limbii și pedagogia dramatică, se poate constata că în zilele noastre în domeniul tot mai important al predării limbii, în predarea limbajului de specialitate se pot utiliza cu succes tehnicile și experiențele discutate mai sus, în funcție de nevoi și cerințe. Utilizarea lor poate însemna un pas înainte în pregătirea pentru viața profesională.

BIBLIOGRAPHY:

1. Bolton, Gavin (1993) *A tanítási dráma elmélete*. Budapest, Marczibányi Téri Művelődési Központ.
2. Bolton, Gavin (1994) *Az oktatási dráma és színházi nevelés összehasonlítása*. In: Szauder Erik (edit.) (1994) *Dráma – oktatás – nevelés*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. pp. 176-190.
3. Debreczeni Tibor (1992) *A drámapedagógia hazánkban*. In: *Drámapedagógiai Magazin* 1992/1. Budapest, Magyar Drámapedagógiai Társaság.
4. Debreczeni Tibor (1994) *Drámapedagógiai órák – alsóban, felsőben és főiskolán*. Kecskemét, Magyar Drámapedagógiai Társaság és a Kecskeméti Tanítóképző Főiskola.
5. Gabnai Katalin (1999) *Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába*. Helikon Kiadó, Budapest.
6. Heathcote, Dorothy (1995) *A konvenciókról*. In: Kaposi László (edit.) (1995) *Drámapedagógiai Olvasókönyv*. Budapest, Magyar Drámapedagógiai Társaság, Marczibányi Téri Művelődési Központ.
7. Ledőné Dolmányi M. – Szauder Erik (2004) *Gondolatok a szakértői drámáról*. In: *Drámapedagógiai Magazin* 2004/1, Budapest, Magyar Drámapedagógiai Társaság.
8. Maley, Alan és Duff, Alan (2005) *Drama Techniques Third Edition – A resource book of communication activities for language teachers*, Cambridge, Cambridge University Press
9. O'Toole, John (1995) *Színházi és drámai dimenziók*. In: Kaposi László (edit) (1995) *Színház és dráma a tanításban*. Budapest, Kerekasztal Színházi Nevelési Központ - Magyar Drámapedagógiai Társaság. p. 30-43.
10. Prendergast, Monica és Saxton, Juliana (szerk.) (2009) *Applied Theatre: International Case Studies and Challenges for Practice*. Bristol/Chicago, Intellect.
11. Sz. Deme László (2010) *A nézői szerep változása a nyugati színház történetében*. In: Deme János és Sz. Deme László (edit.) *Ha a néző is résztvevővé válna. Kísérletek a színház és a közönség viszonyának újragondolására*. Budapest, L'Harmattan Kiadó. pp. 13-36.

12. Szauder Erik (1994) *Az oktatásban alkalmazott dráma értelmezése, tevékenységi körének bemutatása*. In: Szauder Erik (edit.) (1994) *Dráma – oktatás – nevelés*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. pp. 5-23.

***NATIONAL ASSESSMENT OF COMPETENCIES IN ELEMENTARY SCHOOL
WITH SPECIAL REGARD TO THE ASSESSMENT OF MINORITY STUDENTS'
READING AND WRITING SKILLS IN THE ROMANIAN LANGUAGE***

Szántó Báborka

Assist. Prof., PhD, "Babeş-Bolyai" University of Cluj-Napoca

Abstract: The Romanian Law of Education promulgated in 2011 prescribes the requirement of putting into practice the assessment of competencies in every educational cycle. The assessments provide feedback to students about the results of learning, and in the same time they serve as the basis of devising individual developing programs. Starting from the school year 2013/2014, the basic competencies of 2nd and 4th grade elementary school students are assessed in the framework of the national assessment of competencies. Annually, the Ministry of Education defines in a decree the tasks of the measurement and evaluation, which cover the analyses of the development of basic competencies in reading and writing (in the students' mother tongue) and mathematical literacy. In the case of students attending schools teaching in a minority language, in addition to communication in the mother tongue and mathematical competence, their reading and writing competency in Romanian language is also assessed.

The study describes and analyses the tests and results of the reading and writing competency assessment in Romanian language of 4th grade elementary school students belonging to the most numerous national minority in Romania. It states that the evaluation report of the national assessment of competencies does not include the analyses of the results for minority students. By mapping the students' abilities, strong and weak points for reading and writing competency in Romanian language, the study wants to give an integral analysis of the achievement in communication in Romanian language of 4th grade students studying in minority schools.

Keywords: evaluation, assessment of competencies, reading and writing, Romanian language, minority education

1. Introduction

Starting from the school year 2013/2014 the National Evaluating and Assessing Centre controlled by the Romanian Ministry of Education organizes competency assessments for 2nd, 4th and 6th grade students measuring reading and writing skills in the mother tongue, mathematical skills and – for minority students – reading and writing skills in the Romanian language. The national assessment was introduced by applying the new Educational Law (2011/1) promulgated in 2011.

According to the Educational Law the major goal of the national competency based assessment is to provide information for the different participants of the educational system (students, teachers, parents, headmasters etc.) which could help them optimizing the process of teaching and learning. Besides this, the law formulates specific goals for the measurements organized at the end of the certain teaching cycles. Regarding primary school, these are the following (Educational Law 1/2011, article 74, section 2-3.):

(2) At the end of 2nd grade, every school organizes and puts into practise based on the methodology worked out by the Ministry of Education, the measurement of the basic competencies (reading-writing, mathematics). The results of the measurements prepare ground for devising individual developing programs. The parents are informed about the results of the assessments and the individual developing programs, and the latter ones constitute part of the students' portfolios.¹

¹ La finalul clasei a II-a, fiecare școală, în baza unei metodologii elaborate de Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului, organizează și realizează evaluarea competențelor fundamentale: scris - citit și matematică. Rezultatele evaluărilor sunt folosite pentru elaborarea planurilor individualizate de învățare ale elevilor. Rezultatele evaluării și planurile individualizate se comunică părinților elevilor și constituie documente din portofoliul educațional al elevului.

(3) At the end of 4th grade, the Ministry of Education assesses by sampling the basic competencies acquired by the end of primary school, in order to diagnose the results of primary education.²

The major goal of the competency assessment organized at the end of the primary cycle is to evaluate primary school education (to compare students' results to the requirements of the school curriculum, to compare students' individual results to the average national achievement, to compare the results of national assessments to the results of international measurements etc.). At the same time, the measurements have a forward-looking role: the results play an important role in organizing the teaching-learning process in upper school education, and besides this they can help in making education policy decisions and provide important data for curriculum- and textbook-developers.

2. The structure of the reading comprehension tests for the Romanian language

The working groups of the National Evaluating and Assessing Centre worked out two test versions for 4th grade students, so students read different texts and solved different reading tasks. According to the government decree No. 3334/24.04.2014 regarding the organization of the assessments, the 4th grade minority students' knowledge of the Romanian language was assessed by text comprehension, and students had 60 minutes at their disposal to solve the tasks connected with the unknown text. The students belonging to different minorities were given different texts in Romanian.

The tasks applied in the evaluation did not measure the level of the acquirement of the curriculum content, but they examined to what extent can students apply the acquired knowledge, skills and competencies by the end of primary school education.

The two tests designed to measure reading skills in the Romanian language of students belonging to the Hungarian minority contained narrative literary texts. The title of the text of the 1st test version was *The tale of the rainbow (Povestea curcubeului)*, the text of the 2nd test version was an adaptation of a Petre Ispirescu tale, entitled *The man, the snake and the fox (Omul,*

² La finalul clasei a IV-a, Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului realizează, prin eşantionare, o evaluare la nivel național a competențelor fundamentale dobândite în ciclul primar, după modelul testărilor internaționale, pentru diagnoza sistemului de învățământ la nivel primar.

șarpele și vulpea). The 1st text contained 268 words and the 2nd one 304 words. The texts designed to measure reading comprehension skills in the mother tongue (Hungarian language), were longer: they contained 570 (1st test version) and 629 (2nd test version) words.

There were two question-types present in the tests designed for the measurement of Romanian language skills: open-ended and closed-ended questions. A closed-ended question is a question format that limits students with a list of answer choices from which they must choose to answer the question. In the tests, these types of questions were mostly in the form of multiple choices in which students had to choose the correct answer out of four answer choices: only one answer was correct, the other three were unequivocally wrong (e.g. 1st version, 1st task). Those tasks are also closed-ended in which students had to decide – based on the text – if the formulated statements were true or false (e.g. 1st version 11th task). Matching tasks (e.g. 1st version 12th task) and those ones in which students had to put the events of the text into chronological order (e.g. 1st version 10th task) also belong to the type of closed-ended questions. In the case of open-ended questions students had to give a shorter or longer written answer. When solving the tasks which require a short answer, the student had to formulate his/her answer by using a shorter element (e.g. 1st version 2nd task), the tasks requiring longer written answer expect an extended phrasing from the students (e.g. 1st version 14th task). The question- and task-types of the two tests measuring Romanian language skills are shown in Table 1.

Table 1. – Types of reading tasks

Item format	Items of the 1 st version	Total	Items of the 2 nd version	Total
Closed-ended	1., 4., 5., 6., 7., 8., 10., 11., 12., 13.	10	1., 4., 5., 6., 7., 8., 10., 11., 12., 13.	10
Open-ended	2., 3., 9., 14., 15.	5	2., 3., 9., 14., 15.	5
Total		15		15

The report exhibiting the results of the national assessments (CNEE, 2014) states that the tests were developed based on models used in international assessments. The report formulates that the tests measuring reading literacy (both in the mother tongue and in the Romanian

language) were structured similarly, i.e. the same types of comprehension processes are used in the assessment in developing the comprehension questions. These, and their proportion in the test are shown in Table 2.

Table 2. – The prescribed structure of the reading comprehension test according to comprehension processes (CNEE, 2014, 21)

Cognitive area	Proportion in the test	Number of items
Making operations: -with the major ideas of the text (in the case of literary texts) -with explicitly stated information in the text (informational texts)	40%	5-6
Making operations with inferences: -based on literary text -based on informational text -based on questions relevant to the text	40%	5-6
Interpreting ideas/data of the text and applying them creatively in a new context	20%	2-3

In the tests measuring reading comprehension skills in the Romanian language there were tasks that assessed each process, but each comprehension question dealt with one of the processes (see Table 3.). In focusing on and retrieving explicitly stated information, readers use various ways to locate and understand content that is relevant to the question posed. Retrieving appropriate text information requires that the reader not only understand what is stated explicitly in the text, but also how that information is related to the information sought. Successful retrieval

requires a fairly immediate or automatic understanding of the text. This process needs little or no inferring or interpreting. There are no “gaps” in meaning to be filled – the meaning is evident and stated in the text. Focus on the text typically remains at the sentence or phrase level in this type of text processing (Mullis et al., 2009, 24–25). Making inferences allows the reader to move beyond the surface of texts and to fill in the “gaps” in meaning that often occur in texts. Some of these inferences are straightforward in that they are based mostly on information that is contained in the text: the reader may merely need to connect two or more ideas or pieces of information. Although the ideas may be explicitly stated, the connection between them is not, and thus must be inferred (Mullis et al., 2009, 25–26.). As readers interpret and integrate ideas and information in the text, they often need to draw on their understanding of the world. They are making connections that are not only implicit, but that may be open to some interpretation based on their own perspective. When they interpret and integrate text information and ideas, readers may need to draw on their background knowledge and experiences more than they do for straightforward inferences (Mullis et al., 2009, 27).

Among the comprehension questions dealing with the process of retrieving explicitly stated information (see Table 3.), there were very uncomplicated ones, mostly multiple choice questions, in which students had to focus on and retrieve one element at the sentence or phrase level (1st version 1., 4., 5., 6., 2nd version 1., 4., 5.).³ The open-ended questions related to retrieving explicitly stated information in the text were more complicated ones than the multiple choice questions, because students had to formulate the answers with their one words in a language that is not their mother tongue (1st version 9.).⁴ Those tasks which asked students to retrieve explicitly stated information at the level of the text were also at a higher level of

³ 1st version. **1.** Care cuvânt continuă propoziția? Încercuiește varianta corectă. *În text este vorba despre povestea* **A.** ploii. **B.** primăverii. **C.** curcubeului. **D.** cerului. **4.** Încercuiește varianta corectă. *Fiecare culoare a vrut să fie* **A.** cea mai bună, cea mai deșteaptă, cea mai importantă, cea mai folositoare, cea mai colorată. **B.** cea mai înaltă, cea mai frumoasă, cea mai harnică, cea mai folositoare, cea mai iubită. **C.** cea mai bună, cea mai frumoasă, cea mai importantă, cea mai cuminte, cea mai atentă. **D.** cea mai bună, cea mai frumoasă, cea mai importantă, cea mai folositoare, cea mai iubită. **5.** Încercuiește varianta corectă. *Ce s-a întâmplat în timp ce culorile se certau?* **A.** Soarele strălucea pe cer. **B.** Un fulger a luminat cerul. **C.** A început să bată vântul. **D.** A început să ningă. **6.** Încercuiește varianta care continuă propoziția. *Curcubeul îi învață pe copii* **A.** să fie atenți. **B.** să coloreze frumos. **C.** să se certe. **D.** să fie prietenoși. 2nd version. **1.** Încercuiește varianta corectă. *Cine mergea prin pădure?* **A.** un lup **B.** o femeie **C.** un om **D.** un urs. **5.** Încercuiește varianta corectă. *Cine a spus în poveste: „Asta este răsplata?”* **A.** vulpea **B.** omul **C.** ursul **D.** șarpele

⁴ **9.** Răspunde la întrebare. *Când apare curcubeul pe cer?*

difficulty (1st version 3.).⁵ Question number 2 in the 2nd test version was a simple one regarding the process of comprehension that it deals with, but in order to answer correctly the question, students must have been aware that the word *gaură* appearing in the question is a synonym of the word *culcuş* present in the text (meaning ‘burrow’).⁶ Question number 3 in the 2nd test version was also a very complex one, because students had to answer four open-ended questions. In answering the second subquestion students had to focus on and retrieve information from a whole paragraph.⁷

There are 7-7 comprehension tasks that dealt with the comprehension process of making straightforward inferences (see Table 3.). In the 9th question of the 2nd test version students had to make inferences regarding certain acts: in order to discover why the fox thought that the man was right, students had to refer to a piece of information present earlier in the text (i.e. The man did the snake a good by saving it from its burrow.).⁸ Tasks that asked students to make connection between the person’s facts and attributes, or to recognize the personage based on its facts, were also meant to activate the more complex process of making inferences (1st version 8., 12., 15., 2nd version 6., 8., 12.).⁹ We have to highlight the 12th task of the 1st test version, in which students had to match the words describing characteristics with the facts. This task can also be solved without reading the text, if the students are aware of the meaning of the words, but if they are not, they cannot solve the task. In the 10th task of the reading comprehension tests,

⁵3. Scrie, lângă fiecare propoziție, numele personajului potrivit. „Uitați-vă în jur și o să vedeți că sunt peste tot!”-**Verdele**

„Eu sunt culoarea vieții și a iubirii!”

„Fără mine nu există nici apa, nici cerul!”

„Oricine vede strălucirea mea!”

„Pe mine mă iubesc oamenii puternici!”

⁶2. Răspunde la întrebare. *Ce a căzut peste gaura șarpelui?*

⁷3. Răspunde la întrebări. *Ce a auzit omul? Unde era șarpele? Când a căzut piatra peste gaura șarpelui? Ce a făcut omul?*

⁸9. Răspunde la întrebare. *De ce i-a dat dreptate vulpea omului?*

⁹ 1st version. 8. Încercuiește varianta corectă. *Cum era ploaia?* A. bucuuroasă B. neliniștită C. înțeleaptă D. mândră, 12. Scrie în tabelul de mai jos cuvintele: *gălăgios, speriate, strălucitor, lăudăros*, care arată însușirile personajelor, pe baza faptelor lor. **Faptele personajelor:** s-a lăudat, a strigat, s-au ținut de mână, a luminat. **Însușiri.** 2nd version. 6. Încercuiește varianta corectă. *Cum era vulpea?* A. șireată și mincinoasă B. șireată și înțelegătoare C. prietenoasă și harnică D. deșteaptă și înaltă. *Nu se completează de către elev.* 8. Încercuiește varianta corectă. *Cum era șarpele?* A. recunoscător B. nerecunoscător C. mincinos D. prietenos 12. Scrie, în tabelul de mai jos, cuvintele: **înțelegător, nerecunoscător, deșteaptă**, care arată însușirile personajelor, pe baza faptelor lor. **Faptele personajelor** Vulpea a reușit să pedepsească șarpele. Omul a ascultat rugămintea șarpelui. Șarpele a vrut să-l mănânce pe om. **Însușiri**

students had to make connections within the text by putting into chronological order the events of the texts.¹⁰

Tabel 3. – Reading tasks according to the comprehension processes

Comprehension processes	1 st version	2 nd version
Retrieve explicitly stated information	7 (1., 2., 4., 5., 6., 9.)	5 (1., 2., 3., 4., 5.)
Make straightforward inferences	7 (3., 7., 8, 10., 11., 12., 15.)	7 (6., 7., 8., 9., 10., 11., 12.)
Interpret and apply creatively in a new context ideas/data of the text	2 (13., 14.)	3 (13., 14., 15.)
Total	15	15

The last group of the reading comprehension tasks present in the tests belonged to the comprehension process of interpreting ideas of the text and applying them in a new context. The interpretation of the text leans on understanding, but at the same time it is a creative process, so it assumes a reflective relation with the read and understood text. The 13th task of the 1st test version, and the 15th task of the 2nd test belonged to this group of questions: the students had to state the overall message of the texts.¹¹ Task number 14 of the 1st and 2nd versions asked students to apply the ideas present in the texts in a new context.¹² These tasks actuated students' writing skills also.

3. Achievements in Comprehension Processes

The report on the results of the national assessment does not refer to the results of the minority students achieved in reading comprehension in the Romanian language. Only the tables

¹⁰ 1st version. 10. Numerotează propozițiile în ordinea întâmplărilor din text. Violetul a vorbit cu mândrie. Verdele a spus că este peste tot. A început o ploaie puternică. Galbenul a râs. Portocaliul s-a lăudat că este folositor. 2nd version. 10. Numerotează propozițiile în ordinea întâmplărilor din text. Cu ajutorul omului șarpele a ieșit din gaură. Vulpea a judecat corect. Un șarpe a rămas închis într-o gaură. Șarpele a vrut să-l mănânce pe om.

¹¹ 1st version. 13. Încercuiește varianta corectă! *Care este înțelesul propoziției „Acesta va fi semnul prieteniei dintre voi.”?* A. Prietenilor le place curcubeul. B. Prietenii trebuie să fie alături așa cum sunt culorile curcubeului. C. Curcubeul ne arată cine ne este prieten. D. Suntem prietenoși când vedem curcubeul. 2nd version. 15. Marchează cu X propoziția care se potrivește cel mai bine poveștii. Întotdeauna câștigă cel puternic. Bunătatea trebuie răsplătită. Nu lăsa pe mâine ce poți face azi.

¹² 1st version. 14. Scrie un alt final al poveștii! 2nd version. 14. Scrie câte o propoziție despre comportamentul fiecărui personaj din poveste.

of the *Appendix* containing data inform us about the Hungarian students' reading achievement in Romanian. Data were collected in seven counties:¹³ Bihor, Cluj, Covasna, Harghita, Mures, Salaj and Satu-Mare. The results are presented according to the processes of comprehension activated by the questions of the reading tests (Tables 4., 5. and 6.). . The data presented in the tables show the proportion of the correct answers.

Table 4. shows students' achievement in the comprehension process of retrieving explicitly stated information in the text. It can be seen that the students solved questions/tasks activating the most simple comprehension process in 69,45% (1st test version), respectively 64,39% (2nd test version). In the case of the 1st test version they had difficulties in answering correctly question number 9 (the proportion of the correct answers is only 50,08%). This question was an open-ended question which had to be answered by using the students' own words. In the case of the 2nd test version students achievement is the lowest (29,69%) for the 3rd question. The *Appendix* does not show the results achieved separately in each subquestion: it is likely, that the low achievement is justified by the fact that the second subquestion of the 2nd task was at a higher level of difficulty than the other three subquestions. Analysing the results achieved by counties it can be seen that Cluj county performed the highest and Harghita county the lowest in both test versions.

Table 4. – Results achieved in the comprehension process of retrieving explicitly stated information (based on Anexa 2, 2014, 392–398.)

County	1 st version							2 nd version						
	Retrieve explicitly stated information							Retrieve explicitly stated information						
	1.	2.	4.	5.	6.	9.	AVG	1.	2.	3.	4.	5.	AVG	
Bihor	87,54	66,84	68,03	63,25	71,11	52,41	68,19	88,87	59,18	34,69	80,33	69,39	66,49	
Cluj	92,54	80,70	84,07	79,65	87,17	60,18	80,71	97,93	76,09	46,96	94,78	74,78	78,10	

¹³ The Appendix of the report shows the results of those counties in which at least 100 students sat the tests (Appendix 2, 2014, 392–398.).

Covasna	86,28	59,78	65,77	55,99	63,56	39,91	61,88	87,56	38,25	14,59	77,73	52,69	54,16
Harghita	83,43	60,76	71,24	49,39	63,68	39,18	61,28	88,41	35,23	13,80	75,53	46,73	51,94
Mures	88,90	66,84	74,64	63,67	73,18	50,73	69,66	91,33	61,57	33,06	84,57	64,33	66,97
Salaj	92,05	74,06	81,59	66,11	79,50	56,36	74,94	94,88	58,60	36,28	87,91	63,72	68,27
Satu-Mare	89,51	64,29	69,42	67,41	74,78	51,79	69,53	91,65	57,99	28,75	81,33	64,62	64,86
AVG	88,60	67,61	73,53	63,63	73,28	50,08	69,45	91,51	55,27	29,69	83,16	62,34	64,39

Table 5. shows the achievement in reading for the inferencing comprehension process for 4th grade students. Students performed relatively low in both test versions when solving the tasks and questions dealing with this complex comprehension process. In the case of the 2nd test version the average achievement (47,91%) is even lower than the achievement for the 1st test version (53,37%). In the case of the 1st version students had difficulties in solving the 15th task (27,37%), where they had to recognize the personages of the story by their facts. Students performed low in solving the 9th task of the 2nd version, where they had to make reference to a piece of information present earlier in the text, and had to attribute thoughts to a personage in order to answer correctly the question: *Why did the fox think that the man is right?* (Because the man did a good for the snake by saving it.). Looking across the results there can be seen that Harghita county performed the lowest, and Cluj county performed the highest in reading for the inferencing comprehension process.

Table 5. – Results achieved in the comprehension process of making straightforward inferences (based on Anexa 2, 2014, 392–398.)

County	1 st version	2 nd version
	Make straightforward inferences	Make straightforward inferences

		3.	7.	8.	10.	11.	12.	15.	AVG		6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	AVG
Bihor		56,92	75,00	50,86	56,90	55,34	46,38	31,55	53,27		44,16	68,65	47,87	21,71	51,95	57,14	52,69	49,16
Cluj		82,02	88,50	61,06	77,43	72,12	69,64	45,29	70,86		55,22	81,74	58,26	28,26	69,13	71,30	64,35	61,18
Covasna		51,26	67,19	39,43	50,79	42,65	31,06	13,95	42,33		38,40	57,60	40,09	11,21	31,34	34,72	32,77	35,16
Harghita		51,04	65,63	38,80	52,61	42,01	26,72	12,22	41,29		37,26	52,16	34,50	7,64	25,30	30,45	36,19	31,92
Mures		59,66	77,01	53,70	58,28	57,41	47,09	28,73	54,55		45,04	69,83	49,38	19,31	47,80	55,65	49,10	48,01
Salaj		65,27	77,82	54,81	62,71	56,36	51,28	33,76	57,43		41,86	69,77	46,98	25,12	52,09	50,23	53,49	48,50
Satu-Mare		56,70	76,56	54,14	53,38	57,88	46,15	26,14	52,99		49,01	70,62	50,62	17,28	47,52	53,85	44,80	47,67
AVG		60,41	75,38	50,04	60,15	54,82	45,47	27,37	53,37		44,42	67,19	46,81	18,64	60,22	50,47	47,62	47,91

Table 6. shows students' performance in reading for the comprehension process of interpreting and applying creatively in a new context ideas of the text. The results reveal that students' achievement was the lowest regarding the most complex comprehension process. Students performed very poorly in the tasks where they had to use writing skills in order to solve the task: to give a different ending to the story (1st version, 14) or to write sentences about the behaviour of each personage (2nd version, 14.).

Table 6. – Results achieved in the comprehension process of interpreting and applying creatively in a new context ideas/data of the text (based on Anexa 2, 2014, 392–398.)

County	1 st version	2 nd version
--------	-------------------------	-------------------------

	Interpret and apply creatively in a new context ideas/data of the text			Interpret and apply creatively in a new context ideas/data of the text			
	13.	14.	AVG	13.	14.	15.	AVG
Bihor	54,83	19,17	37,00	41,19	30,24	65,47	45,63
Cluj	64,16	19,91	42,03	48,70	41,30	75,88	35,29
Covasna	36,32	11,09	23,70	31,11	17,16	50,35	32,87
Harghita	37,74	8,34	23,04	23,66	14,18	51,58	29,80
Mures	49,87	16,93	33,40	40,44	28,41	60,03	42,96
Salaj	53,39	15,68	34,53	38,60	30,23	61,50	43,44
Satu-Mare	51,92	11,94	31,93	41,09	25,99	64,25	43,77
Áverage	49,74	14,72	32,23	37,82	26,78	61,29	41,96

4. Conclusion

The aim of the study was to present the structure of the tests of the national competency based assessment, designed to measure minority students' reading skills in the Romanian language. The study also presents the 4th grade students achievement in reading for different comprehension processes (retrieving information, making inferences and interpreting and creatively using in a new context ideas of the text).

Looking across the results it can be stated that students' average achievement is around 57% (1st version), respectively 57% (2nd version) (see Table 7.). The relatively big difference between the results achieved in the two test versions can be explained by the fact that the tests were not totally equivalent regarding the complexity of the texts or of the comprehension questions.

Table 7. – Results achieved by counties

County	1 st version	2 nd version
Bihor	57,04	54,23
Cluj	70,96	65,64
Covasna	47,66	41,03
Harghita	48,38	38,17
Mureş	57,77	53,32
Sălaş	61,38	54,08
Satu-Mare	56,80	56,9
AVG	57,14	51,91

The results also confirm that the counties that show relatively low performance are Harghita and Covasna counties, where students learn the Romanian language mainly in school, because they have less opportunities to acquire it from the language environment.

BIBLIOGRAPHY:

1. Ina V.S. Mullis, Michael O. Martin, Ann M. Kennedy, Kathleen L. Trong, and Marian Sainsbury (2009): *PIRLS 2011 Assessment Framework*. International Study Center, Lynch School of Education, Boston College
2. National Evaluating and Assessing Centre (CNEE) (2014): *Evaluările Naționale la finalul claselor a II-a, a IV-a și a VI-a*. Raportul administrării. Ministry of Education, Bucharest
3. Pletl Rita. (2012): *Helyzetjelentés az erdélyi magyar diákok olvasási és szövegértési képességének színvonaláról*. Ábel Kiadó, Kolozsvár

4. ****Metodologia de organizare și desfășurarea Evaluărilor Naționale la finalul claselor a II-a, a IV-a și a VI-a în anul școlar 2013-2014. Anexă la Ordinul ministrului educației naționale* No. 3334 from 24.04.2014.
5. ****Legea educației naționale 1/2011*. In: Monitorul Oficial al României anul 179 (XXIII), nr. 18., luni 10 ianuarie 2011. Romanian Law of Education. In: Official Journal of Romania, 179. /(XXIII.), No. 18., Monday, 10th January 2011. (<http://www.edu.ro/index.php/legaldocs/14847>) (2015.09.28)

THE PSYCHOLOGY OF ISLAMIC TERRORISM

Arthur Mihăilă

Assist. Prof., PhD, "Babeş-Bolyai" University of Cluj-Napoca

Abstract: The purpose of that paper is to analyze the religiously motivated terrorism and the psychological methods used by political leaders to motivate the terrorists. In the last years the war in Middle East become a confrontation between Islam and the West and some political leaders are talking about a "Third World War" or about a war between civilizations. Islam is the fastest growing religion and islamism is its fundamentalist expresion. The author attempts to demonstrate that islamism is a new form of totalitarianism which use similar methods with those of the totalitarian regimes.

Keywords: Terrorism, Islamism, Totalitarianism, Psychology, Religion.

În ultimul deceniu, țările occidentale s-au aflat într-o stare de conflict continuu cu organizații islamice teroriste. Soluțiile impuse de S.U.A., din perspectiva unei puteri ce dispunea de o forță militară impresionantă, s-au dovedit în cele din urmă naive și superficiale. Invadarea Irak-ului, a Afghanistanului și sprijinirea revoluțiilor din țările islamice controlate de dictatori militari au avut un efect contrar celui scontat. Deși, la început, "războiul împotriva terorismului" părea să dea roade, înlăturarea regimurilor care sprijineau organizațiile teroriste nu a dus la impunerea democrației în teritoriile ocupate. În Irak, guvernul pro-american a fost asaltat aproape permanent de organizațiile islamice sprijinite de populație. În Afghanistan, talibanii controlează și acum o mare parte din țară și numai prezența trupelor americane face ca guvernul pro-occidental să se mai mențină la putere. Revoltele din unele țări arabe au fost sprijinite atât pe cale diplomatică cât și, uneori, prin consilieri și ajutor militar, pentru că se considera că după organizarea de alegeri democratice guvernele ajunse la putere vor avea o orientare pro-occidentală. Calculul occidental a fost însă eronat. În Egipt, unde s-au organizat alegeri democratice, ele au fost câștigate de "Frăția Musulmană" o organizație islamistă care a încercat să impună un regim asemănător celui din Iranul fundamentalist. În Siria, o grupare a

revoluționarilor sprijiniți financiar și militar de americani a reușit să preia controlul asupra unei mari părți din Siria și Irak formând Statul Islamic din Irak și Levant. Conducătorul acestui stat a proclamat ISIL ca fiind un Califat cu autoritate politică, religioasă și militară asupra tuturor musulmanilor din lume și a declarat că scopul organizației sale este de a impune islamul și legea sharia în toată lumea.

Succesul Statului Islamic și campania sa de atentate teroriste au determinat mai multe organizații islamice să îi recunoască autoritatea. O parte dintre membrii Al-Quaeda din Afghanistan, Pakistan și Irak, organizația teroristă islamică Boko Haram din Nigeria, Ciad și Camerun, organizația Ansar al-Sharia din Yemen precum și alte grupări teroriste din alte state cu populație musulmană s-au alăturat Statului Islamic. Succesul fundamentalismului islamic nu s-a limitat la țările arabe sau la cele africane ci a contaminat și unele țări europene. După obținerea autonomiei, rebelii din Cecenia au proclamat Emiratul din Caucaz, care și-a declarat apartenența la așa zisul califat islamic recunoscând autoritatea ISIL. Statul islamic este susținut pe față și de alte organizații islamice din fostele state sovietice.

În Europa ISIL este sprijinit de organizațiile islamice din Bosnia și Albania. Analistul BBC Mark Urban relatează că sute de fundamentalști islamici bosniaci luptă acum în Siria iar Bosnia este privită ca nucleu al ”califatului din Balcani” proiectat de ISIL¹.

Răspândirea la nivel mondial al organizațiilor teroriste islamice și vehemența cu care este atacat Occidentul, și în special S.U.A., de către organizațiile islamice, i-a făcut pe mulți politicieni sau analiști politici să enunțe că ne aflăm în toiul, sau la începutul celui de-al Treilea Război Mondial, un război de altă factură decât cele anterioare, datorită disproporției de forțe dintre combatanți, însă la fel de periculos. La originea acestei viziuni se află cartea lui Samuel Huntington, ”Ciocnirea civilizațiilor și refacerea ordinii mondiale”² apărută în 1996. Huntington susține că după căderea sistemului comunist conflictul dintre ideologii va fi înlocuit de un conflict între civilizații. Spre deosebire de Francis Fukuyama care considera că eșecul

¹ Urban, Mark, ”Bosnia: The cradle of modern jihadism?” la <http://www.bbc.com/news/world-europe-33345618> consultat în 20.11.2015.

² Huntington, Samuel P., *The Clash of the Civilizations and the Remaking of World Order*, New York: Simon & Schuster, 1996.

comunismului va duce la impunerea democrației liberale pe tot globul pământesc³ Huntington vede în acest fenomen doar începutul unei ere a conflictelor și crizelor culturale. El opinează că acest conflict se va purta în primul rând între statele islamice și cele nemusulmane.

De cealaltă parte se află guvernele occidentale care, poate din dorința de a nu aliena populația musulmană de pe teritoriul lor și pe aliații din țările arabe, susțin că terorismul și organizațiile islamice care îl sponsorizează nu au nimic de-a face cu islamul. La această poziție se raliază și o serie de autori din mediile liberale sau reprezentanți ai populației musulmane occidentale. Din această perspectivă se consideră că teroriștii sunt doar persoane dezechilibrate psihic, înclinate spre violență sau psihopați care folosesc un pretext pentru a-și manifesta tendințele maladive.

O simplă analiză a acestor opinii, care se situează în poluri opuse, ne demonstrează că ambele sunt eronate. Dacă avem de-a face cu o ciocnire între civilizația islamică și cea creștină atunci cum se explică faptul că din cei un miliard și șase sute de milioane de musulmani doar câteva zeci de mii activează în organizații teroriste și doar câteva state se declară deschise ca fiind antidemocratice și antioccidentale? De ce unele state în care musulmanii sunt majoritari, ca de exemplu Turcia, s-au aliat cu statele occidentale aflate în luptă cu teroriștii islamici?

Totodată, nu putem accepta nici opinia că valul de terorism din ultimele două decenii nu are nimic de-a face cu islamul. Cele mai multe atentate teroriste au fost înlăptuite de organizații musulmane extremiste. Spre deosebire de organizațiile teroriste neislamice, cum ar fi organizația teroristă ETA din țara bascilor, de PKK din Turcia sau Tigrii Tamili din Sri Lanka care își limitau acțiunile la teritoriul țării de origine, organizațiile islamice acționează la nivel global declarându-se angajate într-un jihad împotriva occidentului. Chiar dacă atentatele sinucigașe au fost folosite în trecut și de către organizații sau state neislamice, în momentul de față ele au devenit un brand islamic, pentru că sunt o metodă utilizată de organizațiile teroriste musulmane la o scară nemaîntâlnită până acum.

Violența gratuită a organizațiilor islamice, care este similară cu metodele barbare de execuție folosite în evul mediu, i-a făcut pe mulți politicieni sau jurnaliști să creadă că teroriștii

³ Fukuyama, Francis, *The End of history and the Last man*, New York: The Free Press, 1992.

sunt psihopați sau afectați de o altă boală psihică. Această explicație este neîntemeiată și dovedește atât lipsa unor cunoștințe de psihologie cât de istorie recentă.

Acte de violență împotriva noncombatanților sau împotriva prizonierilor de război sunt frecvent întâlnite în orice conflict militar. De cele mai multe ori autoritățile încearcă să ascundă aceste fapte. Războiul aduce cu sine o desensibilizare față de violență și acceptarea faptului că tortura sau execuțiile sumare sunt metode eficiente de control asupra unei populații ostile sau asupra adversarului. Abuzurile de la Abu Ghraib sau Guantanamo, crimele de război săvârșite de grupuri de soldați occidentali pe diverse fronturi dovedesc acest lucru. Reluând concluziile unui studiu anterior pe tema violenței instituționale, Philip Zimbardo⁴ ajunge la concluzia că nu trăsăturile de personalitate sau caracteristicile psihopatologice sunt esențiale în cazul unor astfel de acte de violență ci modul de organizare a instituției din care face parte agresorul. Chiar dacă de cele mai multe ori actele de violență sunt declanșate de persoane cu tendințe agresive, la ele participă și oameni normali, care sunt considerați ”buni” în societate. La acest proces contribuie o serie de factori descriși și analizați de autor atunci când trece în revistă evenimentele de la Abu Graib și o serie de crime de război sau crime săvârșite de diverse secte. Presiunea conformistă din partea celorlați membri ai grupului, supunerea față de autoritate și, nu în ultimul rând, structura instituției de care aparține făptuitorul, determină pe majoritatea persoanelor să săvârșească crime, acte de tortură sau alte violențe pentru a fi acceptați de grup. Unele instituții, spune Zimbardo, ca armata, poliția, închisoarea sunt generatoare de violență structurală, favorizând sau tolerând comportamentele abuzive.

La aceleași concluzii a ajuns și Stanley Milgram, care a efectuat un experiment ce dorea să explice crimele ce au avut loc în timpul Holocaustului⁵. Milgram ajungea la concluzia că, datorită fenomenului supunerii față de autoritate, majoritatea cetățenilor unui stat democratic ar fi capabili de aceleași crime care au avut loc în statul nazist. Aceste experimente au fost inspirate de constatările celor care au intrat în contact cu criminalii de război nașiști. Într-o carte celebră, Hannah Arendt relatează că psihiatrul care l-a testat pe Adolf Eichman, cel care a organizat lagărele de exterminare naziste și deportarea în masă a evreilor, a ajuns la concluzia că era o persoană

⁴ Zimbardo, Philip, *The Lucifer Effect: How Good People Turn Evil*, London: Rider, 2007.

⁵ Milgram, Stanley, *Obedience to Authority: An Experimental View*, London: Tavistock, 1974.

normală. Iar faptul că mulți alții, care au participat la exterminarea evreilor erau la fel de normali, considera Arendt, este mai înspăimântător decât dacă ar fi fost bolnavi psihic⁶.

Trecând în revistă cercetările psihologice asupra teroriștilor capturați Clark McCauley⁷ arată că testele psihologice demonstrează clar că teroriștii nu sunt bolnavi psihic.

Sugestia că ei ar fi psihopați este greu de acceptat pentru că, deși psihopatul e caracterizat de lipsa empatiei și tendințe violente, el nu e capabil de autosacrificiu. Biografia teroriștilor demonstrează că ei nu sunt animați de sentimente de inferioritate așa cum susțin unii psihanaliziști pentru că mulți dintre ei provin din familii înstărite și au studii superioare sau liceale. Unii autori susțin că la originile terorismului islamic stă un sentiment de frustrare de grup care generează ură și furie față de occidentali. Identificându-se cu grupul religios și etnic din care fac parte, teroriștii ajung să considere că starea de inferioritate a țărilor islamice este provocată de țările bogate occidentale. Chiar dacă această frustrarea are un rol important pentru mulți teroriști, autorul susține că nu ea este cel mai important factor care duce la transformarea unui om normal într-un terorist.

McCauley consideră că terorismul poate fi explicat printr-o psihologie a cauzei care face ca viața individului să pară insignifiantă față de scopul măreț care urmează să fie atins prin actul terorist și printr-o psihologie a camaraderiei care pune valorile grupului deasupra celor personale. Recrutarea teroriștilor seamănă, spune autorul, cu recrutarea membrilor unui cult religios iar analiza metodelor folosite de secte și a modului în care funcționează acestea este cel mai bun factor de predicție atunci când studiem dinamica grupului terorist. Chiar dacă la început acționează normal, viitorul terorist se plasează pe o pantă alunecoasă și cu fiecare acțiune face compromisuri tot mai mari ajungând în cele din urmă să săvârșească crime.

Chiar dacă McCauley sesizează o parte din mecanismele psihologice individuale care duc la transformarea indivizilor în teroriști el oferă o imagine de ansamblu și nu explică de ce majoritatea teroriștilor de azi sunt musulmani. Trimiterea la psihologia cultelor religioase și la psihologia de grup sunt doar explicații valabile pe plan individual.

⁶ Arendt, Hannah, *Eichmann in Jerusalem: A Report on the Banality of Evil*, New York: Viking, 1963, p 276.

⁷ McCauley, Clark, "Psychological Issues in Understanding Terrorism and the Response to Terrorism" în *Psychology of Terrorism*, Oxford: Oxford University Press, 2007, pp. 13-31.

Autorii care cunosc lumea islamică mai îndeaproape au explicat că credințele care-i animă pe teroriști nu sunt împărtășite de toți musulmanii. Curentul care a provocat valul de violențe din ultimele decenii este un hibrid între religia islamică fundamentalistă și politică. De fapt, acest curent, numit islamism, este mai mult o ideologie politică cu caracteristici totalitare decât o religie propriuzisă. Metodele islamiste sunt asemănătoare celor folosite de partidele totalitare pentru a ajunge la putere iar statele care au la bază islamismul funcționează similar cu statele totalitare.

Conceptul de totalitarism a început să fie folosit de către analiștii politică imediat după cel de-al doilea război mondial pentru a desemna regimul politic nazist și cel comunist⁸. Autorii care au studiat fenomenul sunt de acord că totalitarismul este caracterizat de următoarele trăsături: o ideologie care devine dogmă, un partid unic în fruntea căruia se găsește de obicei un singur om, o poliție care împrăștie teroarea, monopolul mijloacelor de comunicare în masă, monopolul asupra forțelor armate și o economie centralizată. Ideologia partidului totalitar, devenită doctrină oficială promite înfăptuirea unei societăți utopice, perfecte. Liderul regimului se declară reprezentant al poporului iar ideile sale capătă un caracter de principii ce nu pot fi contrazise. Hannah Arendt observa că în totalitarism teroarea este folosită în mod conștient ca mijloc de control al maselor și de împiedicare a coagulării forțelor de opoziție. Supraviețuirea regimului totalitar depinde de frica pe care o insuflă cetățenilor.

Aceste trăsături pot fi observate și în cazul organizațiilor și statelor islamiste. După cum remarca și Bassam Tibi, unul dintre analiștii care au sesizat adevărata natură a acestui fenomen, islamismul nu poate fi identificat cu islamul⁹. El este un curent care interpretează islamul într-un mod politic în vederea realizării unor scopuri. Islamismul este mai degrabă o ideologie care este grefată pe o religie decât religie propriuzisă. Islamiștii cer o întoarcere la Islamul clasic, din timpul primului califat însă statul imaginat de ei este o construcție nouă care nu a existat niciodată în istoria islamică, este o tradiție inventată. Statul islamic din timpul Califatului se caracteriza printr-o toleranță față de alte religii și încurajarea, în anumite limite a dezvoltării

⁸ A se vedea Arendt, Hannah, *The Origins of Totalitarianism*, New York: Houghton-Mifflin, 1951; Friedrich, Carl J.; Brzezinski, Zbigniew, *Totalitarian Dictatorship and Autocracy*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1956; Aron, Raymond, *Democratie et totalitarisme*, Paris: Gallimard, 1965.

⁹ A se vedea Tibi, Bassam, *Islamism and Islam*, New Haven: Yale University Press, 2012, pp. 1-31.

filosofiei și științei. Nu trebuie să uităm faptul că operele filosofilor greci, distruse de către biserică în perioada medievală ne-au parvenit prin filieră arabă. În statele care practică islamismul libertatea de gândire este drastic limitată și intoleranța este ridicată la rangul de politică de stat. Această constatare nu se limitează numai la Afghanistanul talibanilor sau la ISIL ci poate fi constatat, printre altele, în Arabia Saudită unde, în ultimii ani au fost condamnate la moarte pentru apostazie persoane care au declarat că nu vor respecta unele cerințe ale religiei islamice. De asemenea în alte state islamice, cum este Tunisia de exemplu, renunțarea la religia islamică sau orice atingere adusă acesteia este pedepsită cu moartea. Aiatolahul Khomeini, șeful religios al Iranului, a emis o fatwa îndemnându-i pe musulmani să îl ucidă pe scriitorul Salman Rushdie care în romanul "Versetele satanice" l-ar fi jignit pe profetul Mohamed. În mai multe ocazii, caricaturiști care au ironizat islamul au fost asasinați de islamiști.

În cadrul curentului islamist se poate face diferența între islamiștii instituționali și jihadiști. Atât unii cât și ceilalți doresc să impună în statele respective un regim bazat pe sharia, în care democrația este abolită, însă islamiștii instituționali vor să o facă pe cale democratică, câștigând alegerile, pe când jihadiștii doresc să o facă pe cale violentă prin lovituri de stat și atentate teroriste. Amândouă grupările au drept scop final impunerea islamului la nivel global însă jihadiștii doresc și exterminarea necredincioșilor și a membrilor celorlalte variante ale islamului.

Germenii revoluțiilor totalitare au apărut în momente de criză economică și politică. Comunismul s-a impus în Rusia în urma unor înfrângeri militare catastrofale și a foametei care afecta populația. Naziștii au preluat puterea în timpul mării crize economice. Ascensiunea islamismului e determinată de o situație asemănătoare. Situația economică dificilă a țărilor musulmane, abuzurile unor guverne autoritare și lipsa oricărei alternative viabile face ca ideologia islamistă să pară atrăgătoare. Hannah Arendt considera că ascensiunea naziștilor și comuniștilor a fost favorizată de dispariția structurilor sociale tradiționale și de masificarea populației. Partidele totalitare au oferit maselor alienate un scop fundamental, clădirea societății utopice, reclădirea ordinii pe baze noi, soluții la toate problemele lor. Revelația oferită de noua ideologie conferă sens universului explicând criza printr-o logică a conspirației. Această explicație simplistă reducea lumea la o luptă apocaliptică între forțele binelui, reprezentate de

rasa ariană, în cazul naziștilor, și de către proletariat și alte pături sociale sărace, în cazul comuniștilor și forțele răului reprezentate de evrei și statele democratice controlate de ei într-un caz și de clasa exploatatoare burgheză din toate statele în celălalt caz. Prezentarea acestui echilibru asimetric de tip David și Goliat avea drept scop creșterea coeziunii de grup în fața pericolului. Aceleași metode sunt folosite și de către islamiști care pe lângă faptul că sunt antisemiți, ca și naziștii, susțin că o conspirație mondială a puterilor occidentale și a aliaților lor are drept scop dominarea și distrugerea Islamului. Tema conspirației mondiale are drept scop canalizarea frustrării și agresivității adeptilor împotriva unui singur adversar prin a cărui înlăturare ar fi rezolvate toate problemele.

Una dintre sursele agresivității totalitare a fost narcisismul de grup. Membrii organizațiilor totalitare, fie ei naziști sau comuniști, li se spunea că fac parte dintr-o elită, dintr-un grup superior merit să ia conducerea țării și, în ultimă instanță, a lumii. Pentru întărirea sentimentului de apartenență la grup erau folosite diferite metode printre care pot fi menționate reguli vestimentare sau uniforme, saluturi specifice, adunări în care erau comemorați eroii grupului, imnuri ale grupului etc. Aceste metode pot fi identificate și în cazul islamiștilor. Ei cer populației să respecte un cod vestimentar strict (folosirea de veșminte care să acopere tot corpul, în cazul femeilor, creșterea bărbii în cazul bărbaților, etc) și un cod moral specific. Aceste cerințe permit crearea de diferențe între grupul islamist și restul populației și apariția sentimentului că ceilalți sunt diferiți. La fel ca în cazul naziștilor, cei care nu fac parte dintre islamiști, adică necredincioșii și în special evreii, sunt considerați ființe inferioare. Atributul de ființă subumană, sau stigmatul unui păcat esențial, au drept scop eliminarea eliminarea barierelor pe care adeptii le mai au împotriva crimei și violenței.

Chiar dacă se situau în părți opuse ale spectrului politic cele două ideologii totalitare aveau multe trăsături în comun. Cea mai importantă era egalitarismul promovat în rândurile adeptilor. Nu este întâmplător că dincolo de naționalismul nazist exista o componentă socialistă. Atât naziștii cât și comuniștii au promovat în posturi de conducere persoane din păturile sărace, singurul criteriu al ascensiunii fiind fidelitatea față de partid. Același fenomen poate fi constatat și în cazul organizațiilor islamiste. La fel ca și creștinismul primitiv, religia islamică este o promotoare a egalitarismului și manifestă o grijă deosebită pentru săraci. Acest aspect o face

atrăgătoare pentru păturile sărace care constituie majoritatea populației din țările islamice. În realitate egalitatea din statele totalitare este doar o iluzie ele fiind guvernate de o elită politică cu aceleași privilegii ca și vechea aristocrație. Regimurile islamice se comportă în același fel înlocuind elitele politice cu cele religioase.

Propaganda politică a fost principala metodă a partidelor totalitare pentru preluarea puterii. Acest fapt este valabil și în cazul islamismului. Organizațiile islamiste, și în primul rând Al-Quaeda și ISIL, au desfășurat o activitate susținută pe plan propagandistic folosind în acest scop toate canalele de comunicare în masă, inclusiv Internet-ul. Pe lângă scopul de descurajare a opoziției, actele de violență și teroare difuzate prin mass-media au avut și rol propagandistic. Secvențele macabre cu execuții au fost regizate și difuzate în urma unei strategii calculate cu grijă. Socul provocat a ținut organizațiile teroriste pe primele pagini și le-a oferit un prestigiu de care s-au folosit pentru a recruta noi adepți. Procesele spectacol și execuțiile publice au fost folosite în trecut și în statele totalitare.

Pentru ca propaganda să aibă un succes optim asupra populației captive partidele totalitare instituie un monopol al mijloacelor de comunicare în masă. Accesul la alte surse de informare atrage după sine pericole grave. Ascultarea unor posturi de radio străine sau citirea unor ziare sau cărți interzise se solda cu mulți ani de închisoare. Același monopol poate fi constatat și în statele islamice cu deosebirea că încălcarea acestei interdicții nu este tratată ca o infracțiune politică ci ca un păcat care atrage după sine excluderea făptuitorului din comunitate și pedepsirea lui.

Propaganda islamică, la fel ca și cea totalitară, propagă un cult al martirilor și a autosacrificiului pentru grup. Însăși conceptul de totalitarism, creat de Benito Musolini, pornea de la ideea că important nu este individul ci rasa sau națiunea. Fiecărui membru al rasei superioare, sau, în cazul comunismului, al statului comunist, i se cerea să își sacrifice viața pentru realizarea unui scop cosmic, a înfrângerii definitive a forțelor răului și instaurării binelui pe pământ. Ideologia religioasă promulgată de islamiști se folosește de un model asemănător cu aceleași rezultate. Islamiștii doresc instaurarea unei noi ordini mondiale bazate pe principiile sharia, a unui sistem islamic internațional.

Aceste similitudini dintre vechile regimuri totalitare și islamism ne fac să conștientizăm pericolul prin care trece democrația. Religia islamică este religia cu cea mai rapidă răspândire în lume. În multe țări islamice musulmanii trăiesc într-o deplină armonie cu ceilalți cetățeni și doresc să se integreze în rândul națiunilor moderne chiar dacă nu adoptă întotdeauna idealurile democratice sau sistemul de drepturi ale omului occidental. Atracția islamismului nu poate fi însă neglijată iar pericolul pe care îl prezintă pentru țările democratice nu poate fi minimizat. Ascensiunea totalitarismului interbelic, neprevăzută de politicienii vremii și considerată a fi lipsită de pericole, reprezintă un avertisment pentru zilele noastre. Soluția nu este însă un război nimicitor, care ar stârni doar resentimente din partea populației afectate ci oferirea unor alternative viabile, mai atrăgătoare decât cea oferită de islamism și o activitate de propagare a valorilor democrației la fel de hotărâtă ca și cea a ideologiei islamice.

BIBLIOGRAPHY:

1. Arendt, Hannah, *Eichmann in Jerusalem: A Report on the Banality of Evil*, New York: Viking, 1963.
2. Arendt, Hannah, *The Origins of Totalitarianism*, New York: Houghton-Mifflin, 1951.
3. Aron, Raymond, *Democratie et totalitarisme*, Paris: Gallimard, 1965.
4. Dyer, Gwynne, *Don't Panic. ISIS, Terror and Today's Middle East*, Toronto: Random House Canada, 2015.
5. Friedrich, Carl J.; Brzezinski, Zbigniew, *Totalitarian Dictatorship and Autocracy*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1956.
6. Habeck, Mary, *Knowing the Enemy. Jihadist Ideology and the War on Terror*, New Haven: Yale University Press, 2006.
7. Huntington, Samuel P., *The Clash of the Civilizations and the Remaking of World Order*, New York: Simon & Schuster, 1996.
8. Milgram, Stanley, *Obedience to Authority: An Experimental View*, London: Tavistock, 1974.
9. *Psychology of Terrorism*, Oxford: Oxford University Press, 2007

11. Silke, Andrew, *Terrorists, Victims and Society. Psychological Perspectives on Terrorism and its Consequences*, London: John Wiley & Sons, 2003.
12. Tibi, Bassam, *Islamism and Islam*, New Haven: Yale University Press, 2012.
13. Tibi, Bassam, *Political Islam and the New World Disorder*, Berkeley: University of California Press, 1998.
14. Zimbardo, Philip, *The Lucifer Effect: How Good People Turn Evil*, London: Rider, 2007

IMPLICATION OF SIMULATION IN CHANGE BLINDNESS

Alexandra Emilia Gîrbă

PhD Student, "Al. Ioan Cuza" University of Iași

Abstract: Change blindness is defined as the inability to observe major changes in the perceptual field, when the change is produced during a perceptual interruption. Previous explanations are referred to the limitation of attention and perception processes, although, studies in implicit perception of detection underlie that there is not only a failure of attention or perception, determinants of change blindness being more complex.

Using the simulation theory of embodied cognition, we postulate that the simulation of specific features of manipulable objects can improve the change detection in a flicker paradigm. We describe in detail a research plan in which we could analyse change blindness of perceptual simulated objects. In three experiments we will induce the simulation of three parameters of objects, using congruency effect. In each experiment we will test the following stimulus-response pairs: the position of object and the congruency of the position with hand that is more affordable to grab the object, the use of the dominant hand, and the congruency between the simulation of an effector (hand or foot) and an object that is specifically manipulated by that effector.

Keywords: change blindness, simulation, potentiation action, congruency effect, flicker paradigm

Change blindness – overview

Large changes that occur in clear view of an observer can become hard to notice if they are made during an eye movement, blink, or other such disturbance (Rensink, 2005). The phenomenon of change blindness may occur in different situations, from natural view scenes and photographs to artificial items (Simons and Levin, 1998).

Early research demonstrates that the inability to detect changes is impaired when the changes occur during saccades; these studies were using the one-shot paradigm, in which

participants were given time to memorize the picture before change. Later experiments demonstrate, using the flicker paradigm, that the inability may occur in various types of interruption such as eye blinks (O'Regan, Rensink, and Clark, 1997), or mud splashes (O'Regan et al., 1996).

Change detection in object color or changes involving the deletion or addition of an object were explored using gradual change paradigm in which changes are implemented more naturally by introducing them only progressively, without disruption. Simons et al. (2000) showed that gradual change produces very powerful change blindness, even higher for gradual changes than for disruption changes in case of color changes.

If the initial studies were taking into consideration only the visual system, later experiments point out that it is not limited to the visual system, but it can also appear in olfactory (Sela and Sobel, 2010), auditory (Eramudagolla et al., 2005) and tactile systems (Auvray et al., 2006).

A series of possible mechanisms were taken into account for explaining the phenomenon: it is a failure of representation (the post-change stimulus interrupts the access to the pre-change stimulus), a failure of comparison (the representation of pre-change stimulus is not encoded in memory, or the comparison of pre-change with post-change stimuli is not possible), or both explanations being possible (Varakin, Levin and Collins, 2007).

Using fMRI Beck et al. (2001) discovered that ventral region (associated with object perception) and parietal lobe (associated with attention) must be activated in order for a change to be discovered. In the same study, the authors, using rTMS highlight the role of parietal lobe in short-term memory. These findings suggest that in change detection are important three simultaneous processes: attention, perception and memory. In line with these results, studies showed that in change detection there are a series of aspects that can facilitate the process of correct detection: attention is focused on items that are interesting, especially if the interesting items can be more easily memorized due to preexisting cognitive schemas (Werner and Thies, 2000), the complexity of the task, stimulus On-Time and time for which a scene is obscured (Hewlett and Oezbek, 2012).

The valence of the item that changes can improve the detection ratio; Loftus et al (1987) highlights that attention is focused on items that are threatening (a gun) compared to a neutral

item (a bank cec). Elements that are unexpected for the general scene have more focus attention on them (Loftus și Mackworth, 1978).

The implicit perception of detection.

Studies showed that even if the change is not observed, the participants have represented details of the changed item (Simons, Chabris, Schnur, & Levin, 2002).

Studies in implicit perception of detection are using the behavioral responses that differentiate the presence of a change from the absence of a change without awareness of the change, such as slower response time for implicit registration (Williams and Simons, 2000).

Taking into account Milner and Goodale's (1995) theory, that visual perception is composed by two independent flows (an on-line flow that makes the immediate connection between visuomotor system and action and a slow off-line flow that recognizes the objects), Hayhoe, Bensinger and Ballard (1998) discovered that, even if the subjects don't have a conscious perception of the change, the visuomotor system responds consistent with the change, in a two-alternative forced choice task. Monitoring people's eye gazes, Henderson and Hollingworth (1999) reported that even when changes were not detected, the eye gazes lingered longer around the areas of change.

Caudek and Domini (2013) discovered that, in the case of correct detection, there is a more powerful effect of positive compatibility effect for animate entities, compared to inanimate objects.

Thornton and Fernandez-Duque (2000) used a paradigm in which a change in the orientation of one of several items could prime a subsequent orientation decision about another item (a congruency effect) even when subjects reported having failed to perceive the change.

Change blindness experiment using fMRI has shown that specific regions of the extrastriate cortex are implicated when participants are exposed to a change that they fail to detect consciously compared to a situation in which no change occurs in the display (Beck et al., 2001). Using ERP methods, Fernandez-Duque et al. (2003) found out that there are different patterns for brain activity in the case of detection without awareness and explicitly detection.

Simulation

Theories of embodied object representation predict a strong association between sensory-motor simulations and visual object representations in cognitive tasks (Gallese & Sinigaglia, 2011), and that object representations are spread across modality-specific cortices, and that visual perception of objects activates associated motor, auditory, and somatosensory processes (Barsalou, 2008). For example, pronouncing the name of tools by the subject determines the activation of the motor cortex (Martin et al., 1996). In one study, participants had to make sensibility judgments or grammaticality judgments on the sentences, while they were watching black-and-white spirals (for towards and away) or black-andwhite horizontal bars (for up and down) that created the percept of motion. They listened to sentences describing events that involved movement in one of four directions: towards (“The car approached you”), away (“The car left you in the dust”), up (“The rocket blasted off”), or down (“The confetti fell on the parade”) (Kaschak et al., 2005). The reverse activation is possible, meaning that motor can activate certain notions. Chandler și Schwarz (2009) showed that raising the middle finger determines a more hostile perception of an individual.

These studies are supported by the results from neuroimaging experiments. For example, a study on monkeys reveals that in area F5 are two types of neurons: canonical neurons (responsible with the execution of specific actions) and mirror-neurons (activated when a peer is observed executing an action). On humans, this area is analogue to Broca area, known for the implication in language and in motor representations of actions specific for hands (Di Pellgrino et al., 1992). A fMRI study conducted by Buccino et al. (2001) shows that different regions of premotor cortex and Broca area were activated when subjects were observing a peer doing a specific action. Neuropsychologists report that lesion patients exhibit category-specific deficits for specific categories, arguing that these deficits arise because lesions in modality-specific areas disrupt conceptual knowledge stored there (Humphreys and Forde, 2001).

Implication of simulation were found in language processing (Kaschak et al., 2005), including for abstract concepts (Meier and Robinson, 2004; Bargh and Shalev, 2012), in emotions processing (Parzuchowski and Szymkow-Sudziarska, 2008), evaluation of facial expression of emotions (Blaesi și Wilson 2010).

In the study of the relationship between perception and action, a potentiation action was hypothesised. Testing this hypothesis two explanations were taken into account: the simulation represents an automatic activation of object affordances (Tucker and Ellis, 1998) and that the results represent a more general stimulus-response compatibility effect (Pellicano et al., 2010). Both explanation have contradicting results due to a series of aspects that are important in potentiation effect, such as the cognitive task and the size of the images (Matheson, White and McMullen, 2013).

Vanio, Ellis and Tucker (2007) have shown that the potentiation effect can be eliminated by irrelevant features, suggesting that early attentional or visual processes might have an important role. Matheson, Newman, Satel and McMullen (2014) investigated attentional biases elicited by manipulable and non-manipulable objects using event-related-potentials (ERPs), and concluded that covert visual attention plays a role in the early processing of manipulable vs. non-manipulable objects; more specifically, they have shown that artifact handles automatically bias low-level visual attentional processes that are associated with superior target detection performance.

The present study

The present study addresses the question of whether the simulation of the features of manipulable objects can improve the change detection in a flicker paradigm.

We will analyse change blindness of perceptual simulated objects within three experiments in which we will induce the simulation of three parameters of objects, using congruency effect. In the first experiment we are analysing the effect of priming the dominant hand and the detection of change for objects that have the orientation suited for grabbing by dominant hand. In the second experimente we are analysing the effect of priming the position (vertically or horizontally) and the detection of change for objects that are vertical or horizontal, and in the third experiment we are analysing the effect of priming of effector (hand or foot) and the detection of change for objects that are specific for legs or hands. In all three experiments we will measure response time (RT) and accuracy in correct change detection.

Procedure

Sentences will be constructed for each priming. For example, sentences for priming the vertical position: "John put the pen in the drawer", and for orizontal position "The book is layed on the table". For priming the action of the foot we will construct sentences as "John kicked the ball", and for priming the action of hands "John throws\threw the ball". Criteria for the elaboration of sentences will be: we will construct critical sentences and filler sentences (for the control group of priming effect), the concret noun will have a controled position within the sentences (at the begining, midlle or the end of the sentence), and the compatibility of the sentences will be pretested, following Stanfield and Zwaan (2001) procedure.

In all experiments, greyscale photographs of tools and manipulable human artifacts will be obtained from various photographic databases available online (such as The Bank of Standardized Stimuli BOSS, Brodeur et al., 2010; Bonin et al. Set of 299 picture, Bonin et al., 2003). Each object will be presented on a white background. For the change detection task it will be used a flicker paradigm. The images would flicker on and off during a trial, and on most trials, a change would occur periodically to a single object in the scene. On some trials, however, no change would occur. Participants will be instructed to press a response button immediately upon detecting a change in the scene. A scene will have up to 8 tools/artifacts displayed in circle, around the central point of the scene. A trial will be formed by the initial (A) and modified (A') scenes that would be displayed for 360 msec each in the following sequence: A, A', A, A'. A blank (gray) screen will be presented after each scene for 360 msec. The sequence will be repeated for 6840 msec or until the participant press the response button. Responses faster than 720 ms will not be considered. Before each trial a prime sentence will be presented to the subjects.

We will take into account certain aspects in constructing the procedure: the presentation order of pair-images will be randomized in each trial, the difficulty of the changes will be constant, the number of trial in which a change is produced is equal to the trial in which there is no change, participants will be unable to answer faster than 720 ms, the answer modality will be changed mid-experiment, participants will have a practice trial to accommodate with the task and the reponse modality.

Acknowledgement

This work was co-funded by the European Social Fund through Sectoral Operational Programme Human Resources Development 2007 – 2013, project number POSDRU/187/1.5/S/155397, project title “Towards a New Generation of Elite Researchers through Doctoral Scholarships.”

BIBLIOGRAPHY:

1. Auvray, M., Gallace, A., Hartcher-O'Brien, J., Tan, H. Z., Spence, C. (2008). Tactile and visual distractors induce change blindness for tactile stimuli presented on the fingertips. *Brain Research*, 1213, 111-119
2. Bargh, J., Shalev, I. (2012). The substitutability of physical and social warmth in daily life. *Emotion*, 12 (1), 154-162
3. Barsalou, L. W. (2008). Grounded cognition. *Annu. Rev. Psychol.*, 59, 617-645.
4. Beck, D., Rees, G., Frith, C. D., & Lavie, N. (2001). Neural correlates of change detection and change blindness. *Nature Neuroscience*. 4, 645–650
5. Blaesi, S., & Wilson, M. (2010). The mirror reflects both ways: Action influences perception of others. *Brain and cognition*, 72(2), 306-309.
6. Bonin, P., Peereman, R., Malardier, N., Méot, A., & Chalard, M. (2003). A new set of 299 pictures for psycholinguistic studies: French norms for name agreement, image agreement, conceptual familiarity, visual complexity, image variability, age of acquisition, and naming latencies. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 35(1), 158-167.
7. Brodeur, M. B., Dionne-Dostie, E., Montreuil, T., & Lepage, M. (2010). The Bank of Standardized Stimuli (BOSS), a new set of 480 normative photos of objects to be used as visual stimuli in cognitive research. *PloS one*, 5(5), e10773.
8. Buccino, G., Binkofski, F., Fink, G. R., Fadiga, L., Fogassi, L., Gallese, V., ... & Freund, H. J. (2001). Action observation activates premotor and parietal areas in a somatotopic manner: an fMRI study. *European journal of neuroscience*, 13(2), 400-404.
9. Caudek, C., & Domini, F. (2013). Priming effects under correct change detection and change blindness. *Consciousness and cognition*, 22(1), 290-305.

10. Di Pellegrino, G., Fadiga, L., Fogassi, L., Gallese, V., & Rizzolatti, G. (1992). Understanding motor events: a neurophysiological study. *Experimental brain research*, 91(1), 176-180.
11. Eramudugolla, R., Irvine, D. R. F., McAnally, K. I., Martin, R. L., & Mattingley, J. B. (2005). Directed attention eliminates 'Change deafness' in complex auditory scenes. *Current Biology*, 15, 1108–1113.
12. Fernandez-Duque, D., & Thornton, I. M. (2000). Change detection without awareness: Do explicit reports underestimate the representation of change in the visual system?. *Visual Cognition*, 7(1-3), 323-344.
13. Fernandez-Duque, D., Grossi, G., Thornton, I. M., & Neville, H. J. (2003). Representation of change: Separate electrophysiological markers of attention, awareness, and implicit processing. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 15(4), 491-507.
14. Gallese, V., & Sinigaglia, C. (2011). What is so special about embodied simulation?. *Trends in cognitive sciences*, 15(11), 512-519.
15. Hayhoe, M. M., Bensinger, D. G., & Ballard, D. H. (1998). Task constraints in visual working memory. *Vision research*, 38(1), 125-137.
16. Henderson, J. M., & Hollingworth, A. (1999). High-level scene perception. *Annual review of psychology*, 50(1), 243-271.
17. Hewlett, P., & Oezbek, C. (2012). How stimulus variables combine to affect change blindness. *Current Psychology*, 31(4), 337-348.
18. Kaschak, M. P., Madden, C. J., Therriault, D. J., Yaxley, R. H., Aveyard, M., Blanchard, A. A., & Zwaan, R. A. (2005). Perception of motion affects language processing. *Cognition*, 94(3), B79-B89.
19. Loftus, E. F., Loftus, G. R., & Messo, J. (1987). Some facts about " weapon focus.". *Law and Human Behavior*, 11(1), 55.
20. Loftus, G. R., & Mackworth, N. H. (1978). Cognitive determinants of fixation location during picture viewing. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception & Performance*, 4, 565-572.
21. Martin, A., Wiggs, C. L., Ungerleider, L. G., & Haxby, J. V. (1996). Neural correlates of category-specific knowledge. *Nature*, 379(6566), 649-652.

22. Matheson, H. E., White, N. C., & McMullen, P. A. (2014). A test of the embodied simulation theory of object perception: potentiation of responses to artifacts and animals. *Psychological research*, 78(4), 465-482.
23. Matheson, H., Newman, A. J., Satel, J., & McMullen, P. (2014). Handles of manipulable objects attract covert visual attention: ERP evidence. *Brain and cognition*, 86, 17-23.
24. Meier, B. P., & Robinson, M. D. (2004). Why the sunny side is up associations between affect and vertical position. *Psychological science*, 15(4), 243-247.
25. Milner, A. D., & Goodale, M. A. (1995). *The visual brain in action* (Vol. 27).
26. O'Regan, J. K., Rensink, R. A., & Clark, J. J. (1996, February). "Mud splashes"render picture changes invisible. In *Investigative Ophthalmology & Visual Science* (Vol. 37, No. 3, pp. 979-979). 227 EAST WASHINGTON SQ, PHILADELPHIA, PA 19106: LIPPINCOTT-RAVEN PUBL.
27. Parzuchowski, M., & Szymkow-Sudziarska, A. (2008). Well, slap my thigh: expression of surprise facilitates memory of surprising material. *Emotion*, 8(3), 430.
28. Pellicano, A., Iani, C., Borghi, A. M., Rubichi, S., & Nicoletti, R. (2010). Simon-like and functional affordance effects with tools: The effects of object perceptual discrimination and object action state. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 63(11), 2190-2201.
29. Rensink, R. A. (2005). Change blindness. *Neurobiology of attention*, 76-81.
30. Rensink, R. A., O'Regan, J. K., & Clark, J. J. (1997). To see or not to see: The need for attention to perceive changes in scenes. *Psychological science*, 8(5), 368-373.
31. Sela, L., Sobel, N. (2010). Human olfaction: a constant state of change-blindness. *Experimental Brain Research*, 205, 13-29.
32. Simons, D. J., & Levin, D. T. (1998). Failure to detect changes to people during a real-world interaction. *Psychonomic Bulletin & Review*, 5(4), 644-649.
33. Simons, D. J., Chabris, C. F., Schnur, T., & Levin, D. T. (2002). Evidence for preserved representations in change blindness. *Consciousness and Cognition*, 11(1), 78-97.
34. Simons, D. J., Franconeri, S. L., & Reimer, R. L. (2000). Change blindness in the absence of a visual disruption. *Perception-London*, 29(10), 1143-1154.

35. Tucker, M., & Ellis, R. (1998). On the relations between seen objects and components of potential actions. *Journal of Experimental Psychology: Human perception and performance*, 24(3), 830.
36. Vainio, L., Ellis, R., & Tucker, M. (2007). The role of visual attention in action priming. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 60(2), 241-261.
37. Varakin, D. A., Levin, D. T., & Collins, K. M. (2007). Comparison and representation failures both cause real-world change blindness. *PERCEPTION-LONDON-*, 36(5), 737.
38. Werner, S., & Thies, B. (2000). Is " change blindness" attenuated by domain-specific expertise? An expert-novices comparison of change detection in football images. *Visual Cognition*, 7(1-3), 163-173.
39. Williams, P., & Simons, D. J. (2000). Detecting changes in novel, complex three-dimensional objects. *Visual Cognition*, 7(1-3), 297-322.
40. Stanfield, R. A., & Zwaan, R. A. (2001). The effect of implied orientation derived from verbal context on picture recognition. *Psychological science*, 12(2), 153-156.

PSYCHOMETRIC RELATIONSHIPS BETWEEN PREDICTOR VARIABLES OF DROPOUT

Loredana Mihăileasa

PhD Student, "Al. Ioan Cuza" University of Iași, POSDRU/187/1.5/S/155397

Abstract: Dropout represents a frequent phenomenon in Romanian's Educational System. This phenomenon it's determined by a series of psychological and socio-demographic variables. This study aims on the validation on Romanian population of the scales that measure some psychological variables that cause dropout. Therefore, we reveal the role of motivation (motivational persistence, self determination motivation), of self-esteem, of perceived competence, of teacher and parent autonomy support and of school performance on the student's intention to dropout. In addition, there are mentioned the relationships between subjects, considering the socio-demographic variables (age, gender, studies level, studies profile).

Keywords: motivational persistence, dropout, self determination motivation, self –esteem, perceived competence

Acknowledgement: This work was co-funded by the European Social Fund through Sectorial Operational Program Human Resources Development 2007 – 2013, project number POSDRU/187/1.5/S/155397, project title "Towards a New Generation of Elite Researchers through Doctoral Scholarships."

1. Introducere

În cele mai multe cercetări s-a pus accentul pe componenta intrinsecă a motivației, însă nu există studii care să vizeze rolul persistenței motivaționale în comportamentul de abandon școlar.

Având în vedere faptul că motivația reprezintă unul dintre factorii care contribuie la succesul /abandonul unei activități, dorim să vedem care este rolul persistenței motivaționale în comportamentul de abandon școlar. Ne interesează aspectele psihologice ale individului, care îl

determină să renunțe, să nu depună efort în continuarea studiilor. Persistența motivațională constă în depunerea unui efort susținut pentru a atinge obiective ambițioase (Constantin, 2007) și din acest motiv considerăm că aceasta are un rol foarte important în alegerea individului de a duce la bun sfârșit studiile sau de a renunța la acestea.

În plus, având în vedere studiile care evidențiază asocierea dintre persistența motivațională și stima de sine, intenționăm să verificăm dacă *stima de sine* reprezintă alături de persistența motivațională un determinant al abandonului academic.

2. Cadrul teoretic al cercetării

Un rol important în perceperea *competenței* și a *auto-determinării* îl joacă *sprijinul oferit de profesori în dezvoltarea autonomiei elevilor*. Astfel, mediul care sprijină nevoia elevilor pentru competență și auto-determinare constituie un mediu care sprijină *autonomia* elevilor (Deci & Ryan, 1987).

Mediul în care se află elevul, atât cel de acasă, cât și cel de la școală, poate influența în mod direct performanța academică a acestuia. *Implicarea părinților* în educație, *sprijinul oferit de aceștia*, poate influența motivația elevului de a continua studiile. În plus, suportul social al prietenilor și al profesorilor îl pot încuraja pe elev să-și mențină notele și să lupte pentru îndeplinirea obiectivelor legate de școală (Gonzales, Padilla, 1997, apud Farber, 2004). Lipsa suportului social din partea familiei, a prietenilor și a profesorilor, poate avea un efect invers - renunțarea la studii.

Există studii care argumentează faptul că *motivația de auto-determinare* și *competența percepută* prezic performanța școlară (Fortier, Vallerand și Guay, 1995). Percepțiile cu privire la auto-determinare și competență, constituie resursele pentru motivația internalistă a studenților care determină *persistența* în sarcinile școlare (Hardre & Reeve, 2003).

În plus, conform unui studiu realizat de Legault, Green-Demers și Pelletier (2006), credințele pe care le au indivizii cu privire la propriul *efort* influențează dorința și capacitatea de a investi energie sau efortul necesar pentru a îndeplini sarcinile academice. Skinner și colab. (1990, apud Vallerand și colab., 2006) au demonstrat că încrederea în propriile abilități și în propriul efort contribuie la performanța academică. Chouinard (2001), Eccles și colab. (1993) și

Patrick și colab. (1993) arată în studiile lor că detașarea academică are loc din cauza lipsei de a depune efort pentru realizarea sarcinilor academice.

Terborg, Richardson & Pritchard susțin într-un studiu realizat în 1980 că *stima de sine*, înțeleasă ca sentiment individual de valoare și *competență*, este corelată semnificativ cu variabila *efort*. J. Brockner (1988) observa că diferențele individuale în *stima de sine* sunt dependente de nivelurile de *performanță* atinse. Cu alte cuvinte, cu cât performanțele unui subiect în sarcini sunt mai scăzute cu atât nivelul său de stimă de sine este mai scăzut și invers.

Deci & Ryan (1987) lansează conceptul de implicare egocentrică (ego involvement) pentru a explica o condiție în care stima de sine este esențială în atingerea obiectivelor sau în ajungerea la anumite standarde. Într-un studiu Ryan a încercat să examineze impactul stimei de sine asupra intensității motivației intrinsece. Ipoteza propusă și confirmată în urma unui experiment este că, legând performanța în sarcină de stima de sine, participanții se vor implica mai mult în sarcină și vor fi mai persistenți cu scopul de a prezerva sensul propriei valori. Mai mult, Ryan susține că faptul că indivizii, încercând să obțină succesul, ajung să perceapă sarcina mai interesantă, să se simtă mai implicați și mai entuziasmați și să depună mai mult efort afectiv și cognitiv pentru a duce la bun sfârșit propriile obiective. În mod contrar, persoanele care evită obiectivele provocatoare de frica de a nu putea prezerva sentimentul propriei competențe și al propriei valori, se arată mai puțin motivate și mai puțin disponibile să depună efort (Deci & Ryan, 1987).

În concluzie, dorim să investigăm modul în care cele patru variabile (*motivația de auto-determinare*, *persistența motivațională*, *stima de sine* și *competența percepută*) determină intenția de dropout.

3. Definirea conceptelor

În opinia lui T. Constantin (2008), *persistența motivațională* se referă la *capacitatea unei persoane de a persevera comportamental și motivațional în efortul spre atingerea unor obiective ambițioase, la tendința de a persista în acțiunile direcționate spre atingerea obiectivelor propuse, de a investi timp și efort și energie pentru atingerea scopului stabilit, de a nu abandona*. Acesta consideră că persistența motivațională formează nucleul dur al motivației individuale, cel care îi

asigură stabilitatea și constanța, în timp ce implicarea motivațională se referă la componenta calitativă a motivației, cea care îi asigură adaptarea și modelarea în funcție de particularitățile contextului social și al nevoilor personale (Constantin, 2007). În opinia autorului citat ceea ce diferențiază „succesul” de „insucces”, „normalitatea” de „reușită” este dat de *persistența motivațională individuală*, indiferent de tipul de recompensă finală agreat.

Cristina Neamțu (2003) este de părere că *abandonul școlar* reprezintă conduita de evaziune definitivă ce constă în încetarea frecventării școlii, părăsirea sistemului educativ indiferent de nivelul la care s-a ajuns, înaintea obținerii unei calificării sau pregătiri profesionale complete sau înaintea încheierii actului de studii început.

Stima de sine, reprezintă o evaluare a propriei persoane, evaluare care poate fi pozitivă sau negativă. Astfel, Rosenberg (1979) denumește stima de sine ridicată (pozitivă) și stima de sine scăzută (negativă), considerând că acest concept definește atitudinea mai bună, sau mai puțin buna cu privire la propria persoană.

Hardre și Reeve (2003) menționează că *sprijinul autonomiei de către profesori* se referă la oferirea elevilor/ studenților a unui climat optim, la sprijinirea intereselor, a competenței și a autonomiei studenților (spre deosebire de controlul excesiv al comportamentului).

Sprijinul parental se referă la percepția elevilor/ studenților cu privire la modul în care părinții lor le sprijină autonomia și se implică în viața lor cotidiană, fără a neglija rolul căldurii oferite de părinți propriilor copii (Grolnick, Deci, & Ryan, 1997).

Competența percepută reflectă gradul în care acțiunile unui individ sunt cauzate de sine, nevoia de a căuta provocări ambițioase și auto-eficiența îndeplinirii acestor provocări (Hardre & Reeve, 2003).

Variabilele prezentate determină intenția de a abandona studiile, sau dimpotrivă, intenția de a persista în continuarea studiilor. În cele ce urmează vom arăta relațiile existente între aceste variabile și intenția de abandon.

4. Demers empiric

4.1. Obiectivul cercetării

Principalul obiectiv al cercetării îl reprezintă analiza relației dintre persistența motivațională și fenomenul de *dropout* în mediul academic. Acest lucru ni-l propunem ca urmare a analizei studiilor din literatura de specialitate, studii care pun accent pe diferite forme ale motivației (motivația de auto-determinare, motivația externalistă, motivația instrumentală, etc.), însă acordă un interes minim persistenței motivaționale ca predictor al fenomenului de dropout.

Pornind de la studiul realizat de Hardre & Reeve (2003), vom utiliza scalele folosite de cei doi autori pentru a le valida pe populația românească. Astfel, avem un număr de 7 scale descrise ulterior, prin care vom evalua cele 7 constructe: sprijinul autonomiei de către profesori, competența percepută, motivația de auto-determinare, performanța școlară, intenția de persista/abandona, suportul parental și stima de sine, scale preluate din alte studii realizate în concordanță cu tema de interes pentru prezenta cercetare. În plus vor fi utilizate două scale validate anterior pe populația românească, scale care evaluează auto-eficacitatea și persistența motivațională.

4.2.Lotul investigat

Cercetarea s-a realizat pe un lot de 264 de elevi din zona Moldovei. Dintre aceștia, 57 urmează studii profesionale, iar 207 studiază la liceu. Toți elevii participanți la studiu sunt în clasa a IX-a, 248 la profil real și 16 elevi la profil uman. În ceea ce privește genul subiecților, 190 sunt de genul masculin și 74 de genul feminin. Participanții studiului sunt înscriși la licee și școli profesionale din județul Neamț (88 elevi) și județul Suceava (176).

4.3.Procedura

Setul de chestionare a fost dat spre completare elevilor din clasa a IX-a, atât online (prin Google Forms), cât și sub forma hârtie – creion. Chestionarele au fost completate în perioada octombrie – noiembrie 2015, elevii fiind asigurați de confidențialitatea răspunsurilor. La finalul acestora este o secțiune care vizează aspectele socio-demografice: genul, vârsta, anul de studii, profilul studiilor, forma de învățământ.

4.4.Instrumente utilizate

În cercetarea de față au fost utilizate nouă scale pentru a evalua o serie de variabile psihologice și date socio-demografice. Descrierea scalelor este prezentată în cele ce urmează, în ordinea în care au fost aplicate în cadrul studiului.

Un prim obiectiv al prezentei cercetări a presupus validarea pe populația românească a unor instrumente (șapte) care evaluează o serie de variabile care determină intenția de abandon

şcolar. Astfel avem un număr de şapte scale, a căror consistenţă internă va fi prezentată ulterior. Scalele au fost traduse din limba engleză, şi verificate de un expert care este stabilit în Marea Britanie de opt ani. Ulterior, a fost solicitat un feedback cu privire la modul de formulare a itemilor din partea unui grup de 15 doctoranzi.

a. Sprijinul autonomiei perceput acordat de profesori

Pentru evaluarea sprijinului oferit de către profesori vom utiliza scala propusă de Hardre & Reeve (2003), scală care conţine 8 itemi preluaţi din *Learning Climate Questionnaire (LCQ, Williams & Deci, 1996)*. Chestionarul analizează climatul de învăţare raportat la sprijinul oferit elevilor de către profesori/ instructori. Astfel, li se cere elevilor să se gândească la profesorii cu care intră în contact la clasă şi să aleagă modul în care îi percep pe aceştia, printr-o scală de tip Lickert în 7 trepte. Coeficientul de consistenţă internă obţinut în studiul realizat de cei doi cercetători a fost $\alpha = 0,830$.

b. Motivaţia de auto-determinare

Pentru testarea motivaţiei de auto-determinare se va utiliza Academic Self Regulation Questionnaire (ASQR, Ryan & Connel, 1989). Chestionarul începe cu afirmaţia: ”Motivul pentru care merg la şcoală este...”, urmată de afirmaţii care reprezintă diferite motive pentru care elevii merg la şcoală reprezentate printr-o scală Lickert de 7 trepte. Trei itemi evaluează *motivaţia extrinsecă* (”pentru că este foarte interesant”, ”pentru că sunt multe lucruri interesante de făcut”, ”pentru că într-adevăr îmi place”), trei itemi vizează *reglarea identificată* (”pentru că văd importanţa învăţatului”, ”pentru că apreciez şi înţeleg cu adevărat cât de folositoare este şcoala”, ”pentru că, pentru mine, educaţia este foarte importantă şi valoroasă”), patru itemi – *lipsa motivaţiei de auto-determinare* (”pentru că așa trebuie, mi se cere”, ”pentru a trece prin şcoală”, ”nu aş merge dacă aş avea de ales”, ”pentru că dacă nu aş merge aş avea probleme, aş fi pedepsit”). În plus, vom adăuga un factor propus de Hardre & Reeve (2003) – *valoarea percepută a educaţiei* – care conţine trei itemi (”Valorizez activităţile şi munca legate de şcoală”, ”Este foarte clar pentru mine cât de valoros şi de folositor, pentru cariera mea, este ceea ce învăţ la şcoală”, ”Cele mai multe informaţii pe care le învăţ la şcoală sunt foarte valoroase”).

Coefficienții de consistență internă obținuți pe factori sunt: *motivația extrinsecă* – $\alpha=.830$, *reglarea identificată* – $\alpha=.804$, *lipsa motivației de auto-determinare* – $\alpha=.662$ și *valoarea percepută a educației* – $\alpha=.754$. Pentru scorul total al motivației de auto-determinare coeficientul Alpha Cronbach obținut este $\alpha=.733$.

c. *Competența percepută*

Pentru a evalua competența percepută se va utiliza Activity Feelings States Scale (Reeve & Sickenius, 1994). Această scală evaluează, prin intermediul a 7 itemi, componentele teoriei motivației de autodeterminare: autonomia, competența și relaționarea. Este o scală de tip Licket în 7 trepte care face referire la modul în care se simte elevul/ studentul atunci când este implicat în activitățile și sarcinile legate de școală. În cercetarea noastră ne interesează *competența percepută*, factor care conține trei itemi. Coeficientul de consistență internă rezultat este: $\alpha=.709$.

d. *Performanța școlară*

Măsurată prin 2 indicatori: media anului școlar ("Estimează media anului școlar curent,") și o scală care evaluează *performanța academică anticipată*: "În termeni de performanță școlară, mă aștept să mă descurc bine.", "În termeni de performanță școlară, mă aștept să mă descurc mai bine decât colegii mei." și "Așteptările mele cu privire la succesul în carieră sunt foarte ridicate." Această scală este preluată din studiul realizat de Hardre și Reeve (2003). Pentru scala care evaluează *performanța școlară așteptată*, prin intermediul a trei itemi, coeficientul de consistență internă este $\alpha=.653$.

e. *Intenția de a persista versus abandona studiile*

Acest instrument conține 3 itemi preluați de la Hardre & Reeve (2003): "Uneori am în vedere să abandonez școala." ("I sometimes consider dropping out of school"), "Intenționez să abandonez școala" ("I intend to drop out of school."), "Uneori mă simt nesigur(ă) cu privire la continuarea studiilor, an după an" ("I sometimes feel unsure about continuing my studies year after year."). În plus a fost adăugat un item inversat: "Indiferent de obstacole, voi finaliza studiile". Astfel am obținut un coeficient de consistență internă $\alpha=.745$.

f. *Scala stimei de sine* (SSES: Heatherton și Polivy, 1991)

Instrumentul conține 20 de itemi care vizează fluctuațiile trecătoare ale stimei de sine, dar poate fi utilizat și pentru evaluarea stimei de sine ca trăsătură. Acest instrument este denumit

”gândurile actuale” (current thoughts), pentru a minimiza efectele experimentale. Scala cuprinde trei dimensiuni: stima de sine a *performanței*, stima de sine *socială* și stima de sine *fizică*. Pentru factorul stima de sine a socială s-a obținut un coeficient Alpha Cronbach inițial $\alpha=.610$. În urma eliminării itemului 8, coeficientul de consistență a devenit: $\alpha=.711$. La factorul stima de sine a performanței am obținut coeficientul $\alpha=.652$, iar la stima de sine fizică, $\alpha=.706$.

g. Scala suportului parental (POPS: Robbins, 1994)

Scala măsoară percepția studenților cu privire la gradul în care părinții le sprijină autonomia, dar și gradul de implicare al părinților în viața elevilor/ studenților. Instrumentul conține două seturi de itemi identici (câte 21 fiecare set), fiecare raportându-se, pe rând, la mamă și la tată. Elevul/ studentul alege pe o scală de tip Lickert în 7 trepte, modul în care afirmațiile sunt caracteristice mamei/ tatălui. Itemii sunt grupați în trei factori: *sprijinul autonomiei* de către mamă/tată, *implicarea* mamei/ a tatălui, *căldura* mamei/ a tatălui.

Coeficienții de consistență internă obținuți sunt reprezentați în tabelul ce urmează. Având în vedere faptul că pentru factorul sprijinul autonomiei de către mamă am obținut un coeficient de consistență internă slab ($\alpha=.544$), am eliminat un item. În urma acestui demers, coeficientul Alpha Cronbach obținut este: $\alpha=.679$.

Factor	Implicarea mamei	Sprijinul autonomiei de mamă	Căldura mamei	Implicarea tatălui	Sprijinul autonomiei de tată	Căldura tatălui
Coef. α	$\alpha=.711$	$\alpha=.679$	$\alpha=.814$	$\alpha=.780$	$\alpha=.749$	$\alpha=.822$

Tabel nr. 1 Coeficienții Alpha Cronbach pentru factorii Scalei Suportului Parental

h. Scala Self-Efficacy cuprinde 10 itemi și este elaborată de Matthias Ierusalim și Ralf Schwarzer (1981), tradusă și adaptată de Vasiliu, Pascal și Marinescu (2015). Aceștia din

urmă au obținut un coeficient de consistență internă 0.786. În studiul de față, coeficientul este $\alpha = .715$.

i. Scala persistenței motivaționale (Constantin și colab., 2012)

Instrumentul cuprinde 18 itemi, grupați în trei factori: urmărirea scopurilor pe termen lung, urmărirea scopurilor actuale, recurența scopurilor neatinse. Acest instrument evaluează persistența motivațională din perspectiva temporală a stabilirii obiectivelor, pe o scală Lickert în 5 trepte. Acest instrument este validat pe populația românească, iar în prezentul studiu am obținut un coeficient de consistență internă $\alpha = .849$.

5. Rezultate obținute și interpretarea lor

În această secțiune vor fi prezentate relații existente între variabila *intenția de a abandona* studiile și ceilalți factori care determină această intenție: sprijinul autonomiei de către profesori, sprijinul parental, motivația de auto-determinare, persistența motivațională, stima de sine, competența percepută, auto-eficacitatea, performanța școlară așteptată.

În ceea ce privește relația dintre *intenția de abandon școlar* și *sprijinul autonomiei de către profesori*, am presupus că un nivel scăzut al sprijinului autonomiei acordat de către profesori, va determina un nivel ridicat al intenției de a abandona studiile. Analiza corelației dintre cele două variabile ne arată că există, într-adevăr, o corelație negativă semnificativă între intenția de abandon și sprijinul autonomiei acordat de profesori ($r = -0.282$, $p < 0.001$).

În ceea ce privește relațiile dintre *intenția de a abandona studiile* și variabilele *competența percepută* și *performanța școlară așteptată*, corelațiile sunt prezentate în tabelul ce urmează. Se observă corelații semnificative negative între aceste variabile, ceea ce este explicabil. Astfel, intenția de abandon este cu atât mai ridicată cu cât nivelul competenței percepute și al performanței școlare este mai scăzut.

		Intenția de a abandona studiile
Competența percepută	r	-.301**
	p	.000

Performanța școlară	r	-.329**
	p	.000

Tabel nr. 2 Corelații între intenția de abandon și competența percepută și performanța școlară
Într-adevăr, și studiile realizate în acest domeniu confirmă datele obținute. Astfel, atunci când elevii au profesori care le sprijină *autonomia* (Deci și col., 1981, Deci și col., 1982, apud Hardre & Reeve, 2003), aceștia raportează un nivel crescut al *motivației de auto-determinare* (Deci & Ryan, 1985, Vallerand și col., 1997), dar și al *competenței* percepute (Ryan & Grolnick, 1986). Aceste aspecte reduc intenția de abandon a elevilor.

Au fost realizate corelații și între variabila intenția de abandon și factorii scalei motivației de autodeterminare. și în acest caz, așa cum am presupus, corelațiile sunt negative și semnificative, excepție făcând factorul – lipsa motivației de auto-determinare, unde corelația este pozitivă și semnificativă.

		Intenția de a abandona studiile
Motivație extrinsecă	r	-.204**
	p	.001
Reglare identificată	r	-.391**
	p	.000
Lipsa motivației de auto-determinare	r	.330**
	p	.000
Valoarea percepută a educației	r	-.400**
	p	.000

Tabel nr. 3 Corelații între intenția de abandon și factorii scalei motivației de auto-determinare

Așadar, se constată faptul că intenția de a abandona studiile crește atunci când elevul are un nivel crescut al lipsei motivației de auto-determinare. În plus, intenția de abandon este mai

scăzută atunci când elevul prezintă un nivel crescut al motivației intrinseci, al celei extrinseci și atunci când valoarea percepută a educației este scăzută.

Având în vedere faptul că în literatura de specialitate este evidențiat rolul implicării părinților în educația propriilor copii, precum și rolul sprijinirii autonomiei acestora (Farber, 2004), am avut în vedere și verificarea relațiilor dintre intenția de abandon și factorii scalei suportului parental.

		Intenția de a abandona studiile
Implicarea mamei	r	-.325**
	p	.000
Sprijinul autonomiei de mamă	r	-.299**
	p	.000
Căldura mamei	r	-.363**
	p	.000
Implicarea tatălui	r	-.299**
	p	.000
Sprijinul autonomiei de tată	r	-.219**
	p	.000
Căldura tatălui	r	-.297**
	p	.000

Tabel nr. 4 Corelații între intenția de abandon și factorii scalei suportului parental

Rezultatele arată că intenția de abandon este mai ridicată atunci când elevii au parte de un nivel scăzut al implicării și sprijinului părinților. S-au obținut astfel corelații semnificative negative între intenția de abandon și factorii scalei suportului parental.

Stima de sine este o variabilă care determină un individ să continue studiile, aspect dovedit și prin corelațiile realizate între intenția de abandon și factorii scalei stimei de sine. Astfel, cu cât intenția de abandon este mai ridicată, cu atât stima de sine a performanței, cea socială, cea fizică și auto-eficacitatea sunt mai scăzute. Corelațiile dintre aceste variabile sunt prezentate în tabelul următor.

		Intenția de a abandona studiile
Stima de sine a performanței	r	-.330**
	p	.000
Stima de sine socială	r	-.109
	p	.078
Stima de sine fizică	r	.211**
	p	.001
Auto-eficacitatea	r	-.156*
	p	.011

Tabel nr. 5 Corelații între intenția de abandon și factorii scalei stimei de sine

O variabilă importantă în luarea deciziei de a abandona studiile o reprezintă și persistența motivațională, operaționalizată prin intermediul a trei factori: urmărirea scopurilor curente, recurența obiectivelor neatinse și urmărirea scopurilor pe termen lung. Corelațiile dintre acești factori și intenția de abandon sunt reprezentate în tabelul următor.

		Intenția de a abandona studiile
Persistența motivațională total	r	-.124*
	p	.045

Urmărirea scopurilor pe termen lung	r	-.122*
	p	.047
Focalizarea pe obiectivele zilnice	r	.181**
	p	.003
Reamintirea scopurilor neatinse	r	-.023
	p	.708

Tabel nr. 6 Corelații între intenția de abandon și factorii scalei persistenței motivaționale

Rezultatele obținute în legătură cu stima de sine și persistența motivațională sunt în concordanță cu rezultatele altor cercetări care au vizat aceste trăsături psihologice. Astfel, In 1984, McFarlin, Baumeister și Blascovich fac legătura între *stima de sine* scăzută, eșecul în sarcină și persistența neproductivă. În principal, concluzia lor este următoarea: indivizii cu o înaltă stimă de sine, demonstrează și un grad mai înalt de persistență în sarcină întrucât încearcă să mențină coerente impresiile relative la propria persoană. În sens contrariu, persoanele cu un nivel scăzut de stimă de sine, își fixează obiective mai ușor de atins și depun un efort mai mic în sarcină.

6. Concluzii

Așa cum ne-am așteptat, ipotezele studiului nostru s-au confirmat, reușind să identificăm relații semnificative statistic între variabilele studiate : sprijinul autonomiei de către profesori, suportul parental, persistența motivațională, stima de sine, competența percepută, motivația de auto-determinare, performanța școlară, intenția de persista/ abandona.

În prima etapă, ne-am așteptat ca instrumentele preluate din modelul motivațional al abandonului școlar propus de Hardre & Reeve (2003) să fie valide pe populația românească, reușind astfel să adaptăm metodologia de cercetare pe populația vizată de noi: elevi de liceu și școală profesională. Într-adevăr, s-a dovedit că aceste scale au obținut coeficienți de consistență internă mai mari de pragul minim acceptat (0.70).

În ceea ce priveşte caracteristicile socio-demografice, nu am obţinut diferenţe semnificative între subiecţii de gen feminin şi cei de gen masculin la variabila intenţia de a abandona studiile. Nu există diferenţe semnificative în ceea ce priveşte această variabilă nici între subiecţii de la şcolile profesionale şi cei de la liceu, indiferent de profil (real şi uman). O explicaţie ar fi faptul că lotul se subiecţi conţine mult mai mulţi subiecţi de gen masculin comparativ cu cei de gen feminin, mai mulţi subiecţi de liceu comparativ cu cei din şcoli profesionale. Singurele diferenţe semnificative obţinute în ceea ce priveşte intenţia de abandon apar în cazul repartizării geografice, în sensul că cei din judeţul Suceava ($M=9.56$) afirmă o intenţie mai ridicată de a abandona studiile comparativ cu elevii din judeţul Neamţ ($M=6.83$).

Din punct de vedere *practic*, cunoştinţele cu privire la aspectele demografice care determină fenomenul de dropout nu ajută personalul didactic sau mentorii studenţilor, întrucât aceste variabile nu pot fi controlate sau introduse în cadrul unor programe de intervenţie. Din acest motiv este utilă focalizarea pe constructele psihologice, precum motivaţia, auto-eficienţa, persistenţa motivaţională, constructe care pot fi modificate prin intermediul implementării unui program de prevenire a abandonului şcolar/ academic.

În acest sens, o cercetare viitoare va viza determinarea unui model predictiv al abandonului şcolar în funcţie de variabilele psihologice studiate în prezenta cercetare şi menţionate anterior.

BIBLIOGRAPHY:

1. Brockner, J. (1988). *Self-Esteem at Work*. Lexington Books, D.C. Heath and Company, Lexington, MA
2. Constantin, T., Holman, A., Hojbotă, M. (2012). Development and Validation of a Motivational Persistence Scale. *Psihologija*, 45 (2), 99 – 120
3. Constantin T., (2009). *Determinanţi ai motivaţiei în muncă. De la teorie la analiza realităţii organizaţionale*, coord. Constantin Ticu, Iaşi: Ed. Universităţii „Alexandru Ioan Cuza, colecţia Psihologie socială şi aplicată.
4. Constantin, T., Iarcuczewicz, I., Constantin, L., Fodorea, A., Căldare, A., (2007). Persistenţa motivaţională şi operaţionalizarea ei în vederea evaluării potenţialului motivaţional individual. *Analele de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei*, Ed. Universităţii „Al I. Cuza”, Tomul XVI, 5-22.

5. Deci, E. L., & Ryan, R. M., (2004). *Self-Determination Theory; An Approach To Human Motivation And Personality* (<http://www.psych.rochester.edu/SDT/index.html>)
6. Deci, E. L. (1975). *Intrinsic Motivation*. New York : Plenum Press
7. Deci, E. & Ryan, R. (1987). The Support of Autonomy and the Control of Behaviour. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.
8. Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132. doi: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135153
9. Farber, V. (2004) Latino High School Students: A Psycho- sociocultural Perspective on Coping Mechanisms and their Influences on Academic Performance
10. Hardre, P. L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*, 95, 347-356. doi: 10.1037/0022-0663.95.2.347
11. Lavigne, L., Vallerand, J. (2007). A motivational model of persistence in science education: A self-determination theory approach. *European Journal of Psychology of Education*, XXII (3), 351-369
12. Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98, 567-582. doi: 10.1037/0022-0663.98.3.567
13. McFarlin, D., Baumeister, R., & Blascovich, J. (1984). On Knowing When to Quit: Task Failure, Self-Esteem, Advice, and Nonproductive Persistence. *Journal of Personality*, 52, 138-155.
14. Neamțu, C., (2003). *Devianța școlară*, Iași: Polirom
15. Rosenthal, B. S. (1998). Non-school correlates of dropout: An integrative review of the literature. *Children and Youth Services Review*, 20, 413-433. doi: 10.1016/S0190-7409(98)00015-2
16. Schwarzer, R., & Jerusalem, M., *Generalized Self-Efficacy scale*. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs, 1995, 35-37, Windsor, England: NFER-NELSON.

17. Sarrazin, P. , Vallerand, R., Guillet, E. , Pelletier, L. , Cury, F. (2002). Motivation and Dropout in Female Handballers. *European Journal of Social Psychology* 32 (3), 395-418
18. Terborg, J., Richardson, P. & Pritchard, R. (1980). Person-Situation Effects in the Prediction of Performance: An Investigation of Ability, Self-Esteem, and Reward Contingencies. *Journal of Applied Psychology*, 65, 574-583.
19. Tinto, V. (1975). *Dropout from Higher Education: A Synthesis of Recent Research in Research in Higher Education*, 45, 89-125.
20. <http://www.learningandthinking.co.uk/Learning%20Climate%20Questionnaire.pdf>
21. Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176. doi: 10.1037/0022- 3514.72.5.1161

THE ABSTINENT ALCOHOLIC AND SOCIAL FRIENDSHIP RELATIONSHIPS

Mihók-Géczi Iános-Mátyás-Tamás

PhD Student, University of Oradea

Abstract: Abstinence is an indispensable premise in the case of alcohol addicts. In maintaining this, social relationships in which the abstinent person is anchored are an essential role played. The present study is an element of a future sociologic research focused on alcohol addicts, now abstinent, and targets their friendship relationships. The batch of participants was made up of 116 persons, men with ages between 26 and 73 years (with an average age of 47.55 years), abstinent alcoholics with a minimum of three months since their debut or their last relapse. The analysis of the aspects regarding friendship relationships in the abstinent alcoholic's life has been realised through the length of the abstinence period, respectively through the situation of eventual relapses reported. It has been taken into account the number of actual connections with people who consume alcohol, the trust in friends and the relationships maintained since the active consumption period. After processing the statistic information, it has been demonstrated that the individuals with an abstinence higher than eight years and those who didn't report any relapse, keep the less contacts with persons who consume alcohol. The individuals with any relapse reported proved themselves to have the highest level of trust in friends, respectively to keep the less number of connections to the persons they've known in their consumption period, compared to those who reported one or more relapses, statistic semnificative results.

Keywords: alcoholic, abstinent alcoholic, relapse, social relationships, friendship

Introducere

În zilele noastre a devenit un obicei obișnuit consumul de alcool, aceasta datorită culturii noastre, tradițiilor și răspândirii obiceiurilor în care alcoolul devine de nelipsit iar expresia de „alcoolic” a intrat în vocabularul nostru zilnic.

Problema alcoolismului este un fenomen care își pune amprenta în mod direct asupra persoanei alcoolice și familiei acestuia și în mod indirect asupra întregii societăți.

Alcoolicii sunt oameni pe care consumul abuziv, excesiv de alcool în timp, i-a adus în dependența psihică și/sau fizică, care nu mai pot să controleze cât beau, nici să judece felul în care se comportă.

Cei care reușesc să renunțe definitiv la consumul de băuturi alcoolice sau orice alte preparate care conțin și alcool sunt *alcoolicii abștinenți*. Abștinența este o premisă indispensabilă, iar când cineva a ales stilul de viață abștinent, trebuie să fie capabil nu numai să trăiască fără alcool ci să facă față și proximității acesteia.

În acest demers – menținerea abștinenței – pe lângă o motivație solidă și sarcina de a-și schimba comportamentul și atitudinea față de viață un rol esențial îl joacă sistemul *relațiilor sociale* din care face parte individul, deci implicit prietenii. Conform Dicționarului explicativ al limbii române *prietenul* este o „persoană de care cineva este legat printr-o afecțiune deosebită, bazată pe încredere și stimă reciprocă, pe idei sau principii comune; amic”. (DEX, 1998)

Recăderea sau recidiva reprezintă reluarea consumului de către cel care și-a propus să trăiască abștinent, după o perioadă de succes, în care au avut loc și modificări ale comportamentului. Multe recidive au loc după ani de abștinență, aspectul lor comun este decizia celui în cauză că el nu mai poate și nu mai vrea să se descurce fără alcool, indispoziție de moment care însă poate fi declanșată și de unele evenimente de viață precum divorțul, decesul unui apropiat, pierderea locului de muncă etc.

1. Alcoolicul și prietenii

Un proverb înțelept spune: “Cine se aseamănă se adună”. Ne alegem prietenii dintre cei care simt la fel ca noi, le plac aceleași lucruri, care au aceleași valori, interese, au același fel de gândire cu noi. Aceștia sunt oameni care ne respectă, care știu să lase de la ei, care ne înțeleg, ne apreciază și țin la noi. Nu fac excepție de la acestea nici persoanele dependente de alcool sau cei ajunși abștinenți. Acestea sunt exprimate dar și confirmate de un alt proverb „Când nu ești sigur de caracterul unui om, privește-i prietenii”.

Rețelele sociale (din care fac parte și prietenii) joacă un rol integral în recunoașterea și rezolvarea problemelor legate de băutura, influențele din rețeaua socială pot fi *pozitive, negative sau amestecate*. McCrady a revizuit literatura empirică asupra aspectelor pozitive și negative ale

structurii rețelelor sociale ale băutorilor problemă, impactul rețelei sociale asupra recunoașterii problemei, previziunilor rețelei sociale sau rezultatele tratamentului, tratamente care implică rețeaua socială în tratament și schimbările post-tratament în structura rețelei sociale și funcționarea acesteia. (McCrary, 2004)

Deoarece relațiile de prietenie și percepția popularității sunt critice pentru perioada adolescenței s-au examinat asocierile dintre băutul la adolescenți și băutul în compania (din dorința de identificare cu grupul) (a) doar a prietenilor, (b) prietenilor populari și (c) prietenilor apropiați populari. Rezultatele au indicat o asociere semnificativă în ceea ce privește consumul propriu în compania doar a prietenilor, însă aceleași rezultate au fost obținute și în cazul prietenilor populari. Aceste informații oferă o perspectivă asupra modului de comportament al adolescentului întemeiată pe natura relațiilor sale. (Fujimoto & Valente, 2015)

Studiind rețeaua socială, s-au făcut analize într-un mod complementar pentru a estima efectele de socializare de la egal la egal din diferite contexte de prietenie. Acestea s-au distins în funcție de două dimensiuni referitoare la nivelul și reciprocitatea relațiilor. Rezultatele au arătat că rețelele de prietenie atât în cazul bărbaților cât și în cazul femeilor cu prieteni care fac abuz de alcool conduc la un consum mărit de alcool, indiferent dacă relația a fost reciprocă sau nu. (Giletta et al., 2012)

Modificări semnificative au fost găsite în toate aspectele legate de prietenii, atât cu cei consumatori de alcool cât și cei non-consumatori față de valoarea inițială, la șase luni după un tratament urmat. De exemplu, deși la momentul inițial aproximativ jumătate dintre prieteni erau consumatori de alcool, acest procent a scăzut în urma tratamentului urmat, în timp ce proporția prietenilor non-băutori a crescut. (Mohr, Aversa, Kenny, & Del Boca, 2001)

Au fost efectuate analize pentru a determina (a) cazul în care prietenii care au modele similare de consum de alcool percep calitatea prieteniei mai mare decât în cazul prietenilor cu modele diferite, și (b) modul în care deosebiri în comportamentele de consum între prieteni afectează percepțiile indivizilor legat de calitatea prieteniei. Indivizii diadelor formate din prieteni cu modele de consum similare au fost găsite de a experimenta relații de calitate mai mari decât cele la prietenii cu modele diferite de consum. (Stogner, Boman IV, & Miller, 2015)

Urmărind cele patru etape ajutătoare descrise de Rieth putem identifica rolul benefic pe care poate să-l joace un prieten în prima etapă, cea de acceptare respectiv în a patra etapă în “asumarea identității de alcoolic, de care se simte, cel mai adesea, amenințat”. (Rieth, 1999)

2. Obiective și ipoteze

Prezenta lucrare vizează legăturile de prietenie ale alcoolicii abștinenți, ca atare am formulat următoarele obiective:

1. Investigarea și evidențierea modului în care relațiile sociale de prietenie pot influența abștinența prin prisma lungimii acesteia respectiv a eventualelor recăderi.

2. Analiza menținerii relațiilor de prietenie ale alcoolicii abștinenți cu prietenii din perioada de consum, a încrederii în prietenii actuali și a relațiilor din punct de vedere al prietenilor consumatori.

Pentru atingerea obiectivelor propuseam emis următoarele ipoteze:

1. Odată cu avansarea în anii de abștinență în mediul celor cu abștinență îndelungată (peste 8 ani) vom regăsi un număr redus (sau nici unul) de prieteni consumatori activi.

2. Persoanele abștinentă fără recădere vor raporta prieteni majoritari fără consum sau un număr redus al celor consumatori.

3. Legăturile de prietenie cele mai puține cu cei din perioada de consum vor putea fi identificate în cazul celor cu o abștinență de peste 8 ani și al celor fără recădere.

4. Privitor la încrederea în prieteni cei cu abștinență îndelungată de peste 8 ani respectiv cei fără recădere vor manifesta o încredere mai ridicată în prieteni comparativ cu cei cu o abștinență mai redusă, respectiv cu recăderi raportate.

3. Metodă

3.1. Design-ul cercetării

Având în vedere obiectivele fixate și ipotezele pe care le-am formulat, rezultă că *lungimea abștinenței și recăderea* au reprezentat variabilele independente a studiului, iar *numărul legăturilor cu prieteni consumatori, numărul legăturilor păstrate cu cei din perioada de consum și încrederea în prieteni* de către alcoolicii abștinenți au fost variabilele dependente. În

cadrul studiului transversal, am făcut apel la un design folosind trei grupe de participanți (abordare comparativă) și anume în funcție de abținere: până la 4 ani (n=39; 33,6%), între 4 și 8 ani (n=35; 30,1%) și peste 8 ani (n=42; 36,2%), respectiv 3 grupe în funcție de recădere: fără recădere (n=60; 51,7%), cu o recădere (n=23; 19,8%) și cu mai multe recăderi (n=33; 28,4%).

3.2. Participanții la studiu

Datele au fost obținute în urma interviurii a 116 persoane de sex masculin, alcoolici abștinenți, în perioada martie-septembrie 2015 la evenimente și manifestări care au presupus participarea unor alcoolici abștinenți. Aceștia au raportat abștinențe cuprinse între 3 luni și 38 de ani. La data interviurii toți erau abștinenți de minimum 3 luni de la debut sau de la ultima recădere. Vârsta acestora este cuprinsă între 26 și 73 de ani (media 47,55 ani), proveniența participanților la studiu pe județe este ilustrată în figura 1.

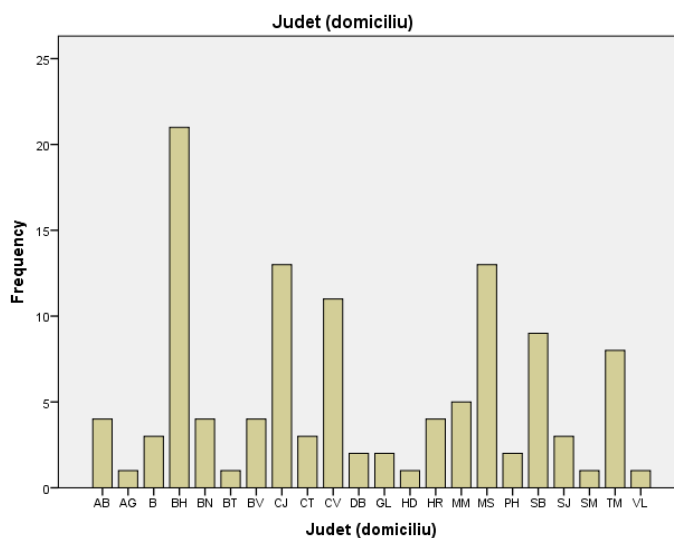


Figura 1 – Distribuția eșantionului pe județele de reședință

3.3. Instrument de lucru

În demersul cercetării au fost prelucrați itemi de interes (A2, A4, B2, B6, B10.5) cuprinși într-un chestionar sociologic pentru alcoolici (la cerere la autor) după cum urmează:

A2 – Abștinență totală (ani, luni)

A4 – Situația recăderilor (fără/una/mai multe)

B2 – „Cu câți dintre prietenii din perioada de consum țineți legătura ?” (1. Nici unul / 2. Cu unul / 3. Cu mai mulți)

B6 – „Prietenii Dvs. actuali consumă frecvent alcool ?” (1. Toți / 2. Majoritatea / 3. Cam jumătate / 4. Mai puțin de jumătate / 5. Nici unul)

B10.5 – „Câtă încredere aveți Dvs. în prieteni ?” (0. Deloc / 1. Foarte puțină / 2. Puțină / 3. Multă / 4. Foarte multă)

3.4. Procedura

În urma calculării mediilor obținute pe itemi, aceste au fost comparate folosind metoda *one-way ANOVA* (SPSS) pentru a vedea în ce măsură diferențele sunt semnificative statistic.

4. Rezultate

În tabelul 1 sunt prezentate rezultatele (mediile, F și p) obținute în ceea ce privește legătura cu prietenii consumatori funcție de lungimea abstinentei respectiv al recăderilor.

Tabelul 1 – Rezultate (mediile, F și p) pentru itemul „Prietenii Dvs. actuali consumă frecvent alcool ?” f (lungime abținere) și f (recădere)

Abținerea				Recădere			
	Media	F	Sig.		Media	F	Sig.
Până la 4 ani	3.21	3.196	.045	Fără recădere	3.67	5.375	.006
Între 4 și 8 ani	3.11			O recădere	3.09		
Peste 8 ani	3.69			Mai multe rec.	2.97		

Tabelul 2 ilustrează rezultatele (mediile, F și p) obținute la itemul care privește legătura actuală cu prietenii din perioada de consum funcție de lungimea abstinentei respectiv al recăderilor.

Tabelul 2 - Rezultate (mediile, F și p) la itemul „Cu câți prieteni din perioada de consum țineți legătura ?” f (lungime abținere) și f (recădere)

Abstinența				Recădere			
	Media	F	Sig.		Media	F	Sig.
Până la 4 ani	2.31	.952	.389*	Fără recădere	1.98	3.236	.043
Între 4 și 8 ani	2.17			O recădere	2.35		
Peste 8 ani	2.05			Mai multe rec.	2.39		

* nesemnificativ statistic

În tabelul 3 se regăsesc rezultatele (mediile, F și p) care privesc încrederea în prieteni prin prisma lungimii abstinentei și a situației eventualelor recăderi avute.

Tabelul 3 - Rezultate (mediile, F și p) la itemul „Câtă încredere aveți Dvs. în prieteni ?”
f(lungime abstență) și f(recădere)

Abstinența				Recădere			
	Media	F	Sig.		Media	F	Sig.
Până la 4 ani	2.54	1.717	.184*	Fără recădere	3.07	6.672	.002
Între 4 și 8 ani	2.83			O recădere	2.57		
Peste 8 ani	2.93			Mai multe rec.	2.36		

* nesemnificativ statistic

5. Interpretare rezultate

Analizând rezultatele prin prisma lungimii abstinentei (tab. 1) pentru validarea primei ipoteze enunțate conform căreia alcoolicii abstinentei cu o abstență de peste 8 ani întrețin legături mai puține sau deloc cu persoane prieteneconsumatoare comparativ cu cei cu o abstență sub 4 ani sau între 4 și 8 ani, observăm media obținută, comparativ cu grupele

amintite, ca fiind cea mai mare (3,69), cu semnificație statistică deoarece $F=3,196$ la $p=0,045$ (ceea ce este mai mic decât 0,05) ca atare ipoteza s-a confirmat.

Urmărind media obținută de cei fără recădere (3,67) mai mare comparativ cu mediile obținute de cei cu o recădere sau mai multe recăderi și $F=5,375$ la $p=0,006$ concluzia este că diferența dintre medii este semnificativă statistic (tab. 1) deci și cea de-a doua ipoteză a fost confirmată.

Privitor la legăturile menținute cu prieteni din perioada de consum (tab. 2), obiectul celei de-a treia ipoteze, observăm media cea mai mică (2,05 – cotare inversă în cazul acestui item) în cazul celor cu abținere de peste 8 ani, însă ne semnificativă statistic deoarece $F=0,952$ la $p=0,389$ și media cea mai mică (1,98) în cazul celor fără recădere, cu semnificație statistică având în vedere $F=3,236$ la un $p=0,043$. Rezultatele ne conduc la confirmarea parțială a ipotezei.

Rezultatele la ultima ipoteză, cea de-a patra, conform căreia abținerea de peste 8 ani și cei fără recădere vor manifesta o încredere mărită în prieteni (tab. 3) ne indică media cea mai mare în cazul celor abținători de peste 8 ani (2,93) și în cazul celor fără recădere (3,07), cu semnificație statistică doar în cazul secund, $F=6,672$ la $p=0,002$ (cazul celor abținători de peste 8 ani $F=1,717$ la $p=0,184$) ceea ce înseamnă confirmarea parțială a ipotezei.

Concluzii

Abținerea este valoroasă nu numai prin lungimea ei cât prin stabilitate (în cadrul grupurilor de întraajutorare AA este denumită „abținere senină”), ceea ce exclude recăderea. Abținerea este legată de relațiile de prietenie întreținute, acestea putând influența prin întreruperea ei, deci recidiva. În contextul analizat s-a dovedit faptul că cei cu o abținere lungă (peste 8 ani) comparativ cu cei cu abținerea mai scurtă (sub 4 ani sau între 4 și 8 ani), întrețin mai puține relații de prietenie cu persoane consumatoare de alcool, țin legătura cu mai puțini prieteni din perioada de consum și prezintă o încredere mai mare în prieteni, chiar dacă ultimele două afirmații nu s-au confirmat statistic, mediile indică acest fapt.

Acei alcoolici abținători care nu au raportat recăderi s-au dovedit a întreține cele mai puține relații de prietenie cu persoane consumatoare de alcool, ei țin legătura cu mai puțini prieteni din perioada de consum și prezintă o încredere mai mare în prieteni comparativ cu cei care au avut recădere/recăderi.

Cei fără recădere pe parcursul recuperării din dependență, schimbându-și atitudinea și comportamentul, au prieteni „de același fel”. Ruperea sau slăbirea relațiilor vechi cu prieteni consumatori conduc cu certitudine la stabilizarea abstenenței și scăderea considerabilă a riscului de recădere. Fără recădere automat crește lungimea abstenenței, putem spune că lungimea abstenenței este o funcție de recădere, o funcție în care recăderea se prezintă ca o variabilă.

O abstenență lungă presupune și o etate mai înaintată (de ex. în cazul prezentului lot de cercetare 42 de persoane - 36,2% - au abstenența peste 8 ani și vârsta medie de 52,33 ani; 35 de persoane - 30,2% - abstenența între 4 și 8 ani cu vârsta medie de 47,83 ani; 39 de persoane cu abstenență până în 4 ani - 33,6% - cu vârsta medie de 42,15 ani), iar odată cu înaintarea în vârstă selecția și criteriile în alegerea prietenilor devin mai dure, datorită inflexibilității sau a rigidității.

Subiectivitatea în declararea unei persoane apropiate de care suntem atașați sau cu care ținem legături strânse ca prieten poate fi considerată o limitare a prezentului studiu. Totodată o altă limită este faptul că eșantionul a fost format doar din bărbați și asta pentru că autorul la rândul său este bărbat, ca atare interviuarea unor asemenea persoane prin câștigarea încrederii a fost mai ușoară, respectiv a fost înlesnită obținerea unui lot cât mai mare de participanți. Asumarea identității de alcoolic, chiar și abstinent, este unul delicat, cu atât mai mult în cazul celor de gen feminin.

Importanța prezentului studiu constă în informațiile utile atât pe parcursul tratamentului sau post-tratament cât și în prevenție.

„Această lucrare a beneficiat de suport financiar prin proiectul “Excelență interdisciplinară în cercetarea științifică doctorală din România – EXCELLENTIA” cofinanțat din *Fondul Social European*, prin *Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013*, contract nr. POSDRU/187/1.5/S/155425.”

BIBLIOGRAPHY:

1. Fujimoto, Kayo, & Valente, Thomas W. (2015). Multiplex congruity: Friendship networks and perceived popularity as correlates of adolescent alcohol use. *Social Science & Medicine*, 125, 173-181.

2. Giletta, Matteo, Scholte, Ron HJ, Prinstein, Mitchell J, Engels, Rutger CME, Rabaglietti, Emanuela, & Burk, William J. (2012). Friendship context matters: Examining the domain specificity of alcohol and depression socialization among adolescents. *Journal of abnormal child psychology*, 40(7), 1027-1043.
3. McCrady, Barbara S. (2004). To have but one true friend: implications for practice of research on alcohol use disorders and social network. *Psychology of Addictive Behaviors*, 18(2), 113.
4. Mohr, Cynthia D, Aversa, Susan, Kenny, David A, & Del Boca, Frances K. (2001). "Getting by (or getting high) with a little help from my friends": an examination of adult alcoholics' friendships. *Journal of Studies on Alcohol*, 62(5), 637-645.
5. Rieth, Eberhard. (1999). *Alcoolismul – o boală ?*, Editura hora, Sibiu, 102-106
6. Stogner, John, Boman IV, John H, & Miller, Bryan Lee. (2015). Assessing the Relationship Between Divergent Drinking and Perceptions of Friendship Quality Between Students. *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse*, 24(6), 387-396.
7. DEX (1998). *Dicționarul explicativ al limbii române*, Ediția a II-a, Editura Univers Enciclopedic, București, 848
8. <http://www.citatepedia.ro/comentarii.php?id=14516>(vizitat 04.11.2015)

A THEORY OF HUMOR

Lorena Antonovici

PhD Student, "Al. Ioan Cuza" University of Iași

Abstract: BACKGROUND: When we experience humor, we focus mostly on positive affects, though, apparently in a paradoxical manner, laugh and humor often occur in the presence of pain. Humor can emerge where adversity is substantial, in most traumatic situations that sometimes help in the individual's growth and in his development.

PURPOSE OF STUDY: The objective of this paper is to explore and analyze the relationship between humor and pain, insisting on the importance of pain for understanding humor. We challenge different approaches related to humor and pain with the aim to advance new directions of study.

SOURCES OF EVIDENCE: Although there are various studies to argue the relationship between humor and pain, attempts to theorizing humor through pain are minimal to our knowledge (Veatch, 1998). The main theories of humor (psychoanalytic, superiority, arousal, incongruity and reversal theories), but also cultural and physiological factors underlying humor experimentation, add valuable explanations but seem to be incomplete.

MAIN ARGUMENT: Of specific theories of humor, neither seems to fully explain the humor, which is why pain needs to be reconsidered to a much greater extent and from here to reformulate the perspective towards humor. The painful humor theory, the theory we propose indicates the fact that the relationship between humor and pain, though being a paradoxical one, can contribute to a more in-depth exploration of different facets of humor.

CONCLUSION: It can easily be noticed that there are correlations between humor and pain since the two have common points in previous studies. A more in-depth exploration of the mechanisms of humor and pain and a larger attention oriented towards the manner of studying both could be critical, from this point of view. Therefore, the results could be relevant and the refinement of theories of humor could start right here.

Keywords: humor, pain, theorizing, exploration, directions of study.

Introduction

When we experience humor, we often focus on the positive affects, although, paradoxically, laughter and humor often occur in the presence of pain. Otherwise, humor is closely linked to the concept of resilience, as a possibility to recover or to successfully cope with situations though adversity is substantial (Rutter, 1985). The sense of humor has been seen as one of the protective factors involved in shaping resilience (Werner & Smith, 1982) and the connection between humor and resilience is captured in a wide range of studies and among all age groups (Anthony, 1974; Bernard, 1991; Werner & Smith, 1992; Richardson, 2002). Some authors consider humor a sign of emotional maturity (Haig, 1986) while laughing helps the individual growth, being an act of gratitude and faith in the face of death and tragic events (Bianchi, 2005).

This article focus on the relationship between humor and pain, highlighting the importance of pain in understanding humor. The link between humor and pain, apparently a paradoxical one, may contribute to further exploration of the different facets of humor. The attempts of theorizing humor in relation to pain are, as to our knowledge, minimal (Veatch, 1998), although there are numerous studies that analyze the relationship between humor and pain. In the current study, we explore different approaches to humor and we suggest for analyze new directions of study.

Physiological mechanisms of humor and pain

Transforming pain into pleasure is a feature of great importance for the psychology of our immune system (Lazarus & Folkman, 1984; Gross, 2008). The physiology of pain is close to that of humor experimentation. When humor is perceived, the cognitive processes are stimulating the emotional system, the response to humor being a pleasant emotional one, involving areas of the pre-frontal cortex and the limbic system (Martin, 2007). It has been shown that laughter leads to reduction of stress hormones such as cortisol or adrenaline (Fry, 1963). When we laugh, our brain releases endorphins, which can diminish pain (Fry, 1963; Berk, 1994) and have an effect similar to opiates such as morphine or heroin (Berk, 1994). On the other hand, other studies have

not shown the effect of humor on beta-endorphins (Berk & al. 1989; Itami & al., 1994). However, these studies have a number of limitations.

Severe chronic pain does not occur only on a biological level, it is a lived experience that integrates sensorial, motivational, emotional, and cognitive behaviors and takes into account the social and cultural environment of the individual (Jackson, 1999; Winterowd et al., 2000). When the painful signal is processed in the brain, inside the somatosensory cortex, this can activate a number of thoughts and memories while a range of emotions could be activated in the limbic system (Winterowd et al., 2000). Pain and suffering are not necessarily one and the same, so that some people experience pain without suffering, so they are more tolerant to pain mechanisms and do not necessarily need professional help in fighting pain (Winterowd et al., 2000). Among the psychological theories of pain, *the gate control theory* (Melzack & Wall, 1965) focuses on two approaching perspectives: a biological one and a psychological one. Thus, pain is considerate more than a simple sensory event that signals tissue damage. The psychological perspective emphasizes the fact that pain is a dynamic, complex and multidimensional experience with sensory, affective and evaluative components.

From humor to pain

Martin (2007) defines humor as having four main components: 1. the social context 2. a cognitive-perceptual process 3. the emotional response 4. the behavioral-vocal expression of laughter.

1. Humor is a social phenomenon that is mostly conducted in relationship to other people, but even when it occurs individually it has an important social component in relation to the one who designed the humorous material – being a “pseudo-social” phenomenon. Humor is closely linked to the social situation, to the social context, having a character of a social game without pursuing an important goal, mentally. Among the goals of humor, there are also included the following: the need for social approval, the denial of serious intentions, the unmasked hypocrisy, the intra-group control, the anxiety management or expressing antipathy and hostility (Foot & McCreddie, 2006).

2. The core of humor seems to be represented by the incongruity, the surprise, the unexpected. Both humor and pain can surprise us. The theories of incongruity (Koestler, 1964

Suls, 1977) suggest that the perception of incongruity is crucial in deciding whether or not something is funny - funny things are incongruous, surprising, distinctive, unusual or different from what we expect. This theory has its limits. Not every incongruity can cause humor: for example, being violently attacked by a person while you quietly read your newspaper is incongruent, but it is not funny. On the other hand, we do not negate the possibility that humor, on a situation that causes pain, is activated later, when the event no longer affects us.

3. The response to humor is a pleasant emotional one, which activates the limbic system in the brain. It is a good mood response which does not have a specific name like other emotions, given the close association with laughter, but which can be described by the following terms: fun, joy, laughter. McDougall (1903, 1922) considers humor a sort of "emotional anesthesia", a protective response that protects us from the depressive influence of others. Thus, when we make a joke about our problems or other people's problems, we separate at least momentarily from the emotional pain involved.

4. Laughter and smile are expressions of humor. Depending on the intensity, the expression takes different forms and can be accompanied by behavioral movements such as bringing the head backward, rocking, etc. Sometimes, laughter and smile can hide the pain. In communicating pain, we can use both verbal and non-verbal channels (e.g.: Self-reporting, facial expressions, tone, etc.).

To our knowledge, an attempt to theorize humor clearly showing the significant role of pain, though discreetly, is that of Veatch (1998). The author considers humor as being an emotional pain that does not hurt us. In other words, humor occurs when we feel bad about something in a first phase, after which we manage to feel that this thing is actually okay. The behavioral models of pain (Fordyce, 1976) challenge the maladaptive pain behaviors that may arise repetitively, as a result of the powerful environmental contingencies and can be extinguished and replaced with adaptive behaviors. Following the same ideas, Ramachandran (1998) distinguishes a smile of 'false alarm' which refers to the presence of a situation where we have certain expectations and which becomes tensed and that, by a sudden change, we are determined to reinterpret the facts which now are non-threatening ones and thus causing laughter. The cognitive behavioral models of pain (Turk et al., 1983; Turner & Clancy, 1988)

suggest that cognitive responses (e.g.: Thoughts, beliefs, expectations, etc.) play an important role in pain perception and in accommodation with pain.

In psychoanalytic theories of Freud (1905, re-edited 2002), unlike repression, which determine the unpleasant affects evade from our attention, humor is the highest manifestation of the defensive mechanisms, being able to involve energy of the unpleasant affect about to trigger and to transform that energy by ease it into pleasure - resembling itself in this manner with the regressive processes or with the reactional ones that play an important role in psychopathology. Some dynamic approaches explain pain with the help of innate drives related to aggression, addiction, and sexuality, experiencing pain being thus a form of gratification or frustration as a result of these drives (Pilowsky, 1986). When linked to aggression drives, pain can be directed either against oneself or against others and thus form a “cruel” super-ego " that is associated with chronic conditions of guilt and low self-esteem (Pilowsky, 1986).

The superiority theories of humor (Gruner, 1997) explain humor through aggressivity and hostility. As some studies already suggest (Wicker et al., 1981; Deckers & Carr, 1986), humor is experienced in higher rates when we perceive the pain in others. Thus, the pain could be a starting point for aggression and hostility. The arousal theories of humor (Berlyne, 1960) refer to humor as a potential for tension release, tension that can arise from many sources and can also be a pain reliever. The reversal theories of humor (Apter, 1982) consider humor as a form of mental play. Hence, the humor involving themes that would normally provoke pain (such as horror parodies, macabre jokes, etc.) can be made enjoyable because of the way that these negative emotions are a pleasant arousal when they are brought into -a playful mental framework.

Although the main theories of humor evoke pain, the role of pain in experiencing humor is not a primary one. Among the theories mentioned above, neither seems to fully explain humor. We believe that what is lacking in humor theorizing, could be, paradoxically , precisely the theory of painful humor, which is why humor theories should take into account at a greater extent the pain topic and reformulate their views starting from here.

Previous studies

In previous studies, Kunz et al. (2009) indicate a high rate of people who show facial expressions of smile during painful stimulations such as stimulation through the use of high temperature, electric current or pressure. Humour can act as a distractor which helps to increase pain tolerance (Weisenberg & al., 1995; Astedt-Kurki & Isola, 2001; Zweyer & al., 2004), although the results are not of the highest. In a study by Stuber et al. (2009) conducted on children, the authors showed that the introduction of videos with humorous content as a distractor in a pain task increased children pain tolerance, although, surprisingly, it was not associated with changes in the assessment of pain intensity. The authors consider that laughter is not so susceptible to assess humor, considering the emotional involvement and participants' expectations towards humor in the study, a fact supported by other authors who sustain the importance that participants perceive the video content as really humorous (Nevo & al., 1993). Goodenough & Ford (2005) reported that in children who used humor coping when confronting with pain, it was more likely that during medical interventions, they would use an adaptive and focused on problem coping style.

From the testimonies of people involved in all sorts of trauma (Ladegaard, 2013), such as physical and sexual abuse, insufficient income and hunger, harassment and other forms of abuse, in addition to lamentable reactions that were frequent, it proved that expressions of laughter are also frequently used. Humor can help alleviate pain and discomfort (Cogan & al., 1987; Hudak & al., 1991; Zillmann & al., 1993). Although, in some cases (ex. Zillmann & al., 1993), analgesic effects have been proved with both positive and negative arousal, without being able to test humor specificity. Major changes in life, such as the death of a loved one, which occur sometimes, unexpectedly, are also accompanied by laughter and humor (Abel, 2002; Matsumoto, 2009). Those who have gone through a loss situation or suffered after someone's death, experienced many facets of humor: positive or negative humor, or both forms of humor at the same time – hence, humor has an incredible impact on pain (Bonanno, 2004).

In the case of people under the communist regime, one can observe a wide range of jokes that circulated at the time (Davies, 2007) - jokes constituted as a form of protest against the regime and that were said at the risk of losing one's freedom. In such a regime in which people are grieving, sense of humor is still present. Also in the case of Holocaust survivors, one used jokes to cope with difficult conditions and torture (Lipman, 1991).

In a longitudinal study (McGraw & al., 2014) which aims to observe the reactions of the participants on Hurricane Sandy and given the psychological distance to the event, shortly after the tragedy, the participants find it difficult to make jokes about it. For this reason, we sometimes admit the impossibility to assess humor, given the short period after the painful event. After a while, humor records high levels, but decreases for longer periods of time because the event becomes benign, non-threatening (McGraw & al., 2014).

The humor can also be seen as a defense mechanism when we are ashamed of a situation (Kaufman, 1989; Nathanson, 1992). If the child manages to overcome the shame, he will become more competent and he will grow at an emotional level (Nathanson, 1992). Also, while being tickled, one can observe facial expressions that indicate shame (Harris & Alvarado, 2015). Some authors have shown that we have very similar grimaces when we are tickled and when we feel pain (Harris & Alvarado, 2005).

For some diseases (multiple sclerosis, Parkinson's disease, manic-depressive disorder, etc.) the altered manifestations of humor lead to unpleasant conditions of the sufferer (Dumbre, 2012). For those who suffer from schizophrenia, they do not understand humor and do not experience any pleasure from humor (Dumbre, 2012; Bell et al., 2010). Also, those who provide health services, and patients as well, they use humor as a coping mechanism in embarrassing situations, anxiety, among friends, in the face of pain and uncertainty (du Pre, 1998; Wanzer & al., 2005). Sometimes, however, and especially in therapy, humor is used as a form of denial and distancing from the emotional pain (Marcus, 1990). On the other hand, the therapists who use humor during therapy sessions, can help reducing patients' pain (Tse & al., 2010; Garrick, 2006).

Conclusions and Discussions

There is evidence in the literature that indicates a link between humor and pain. The link between humor and pain has been proven by many studies, although the results do not always indicate a strong association or do not capture very well the issue of humor and pain. This can be due to low emotional involvement and expectations of study participants towards humor. Starting from the idea that at the core of experiencing humor would stand the pain, one can note in the above studies, the frequency of laughter and humor in critical or traumatic life events and its resilient role. The theories of humor are considering pain in various occasions, which leads us

to believe that pain should instead be more relevant in theorizing humor. Even when humor arises in pleasant contexts of life, we sustain that at his very basis would actually stand a painful situation that has not been healed yet and that it is possible to be repressed. From this point of view, we should probably investigate in a proper manner jokes contents or humorous situations that have a potential for us.

Although there is often a tendency to consider humor an enjoyable and common experience, there are some goals of humor that came into our attention: the need for social approval, the denial of serious intentions, the unmasked hypocrisy, the intragroup control, the anxiety management or expressing antipathy and hostility (Foot & McCreddie, 2006). Kunz et al. (2009) note an issue that deserves further investigation, namely that the smiling during pain may be considered inappropriate and it could either intensify empathy or diminishing it - the smile is perceived as an invalidation of suffering, which allows social neglect. The self-enhancing humor is the type of humor associated most with empathy (Martin & Dutzac, 2004; Hamps, 2010).

Another issue to be discussed is that we do not know for sure if making fun of an event facilitates coping or if coping facilitates jokes on account of an event (McGraw & al., 2014). In other words, humor could be either cause or outcome of coping. This relationship should be investigated further. But we cannot refer to humor in the context of pain, as it would only be a coping mechanism. Humor is more than that. Humor sometimes occurs at longer distances of time from the painful event, which indicates that humor is in this case rather a way of growth and maturation of the individual who has already managed to successfully cope with aversion. Compared with quiet moments through which a nation passes, a large number of humorous productions occurred during the communist regimes. Humor can be a form of communication of pain in handy at such times and can be accessible to a whole nation. In major physical disorders or mental illness, humor forms appear altered, which can cause an unpleasant condition of the person concerned. Physically and mental pain alter the forms of humor, pain, and humor merging in an altered form. One can add here the physiological processes of pain and humor that have similar valences.

Concluding, it is necessary to explore further the mechanisms of pain and humor and with considerable attention on both concepts, so that the results are relevant. The study of humor and pain should be investigated in more depth and the humor theories should evolve from here.

BIBLIOGRAPHY:

1. Abel, M. H. (2002). Humor, stress, and coping strategies. *Humor: International Journal of Humor Research*, 15(4): 365–381.
2. Anthony, E. J. (1974). The syndrome of the psychologically invulnerable child. In E. J. Anthony & C. Koupernik (Eds.), *The child in his family: Children at psychiatric risk* (pp. 201-230). New York: Wiley.
3. Apter, M. J. (1982). *The experience of motivation: The theory of psychological reversals*. London: Academic Press.
4. Astedt-Kurki, P., & Isola, A. (2001). Humour between nurse and patient, and among staff: Analysis of nurses' diaries. *Journal of Advanced Nursing*, 35(3): 452–458.
5. Bell, D. & Col. (2010). Mentalizing, mental illness and mirth: linking the psychology of theory of mind and humour in psychotic illness disorders, *Acta Neuropsychiatrica*, 22(1): 35-37.
6. Berk, Lee S., Stanley A. Ta, William F. Fr, Barbara J. Napier, Jerry W. Lee, Richard W. Hubbard, John E. Lewis, and William C. Eby (1989) Neuroendocrine and stress hormone changes during mirthful laughter. *American Journal of the Medical Sciences*, 298(6): 390–396.
7. Berk, L. S. (1994). New discoveries in psychoneuroimmunology. *Humor and Health*

8. *Letter*, 3(6): 1-8.
9. Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, arousal, and curiosity*. New York, NY: McGraw-Hill.
10. Bernard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school and community*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
11. Bianchi, E. (2005). Living with elder wisdom. *Journal of Gerontological Social Work*,
12. 45(3): 319–329.
13. Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, & human resilience: have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? . *American Psychologist*, 59(1): 20–28.
14. Cogan, R., Cogan, D., Waltz, W., McCue, M. (1987). Effects of laughter and relaxation on discomfort thresholds. *Journal of Behavioral Medicine*, 10(2): 139-144.
15. Davies, C. (2007). Humour and Protest: Jokes under Communism. *International Review of Social History*, 52(15): 291-305.
16. Deckers, L., & Carr, D. E. (1986). Cartoons varying in low-level pain ratings, not aggression ratings, correlate positively with funniness ratings. *Motivation & Emotion*, 10(3), 207–216.
17. Dumbre, S. P (2012). Laughter Therapy. *Journal of Pharmaceutical and Scientific Innovation*, 1(2): 23-24.
18. du Pre, A. (1998). *Humor and the healing arts: A multimethod analysis of humor use in health care*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
19. Foot, H., McCreddie, M. (2006). Humour and laughter. In O. Hargie (Ed.), *The handbook of communication skills* (pp. 293-322). New York, NY: Routledge.
20. Fordyce, W.E. (1976) Behavioral methods for chronic pain and illness. C.V. Mosby, St Louis.
21. Freud, S. (2005). *Comicul și Umorul – Opere 8*, ed. Trei, reeditat după volumul din 1905.
22. Fry, W. F. (1963). *Sweet Madness: A Study of Humor*. Palo Alto, CA: Pacific Books Publishers.
23. Garrick (2006). The Humor of Trauma Survivors: Its application in a therapeutic milieu. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, 12(1-2): 169-182.

24. Goodenough, B., & Ford, J. (2005). Self-reported use of humor by hospitalized preadolescent children to cope with pain-related distress from a medical intervention. *Humor*, 18(3): 279–298.
25. Gross, J. J. (2008). Emotion regulation. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed.) (pp. 497–512). New York, London: The Guilford Press.
26. Gruner, C. R. (1997). *The game of humor: A comprehensive theory of why we laugh*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
27. Haig, R. A. (1986). Therapeutic Uses of Humor. *American Journal of Psychotherapy*, 40(4): 543-553.
28. Hampes, W. P. (2010). The relation between humor styles and empathy. *Europe's Journal of Psychology*, 6(3): 34-45.
29. Harris, C. R. & Alvarado, N. (2005). Facial expressions, smile types and self-report during humour, tickle, and pain. *Cognition and emotion*, 19(5): 655-669.
30. Hudak, D. A., Dale, J. A., Hudak, M., DeGood, D. E. (1991). Effect of humorous stimuli and sense of humor on discomfort. *Psychological Reports*, 69(3 Pt. 1): 779-786.
31. Itami, J., M. Nobori, H. Teshima (1994) Laughter and immunity. *Shinshin-Igaku* 34, 565–571.
32. Jackson, J. (1999). *Talking with chronic pain patients*. Philadelphia, PA, USA, University of Pennsylvania Press.
33. Kaufman, G. (1989). *The Psychology of Shame. Theory and Treatment of Shame-Based Syndromes*. New York: Springer Publishing Company.
34. Koestler, A. (1964). *The act of creation*. London: Hutchinson.
35. Kunz, M., Prkachin, K., Lautenbacher, S. (2009). The smile of pain. *Pain*, 145(3): 273-275.
36. Ladegaard, H. J. (2013). Laughing at adversity: Laughter as communication in domestic helper narratives. *Journal of language and social psychology*, 32(40): 390-411.
37. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York, NY: Springer.

38. Lipman (1991). *Laughter in Hell: The Use of Humor During the Holocaust*. Jason Aronson, Inc.
39. Marcus, N. N. (1990). Treating those who fail to take themselves seriously: Pathological aspects of humor. *American Journal of Psychotherapy*, 44(3): 423-332.
40. aspects of humor. *American Journal of Psychotherapy*, 44(3): 423-332.
41. Martin, R.A. & Dutzac, G. (2004) *Humor styles, social skills, and quality of interactions with close others: a prospective daily diary study*. Paper presented at the annual conference of the International Society for Humor Studies, Dijon, France.
42. Martin, R. A. (2007). *The Psychology of Humor: an integrative approach*. Burlington, MA : Elsevier Academic Press.
43. Matsumoto, Y. (2009). Dealing with life changes: humour in painful selfdisclosures by elderly Japanese women. *Ageing and Society*, 29(6): 929-952.
44. by elderly Japanese women. *Ageing and Society*, 29(6): 929-952.
45. McDougall, W. (1903). The theory of laughter. *Nature*, 67, 318–319.
46. McDougall, W. (1922). Why do we laugh? *Scribners*, 71, 359–363.
47. McGraw, A. P., Williams, L. E., Warren, C. (2014). The rise and fall of humor: psychological distance modulates humorous responses to tragedy. *Social Psychological and Personality Science*, 5(5): 566-572.
48. Melzack, R., & Wall, P. D. (1965). Pain mechanisms: A new theory. *Science*, 150: 971–979.
49. Nathanson, D. (1992). *Shame and Pride. Affect, Sex, and the Birth of the Self*. New York: Norton & Company.
50. Nevo, Ofra, Giora Keinan, and Mina Teshimovsky-Arditi (1993). Humor and pain tolerance. *Humor: International Journal of Humor Research*, 6(1): 71–88.
51. Olsson, H., Backe, H., Sorensen, S. & Kock, M. (2002). The essence of humour and its effects and functions: a qualitative study. *Journal of Nursing Management*, 10(1): 21-26.
52. Pilowsky, I. (1986). Psychodynamic aspects of the pain experience. In R. A. Sternbach (Ed.), *The psychology of pain* (pp. 181–195). New York: Raven Press.
53. Ramachandran, V. S. (1998). The neurology and evolution of humor, laughter, and smiling: the false alarm theory. *Medical Hypotheses*, 51(4): 351-354.
54. Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3): 307-321.

55. Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147: 598-611.
56. Stuber, M., Hilber, S. D., Mintzer, L. L., Castenda, M., Glover, D., Zeltzer, L. (2009). Laughter, humor and pain perception in children: a pilot study. *Evidence-based complementary and alternative medicine*, 6(2): 271-276.
57. Suls, J. M. (1977). Cognitive and disparagement theories of humour: A theoretical and empirical synthesis. In A. J. Chapman & H. C. Foot (Eds.), *It's a funny thing, humour* (pp. 41–45). Oxford: Pergamon Press.
58. Tse, M. M. Y., Lo, A. P. K., Cheng, T. L. Y., Chan, E. K. K., Chan, A. H. Y., Chung, H. S. W. (2010). Humor therapy: relieving chronic pain and enhancing happiness for older adults. *Journal of Aging Research*, 1-9.
59. Turk, D. C., Meichenbaum, D., & Genest, M. (1983). Pain and behavioral medicine: A cognitive-behavioral perspective. New York, NY: Guilford Press.
60. Turner, J. A., & Clancy, S. (1988). Comparison of operant behavioral and cognitive-behavioral group treatment for chronic low back pain. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(2), 261–266.
61. Veatch, T. C. (1998). A theory of Humor. *Humor*, 11(2): 161-215.
62. Wanzer, M., Booth-Butterfield, M., Booth-Butterfield, S. (2005) “If We Didn't Use Humor, We'd Cry”: Humorous Coping Communication in Health Care Settings. *Journal of Health Communication: International Perspectives*, 10(2): 105-125.
63. Weisenberg, M., Tepper, I., Schwarzwald, J. (1995). Humor as a cognitive technique for increasing pain tolerance. *Pain*, 63(2): 207-212.
64. Werner, E. E., Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw-Hill.
65. Werner, E., and R. Smith. (1992). *Overcoming the Odds: High-Risk Children from Birth to Adulthood*. New York: Cornell University Press.
66. Wicker, F. W., Thorelli, I. M., Barron, W. L., & Ponder, M. R. (1981). Relationships among affective and cognitive factors in humor. *Journal of Research in Personality*, 15(3), 359–370.

67. Winterowd, C., Beck, A. T., Gruener, D. (2000). *Cognitive therapy with chronic pain patients*, NY, USA, Springer.
68. Zillmann, D. Rockwell, S., Schweitzer, K., Sundar, S. S. (1993). Does humor facilitate coping with physical discomfort? *Motivation and Emotion*, 17(1): 1-21.
69. Zweyer, K., Velker, B., Ruch, W. (2004). Do cheerfulness, exhilaration, and humor production moderate pain toleration? A facts study. *Humor*, 17(1/2): 85-119.

EXPRESSING EMOTIONS VERBALLY WHILE DRIVING: HOW DO ANGRY DRIVERS SWEAR?

Simona Popușoi, PhD Student and Grigore Havârneanu, PhD, "Al. Ioan Cuza" University of Iași

Abstract: Swear words are considered to be the only verbal expressions meant to express strong negative emotions. Although swearing while driving is considered to be a common form of verbal aggression towards another road user, it is highly unknown in which traffic situations drivers are more likely to express their emotions through swearing and how. Previous studies have shown that the use of swear words is determined by the emotional intensity. More specifically obscene language is commonly used for expressing strong negative emotions whereas epithets are used for expressing discontent towards an offender. The aim of this study was to explore the diversity as well as the emotional intensity of swear words used by drivers in two different scenarios which frequently occur in Romanian road traffic: a driver that failed to yield the right of way and an illegally stopped car that caused traffic jam. One hundred and twenty six Romanian drivers ($N_{men} = 73$) were confronted with these two scenarios and were asked to swear as if they would do in a similar real situation. We used the Swedish Core Affect Scale (SCAS) to evaluate the affective state generated by each scenario, in terms of affective valence and physical activation. We also performed a semantic analysis of the swearing vocabulary which allowed us to differentiate between particular types of verbal expressions such as obscenities, epithets, blasphemies, and euphemisms. We found a main effect of the type of scenario on both affective valence and physical activation; drivers reported a lower level of affective valence and a higher level of physical activation when another driver failed to yield the right of way. Obscenities were most frequently used to express negative affect in both scenarios. In contrast, euphemisms were used mostly when the drivers encountered an illegally stopped car that blocked their way, while epithets when a driver failed to yield the right of way. The emotional use of swear words is discussed in terms of preference for using a particular type of verbal expression as a function of the intensity of the negative affect.

Keywords: negative affect, swearing, obscenity, euphemism, epithet.

1. Introduction

Offensive language and swear words are prominent expressions of verbal aggression among drivers (Deffenbacher, Oetting, & DiGiuseppe, 2002; Elliott, 1999). However, it remains unknown whether the act of swearing is also a way for drivers to cope with strong negative emotions. Swearing is a verbal expression referring to taboo words, mostly culturally stigmatized (i.e. insults, rude and offensive comments), which are used to express emotions (Andersson, & Trudgill, 1990; Jay, 2000, Rassin & Murriss, 2005). The primordial utility of swearing is the ability to express strong negative emotions (Laskowski & Morse, 1993; Jay, 2000, 2009), and to protect individuals from psychological tension through a cathartic effect (Pinker, 2007). Previous psychological research on swearing behavior showed that swearing can facilitate coping with pain, having an impact on heart rate, pain tolerance and perception (Stephens, Atkins & Kington, 2009; Stephens & Umland, 2011). This suggests that similar effects might occur in road traffic when different road users may actually reduce their anger by swearing. However, to our knowledge, there are no published studies to support this assumption.

In the attempt to understand when and why individuals swear, the neuro-psycho-social theory of swearing (Jay, 2000) integrates three broad aspects of human behavior, namely: neurological control, psychological restraints, and socio-cultural restrictions. Different aspects of this theory have already been validated in specific areas of psychology. For example, swearing can be explained by several individual factors such as personality traits or gender. Previous findings have suggested that individuals with high extraversion, low agreeability, low conscientiousness (Mairesse & Walker, 2006; Mehl, Gosling, & Pennebaker, 2006), and low religiosity (Shrestha & Amber, 2008) swear more frequently. Regarding gender differences in swearing, previous findings suggest that men and women know the same amount of swear words (De Klerk, 1992) but men tend to swear more frequently than women (Mehl & Pennebaker, 2003). Finally, it appears that the social context and social status can predict the usage of swear word. Swear words are commonly uttered in the presence of similar others, mostly by individuals with a lower social status and frequently in informal settings (Daly, Holmes, Newton, & Stubbe, 2004; Jay, 1992; Stone, McMillan, & Hazelton, 2010).

Swearing behavior can also be explained by contextual factors related to the situation or subject generating the anger. Jay (1992) states that there are multiple variables that altogether play a role in determining the use of swear words and integrates them in a five-stage model of swearing. This model explains why and when an individual utters swear words as a response to anger. First of all, individuals evaluate the offensive event occurred with emphasis on the physical and psychological characteristics of the other individual who is responsible of the offensive act. In this stage, the age, gender, status, ethnicity, looks, behavior and intentionality are appreciated. Anger management takes place in the second and third stages depending on the age, status, physical power of the offender and the relationship between the two. In the fourth and the fifth stages, swear words are uttered as a response to the event and are meant to correct the offensive behavior of the offender and to discharge psychological tension.

According to Jay's (1992) model, there are multiple types of swear words or taboo expressions that can be used in order to express anger. *Curses* and *blasphemies* are commonly used to express negative emotions and their role is to alleviate the offended pain or to warn the wrongdoer. *Epithets referring to limited mental functioning* are a form of mild anger expression and they refer to the offender's head, brain, or mental abilities. This type of swear words is used to express a mild form of anger by using a term that indicated that the offender has limited mental abilities. *Obscenities* are a form of intense anger expression, showing that the offending event was unwarranted, unjustified, or unexpected. They can make reference to a sex organ (i.e. are intended to persons that have done some unwarranted or undesirable actions), to deviant sexual act (i.e. they are used when a high degree of anger is experienced and the event that triggered strong emotions would be of great offense, high damage or pain), to being sexually violated (i.e. they are metaphors for anger, indicating that the offended was treated unjustly and the anger is directed not to the offender but is focused on the nature of the offending event), or to social-sexual deviation (i.e. serve to label the behavior and the offender at the same time in order to question moral standards). The use of *racial-ethnic reference* may indicate the mere existence of the target without any particular offending behavior in question. They are used to express hostility and anger toward the prejudiced member perceived to be of a lower status than the speaker. Commonly used in primitive cultures, *scatological words* form the basis for children's

insults. They are used to express anger and frustration but are not as offensive as the sexual obscenities. When using *body products* or *process* the focus is on the state of the offended and do not clearly define the nature of the offensive behavior. They may indicate that the behavior was thoughtless or foolish. Using expressions with *items associated with body products* includes objects, tools, or sanitary device used in conjunction with elimination or sex acts. The primordial role of using *epithets referring to animals* is to reduce a human to an animal form as if the person in question was not a human. They may be based on the notion that the person looks or behaves like an animal. References to *animal feces* are used to indicate that the speaker has uttered some nonsense. *Euphemisms* are considered to be one kind of verbal expressions meant to replace the offensive or taboo words contained and are commonly used to discharge a mild form of anger, in formal settings, or in front of children (Bowers & Pleydell-Pearce, 2011). Regarding the efficiency of swear words, obscenities and epithets referring to the mental development of the offender are considered to be more efficient in expressing strong negative affect compared to blasphemies (Praschinger, Pomikal, & Stieger, 2011) and euphemisms (Bowers & Pleydell-Pearce, 2011; Tomash & Reed, 2013).

The aim of this study is to explore the diversity and the emotional intensity of swear words used by drivers in two different scenarios which frequently occur in Romanian road traffic: a driver that failed to yield the right of way and an illegally stopped car that caused traffic jam. Moreover, we are interested in finding out if the type of verbal expression chosen to express the negative affective state is dependent on the affect intensity. Gender differences in choosing a specific type of swear words are also investigated.

2. Method

a. Participants

One hundred and twenty six Romanian drivers ($N_{\text{men}} = 73$) participated in this study. The age of the sample ranged from 21 to 49 ($M = 27.96$; $SD = 7.46$). The driving experience ranged from 1 to 22 years ($M = 6.73$; $SD = 4.80$) and the average mileage in the last year was 14,918 km ($SD = 22,018.50$).

b. Instruments and procedure

We used the *Swedish Core Affect Scale* (SCAS) (Västfjäll, Friman, Garling, & Klinner, 2002) to evaluate the affective state generated by each scenario. The scale includes 12 pairs of adjectives meant to describe four affective dimensions. For the purpose of this study we only used the first two dimensions, which were translated from English into Romanian using the back and forward translation method: *affective valence* (AV) (i.e., sad-glad, depressed-happy and displeased-pleased); and *physical activation* (PA) (i.e., sleepy-awake, dull-peppy and quiet-energetic). Each dimension was evaluated on a scale ranging from 1 to 9, with higher ratings corresponding to more positive AV and higher PA.

The scenarios used for evaluation were based on the Judgement of Traffic Scenes (JoTS) technique (Groeger & Chapman, 1996). Each scene included a photo shot through the windshield from the driver's perspective followed by a short text describing the situation. The text was needed since the image was static. The first scenario (referred as "ignored right of way") depicted a situation in which the driver approached an intersection and another driver failed to yield the legitimate right of way. The second scenario (referred as "illegally stopped car") depicted a situation in which a car illegally stopped on the first lane of a road disrupted the traffic flow forcing the driver to slow down and to change the lane.

Participants were told to imagine they were driving their car and were confronted with two scenarios. After reporting their affective state, each participant was asked to swear loudly or silently and to write down the elicited swear words they would commonly use in that situation. Ultimately, the participants filled in the demographic information and were debriefed.

3. Results

a. The main effect of scenario on AV and PA

Two Analyses of Variance (ANOVAs) were conducted to test for significant differences in AV and PA among scenarios (the two scenarios were used as within-subjects variable). Drivers reported lower AV when being ignored the right of way ($M = 4.45$) compared to the situation when they confronted with cars stopped illegally ($M = 5.45$, $F(1, 125) = 32.16$; $p < .001$; $\eta_p^2 = .20$). Furthermore, drivers reported higher PA when being ignored their right of way ($M = 7.19$)

compared to the situation when they confronted with cars stopped illegally ($M = 6.47$, $F(1, 125) = 23.87$; $p < .001$; $\eta_p^2 = .16$). This indicates that drivers are likely to feel more anger and maybe to swear more intensely when they are refused the legitimate right of way rather than in the situation which an illegally stopped car blocks their way.

b. Swear words categories: how do drivers swear?

In order to highlight the categories of swear words used, we performed a semantic analysis (Schreier, 2012) of the swearing vocabulary which allowed us to differentiate between the particular types of verbal expressions proposed by Jay (1992). We clustered 252 verbal expressions into 6 distinct types of swearing expressions, namely: (1) *obscenities*, (2) *epithets referring to the mental development of the offender*, (3) *epithets referring to animals*, (4) *blasphemies*, (5) *body products or process* and (6) *euphemisms* (see Table 1).

In both scenarios, obscenities were the most common verbal expression used to express anger ($F = 95$), followed by epithets describing the mental development of the offender ($F = 64$), epithets about animals ($F = 30$) and blasphemies ($F = 24$). When drivers confronted with another driver that failed to yield the right of way, obscenities were most commonly used ($F = 50$), followed by epithets referring either to the mental development of the offender ($F = 33$) or to animals ($F = 22$), blasphemies ($F = 11$) and ultimately euphemisms ($F = 10$). When drivers confronted with an illegally stopped car that caused traffic jam, obscenities were most frequently uttered ($F = 45$), followed by epithets meant to describe the mental development of the offender ($F = 31$), euphemisms ($F = 27$), blasphemies ($F = 13$), epithets referring to animals ($F = 8$) and ultimately body products ($F = 2$).

We further used the χ^2 statistical test to look for significant associations between the different types of swearing expressions and the other variables investigated in this study. There were two significant differences between the swear words chosen as a function of scenario ($\chi^2 = 16.83$; $p < .01$). Euphemisms were more frequently uttered when the car was illegally stopped ($F = 27$) compared to the ignored right of way scenario ($F = 10$). Moreover, epithets referring to animals were more frequently uttered when another driver failed to yield the right of way ($F = 22$) compared to the situation when a car was illegally stopped ($F = 8$).

Table 1. The frequency of swearing expressions as a function of scenario type

<i>Swearing category</i>	Overall		Ignored right of way		Illegally stopped car	
	F	%	F	%	F	%
Obscenities	95	37.7	50	39.7	45	35.7
Epithets (mental development)	64	25.4	33	26.2	31	24.6
Epithets (animals)	30	11.9	22	17.5	8	6.3
Blasphemies	24	9.5	11	8.7	13	10.3
Body products	2	.8	-	-	2	1.6
Euphemisms	37	14.7	10*	7.9	27*	21.4

* $p < .01$

c. Swearing – as a function of emotional intensity

First of all, we divided the participants into “low anger intensity” vs. “high anger intensity” groups using the median score for the AV and PA scales. Regardless of the level of AV, drivers used mostly obscenities for expressing their affective state (see Table 2). Overall, there were no major differences between the use of a particular category of swear words, depending on the AV ($\chi^2 = .007$; $p = .78$). Moreover, there were no significant differences between the use of a particular category of swear words, depending on AV, when drivers were ignored the right of way ($\chi^2 = .01$; $p = .72$) or when a car was illegally stopped ($\chi^2 = .02$; $p = .59$).

Table 2. The frequency of swearing expressions as a function of AV

<i>Swearing category</i>	Overall		Ignored right of way		Illegally stopped car	
	F	%	F	%	F	%
Obscenities						
Low AV	47	39.8	26	44.8	21	35.0
High AV	48	35.8	20	29.4	28	42.4
Epithets (mental development)						
Low AV	26	22.0	10	17.2	16	26.7
High AV	38	28.4	24	35.3	14	21.2
Epithets (animals)						
Low AV	15	12.7	6	10.3	9	15.0
High AV	15	11.2	7	10.3	8	12.1
Blasphemies						
Low AV	13	11.0	7	12.1	6	10.0
High AV	11	8.2	6	8.8	5	7.6

Body products						
Low AV	-	-	-	-	-	-
High AV	2	1.5	-	-	2	3.0
Euphemisms						
Low AV	17	14.4	9	15.5	8	13.3
High AV	20	14.9	11	16.2	9	13.6

Similarly, there are no significant differences between the type of swearing expressions used by drivers with low or high PA ($\chi^2 = .007$; $p = .72$) (see Table 3). Overall, these results suggest that emotional intensity (AV and PA) has little influence on the type of swear words people use. It seems that most drivers from our sample prefer to express their emotional state through obscenities, regardless of the experienced level of emotional intensity.

Table 3. The frequency of swearing expressions as a function of PA

<i>Swearing category</i>	Overall		Ignored right of way		Illegally stopped car	
	F	%	F	%	F	%
Obscenities						
Low PA	44	37.6	20	43.5	24	33.8
High PA	51	37.8	26	32.5	25	45.5
Epithets (mental development)						
Low PA	31	26.5	12	26.1	19	26.8
High PA	33	24.4	22	27.5	11	20.0
Epithets (animals)						
Low PA	15	12.8	6	13.0	9	12.7
High PA	15	11.1	7	8.8	8	14.5
Blasphemies						
Low PA	11	9.4	4	8.7	7	9.9
High PA	13	9.6	9	11.3	4	7.3
Body products						
Low PA	2	1.7	-	-	2	2.8
High PA	-	-	-	-	-	-
Euphemisms						
Low PA	14	12.0	4	8.7	10	14.1
High PA	23	17.0	16	20.0	7	12.7

d. Swearing: do men swear differently compared to women?

There are significant differences between men and women regarding the use of a particular verbal expression ($\chi^2 = 11.06$; $p = .05$). Overall, men used obscenities more frequently ($F = 65$) compared to women ($F = 30$), and women used more euphemisms ($F = 21$) compared to men ($F = 16$). The same difference occurred in the situation when another driver failed to yield the right of way ($\chi^2 = 17.09$; $p < .01$) (see Table 4).

Table 4. The frequency of swearing expressions as a function of gender.

<i>Swearing category</i>	Overall		Ignored right of way		Illegally stopped car	
	F	%	F	%	F	%
Obscenities						
Men	65*	44.5	36**	49.3	29	39.7
Women	30*	28.3	14**	26.4	16	30.2
Epithets (mental development)						
Men	33	22.6	19	26.0	14	19.2
Women	31	29.2	14	26.4	17	32.1
Epithets (animals)						
Men	15	10.3	9	12.3	6	8.2
Women	15	14.2	13	24.5	2	3.8
Blasphemies						
Men	15	10.3	8	11.0	7	9.6
Women	9	8.5	3	5.7	6	11.3
Body products						
Men	2	1.4	-	-	2	2.7
Women	-	-	-	-	-	-
Euphemisms						
Men	16*	11.0	1**	1.4	15	20.5
Women	21*	19.8	9**	17.0	12	22.6

* $p < .05$; ** $p < .01$.

4. Conclusion and discussion

This study explored the diversity and the emotional intensity of swear words used by drivers in two different scenarios which frequently occur in Romanian road traffic. Through this study we managed to: (1) highlight what kind of verbal expressions drivers commonly use in order to express emotional intensity, (2) show the differences and similarities in uttering a specific type

of swear word as a function of two situational driving scenarios and affect intensity, and (3) reveal some gender differences in the preference of using a distinct type of swearing expression among drivers.

Our first objective was to classify the elicited verbal expressions in order to express the negative affect. We identified six main categories which seem to be used by drivers in the following order: (1) obscenities, (2) epithets referring to the mental development of the offender, (3) epithets referring to animals, (4) blasphemies, (5) body products or process and (6) euphemisms. To our knowledge, this is the first study conducted in Romania that lead to a systematic classification of the most prominent swearing expressions used by drivers in road traffic.

Our second objective was to study if the type of verbal expression chosen to express the negative affect depends on the level of affect intensity and on the driver's gender. Out of the six types of swearing expressions, obscenities were the most frequent choice and euphemisms the least frequent. This major result provides new empirical support for the existing theoretical definitions and claims about obscenities and euphemisms. Obscenities are defined as the verbal expressions meant to discharge strong negative affect (Jay, 1992; 2000; Rassin & Murriss, 2005) while euphemisms are mostly used when the negative state is not very intense and their primordial role is to draw attention upon misbehavior and to express negative emotions with low intensity (Bowers & Pleydell-Pearce, 2011; Tomash & Reed, 2013). Our study supports both these claims since our drivers reported negative affect, namely negative AV and high PA in both traffic situations. Interestingly, when confronted with an illegally stopped car that caused traffic jam, drivers used more euphemisms compared to the situation in which they were refused the right of way. Due to fact that the intensity of the negative affective state (i.e. higher PA and lower AV) in the ignored right of way scenario, it was expected that drivers would choose more euphemisms to express anger when encountered an illegally stopped car and not in the other scenario. Moreover, drivers used more epithets referring to animals when being ignored the right of way compared to the situation when there are illegally stopped cars. This is consistent with Jay's (1992) model, which claims that the use of swear words is determined by how much the behavior is offensive. In our case, the behavior of the driver who does not yield the right of way

may be under direct evaluation in terms of intentionality and consequences. Therefore, in this context uttering an epithet referring to animals in front of another person can be considered to be more adequate than uttering a blasphemy.

Regarding the gender differences in swearing behavior, our study is consistent with previous findings that men use more obscenities compared to women (Jay, 2000). In addition, our findings suggest that female drivers could be more likely to use more euphemisms compared to men.

Our results and their interpretation should be regarded with care given the limitations of the study. The research was conducted on a relative low number of drivers and the affective state was investigated in laboratory conditions using self-report tools, which could be a source of bias. Furthermore, the descriptive and associative analyses reported in this paper cannot be interpreted in terms of causal relations and should be understood only as behavioral tendencies. Future studies should attempt more accurate measurements of the affective state using objective physical indicators, such as heart rate or electro dermal activity. Future studies should also address this issue using an experimental or observational method, taking into account more traffic scenarios and others methods of recoding the swear words used by drivers (such as an electronically activated recorder), during a day or in specific situation. All in all, this study provides some first insights into the potential cathartic role of swearing behavior among road users in relation to contextual and individual factors.

Acknowledgement

This work was co-funded by the European Social Fund through Sectoral Operational Programme Human Resources Development 2007 – 2013, project number POSDRU/187/1.5/S/155397, project title “Towards a New Generation of Elite Researchers through Doctoral Scholarships.”

BIBLIOGRAPHY:

1. Andersson, L. G. & Trudgill, P. (1990). *Bad language*. Oxford: Basil Blackwell.
2. Bowers, J. S. & Pleydell-Pearce, C. W. (2011). Swearing, euphemisms, and linguistic relativity. *PLoS one*, 6(7), e22341.

3. De Klerk, V. (1992). How taboo are taboo words for girls? *Language in Society*, 21(02), 277-289.
4. Deffenbacher, J. L., Oetting, E. R., & DiGiuseppe, R. A. (2002). Principles empirically supported interventions applied to anger management. *The Counseling Psychologist*, 30, 262–280.
5. Elliott, B. (1999). *Road rage - media hype or serious road safety issue?* Paper presented at the Third International Conference on Injury Prevention and Control, May 9-12, Brisbane, Australia, pp. 59-62.
6. Groeger, J. A. & Chapman, P. R. (1996). Judgement of traffic scenes: The role of danger and difficulty. *Applied Cognitive Psychology*, 10(4), 349-364.
7. Holtzman, N. S., Vazire, S., & Mehl, M. R. (2010). Sounds like a narcissist: Behavioral manifestations of narcissism in everyday life. *Journal of Research in Personality*, 44(4), 478-484.
8. Jay, T. (1992). *Cursing in America*. Philadelphia: John Benjamins
9. Jay, T. (2000). *Why we curse: A neuro-psycho-social theory of speech*. Philadelphia: John Benjamins
10. Jay, T. (2009). The utility and ubiquity of taboo words. *Perspectives on Psychological Science*, 4(2), 153-161.
11. Laskiwski, S. & Morse, J. M. (1993). The patient with spinal cord injury: The modification of hope and expressions of despair. *Canadian Journal of Rehabilitation*, 6(3), 143-153.
12. Mairesse, F. & Walker, M. (2006, June). Automatic recognition of personality in conversation. In *Proceedings of the Human Language Technology Conference of the NAACL, Companion Volume: Short Papers* (pp. 85-88). Association for Computational Linguistics.
13. Mehl, M. R. & Pennebaker, J. W. (2003). The sounds of social life: a psychometric analysis of students' daily social environments and natural conversations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 857.

14. Mehl, M. R., Gosling, S. D., & Pennebaker, J. W. (2006). Personality in its natural habitat: manifestations and implicit folk theories of personality in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*(5), 862.
15. Pinker, S. (2007). *The stuff of thought: Language as a window into human nature*. Penguin.
16. Praschinger, A., Pomikal, C., & Stieger, S. (2011). May I curse a referee? Swear words and consequences. *Journal of sports science & medicine, 10*(2), 341.
17. Rassin, E. & Muris, P. (2005). Why do women swear? An exploration of reasons for and perceived efficacy of swearing in Dutch female students. *Personality and Individual Differences, 38*(7), 1669-1674.
18. Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage Publications.
19. Shrestha, G. & Ambler, R. (2008). The Effects of Religiosity and Traditional Gender Role Conformity on the Use of Profanity by American Female Students in Southern Arkansas. The 2008 Proceedings of the ASSR-SW, 38–44. <http://www.envirecon.com/assrproceedings2008.pdf> (retrieved June 2014).
20. Stephens, R., Atkins, J., & Kingston, A. (2009). Swearing as a response to pain. *Neuroreport, 20*(12), 1056-1060.
21. Stephens, R. & Umland, C. (2011). Swearing as a Response to Pain—Effect of Daily Swearing Frequency. *The Journal of Pain, 12*(12), 1274-1281.
22. Tomash, J. J. & Reed, P. (2013). The relationship between punishment history and skin conductance elicited during swearing. *The Analysis of verbal behavior, 29*(1), 109.
23. Västfjäll, D., Friman, M., Gärling, T., & Kleiner, M. (2002). The measurement of core affect: a Swedish self-report measure derived from the affect circumplex. *Scandinavian Journal of Psychology, 43*(1), 19-31.

THE NEED FOR INNOVATION IN TEACHING THE DIDACTICS OF FOREIGN LANGUAGES

Ioana Boghian

”Vasile Alecsandri” University of Bacău

Abstract: Our paper is an attempt to identify ways to innovate and improve the teaching of the discipline of the Didactics of Foreign Languages (DFL). We shall present the status of Didactics as a discipline in the curriculum of Romanian and foreign universities, through a comparative approach. We shall discuss the teaching of Didactics in relation to the students’ teaching practice, as well as the concepts of ‘cutting-edge teaching’ and ‘leading-edge learning’. The main aim of this paper is to answer the following question: How can we teach the discipline of the Didactics of Foreign Languages in a more innovative and attractive way, so as to help students – prospective teachers of English and French – achieve a smoother transition from the ‘profession’ of student to that of teacher?

Keywords: innovation, DFL, teaching practice, cutting-edge teaching, life-long-learning

I. Introduction

1.1. The Didactics of Foreign Languages across different world curricula

In Romania, the Didactics of Foreign Languages is a discipline included in the study programme called the Psycho-Pedagogical Module, provided by the Pre- and In-Service Teacher Training Departments that are part of the academic structure of Romanian universities. The Psycho-Pedagogical Module comprises two levels of training for prospective teachers in Romania: Psycho-Pedagogical Training Courses for B.A/ B.Sc. Students (graduation certificate – level 1 that enables students to become teachers for grades 1-8) and Psycho-Pedagogical Training Courses for M.A/ M.Sc. Students (graduation certificate – level 2 that enables students to become teachers for grades 9-12/13).¹ Enrolment in and attendance to the level 2 of the

¹<http://www.ub.ro/en/academic/study-programmes>, Accessed November 20th, 2015.

psycho-pedagogical training courses requires that students have attended and graduated level 1. Besides other disciplines included in the curriculum of the levels of psycho-pedagogical training mentioned above, the discipline of the Didactics of Foreign Languages (DFL, also called the Didactics of the Specialization) for the students attending the specializations of the Faculty of Letters, is allotted two semesters, the 2nd semester of the 2nd year and the 1st semester of the 3rd year of study, 2 hours/per week for lectures and 2 hours/per week for seminars. In agreement with the specializations attended by the students at the Faculty of Letters (Romanian-English, English-French and Romanian-French), the DFL includes the Didactics of the English Language, the Didactics of the French Language and the Didactics of Romanian Language and Literature. This means that, for example, the Didactics of the English Language is allotted one semester of study, namely a total of (only) 28 hours of lectures and 28 hours of seminars. In the undergraduate teacher education programmes of study, the discipline of Didactics discusses aspects related to the teaching of a certain discipline in terms of teaching methods, teaching aids, evaluation and assessment, class management, types of classroom interaction, the student's needs, various approaches to the educational process, conflict resolution in educational settings.

Across Europe, teacher training is achieved through a variety of educational programmes, nevertheless usually affiliated to universities. The curricula for teacher training also varies across countries, but there may be identified some major themes on which teacher training focuses: basic knowledge in education-related aspects (philosophy, history and sociology of education, educational psychology); skills in using teaching and evaluation methods, using technology in the process of teaching-learning, supporting students with special needs; teacher training or practice at classroom teaching, usually supervised and supported by senior teachers. Some universities include colleges of education², faculties of education³ or institutes of education (Taberrer, 2013).⁴ Although European countries have moved to the Bologna process, a result of the universities' autonomy in designing their curricula is that there is no teacher education curriculum shared by all the member states of Europe; also due to university autonomy, there is neither a curriculum for teacher education shared by all the universities in the same country. In the USA, the situation is similar: American universities, as well as various national agencies

²<http://education.msu.edu/te/> , Accessed November 24th, 2015.

³<http://www.educ.cam.ac.uk/courses/pgce/> , Accessed November 24th, 2015.

⁴<http://www.ioe.ac.uk/> , Accessed November 24th, 2015.

providing education and support for teachers, offer a diversity of teacher education programmes and courses, adapted to the educational level and subject matter of the possible candidates for obtaining teacher certification.⁵

As far as the discipline of Didactics is concerned, it does not occur under such a name in the curriculum for teacher education in other countries. Instead, the various accredited educational units providing teacher education mentioned above include, for example, courses such as: Reflections on learning (3 credits – a course on the psychological, sociological and anthropological theories and assumptions about teaching and learning in and out of school), a course that has to be covered by those who want to become certified elementary teachers in the state of Michigan.⁶

Our brief investigation into the position of Didactics as a discipline in the teacher education curriculum across the world supports us in formulating the following conclusions: Didactics seems to be a separate discipline only in the Romanian curriculum for teacher education; compared to the content of the disciplines included in the teacher education curricula from other countries, it appears to us that the syllabus for the discipline of Didactics comprises too much information to be passed on to students and acquired by them, in only two semesters of study (trends and approaches in education, teaching-learning-evaluation methods and strategies, classroom and conflict management, educating students with special needs, teachers' roles etc. in only 112 hours of lectures and seminars); instead, the teacher education curricula of other countries seem to approach didactics-related aspects and issues in a more open and wider context, providing courses such as: "Human diversity, power and opportunity in social institutions" – 3 credits, comparative study of schools and other social institutions, social construction and maintenance of diversity and inequality, political, social and economic consequences for individuals and groups; "Literacy, Learners and Learning in Context" – 3 credits, language and literacy development in sociocultural context at the elementary level, natural and socially constructed differences among learners, how to learn about a child, ten components of literacy, assessment, reading or writing related disability; "Teaching of Science to Diverse Learners - Elementary" – 3 credits, teaching science to diverse learners at the elementary

⁵<http://www.highered.nysed.gov/tcert/career/> , Accessed November 24th, 2015.

⁶<http://education.msu.edu/academics/undergraduate/elementary/elementary-professional-courses.asp> , Accessed November 24th, 2015.

level, inquiry into the construction of subject-specific meaning, science subject matter adapted to learner diversity, teachers' roles, including professional, intellectual and socio-political responsibilities.⁷

These findings support the motivation of our paper, namely proposing a model to meet the need for innovation in teaching the DFL in Romania.

1.2. Cutting-edge teaching and leading-edge learning

In order to be able to propose a model for innovating the teaching of the DFL in Romania we need to look at how this discipline or aspects related to it are taught in other countries, as well as highlight certain key words and concepts that may support us in generating possible ideas for building the respective model. We shall briefly highlight such concepts below.

First and foremost, we should draw the distinction between innovation and invention. Invention means creating something new in a certain domain. Innovating means “giving that creation social space” (Cros & Adamczewski, 1996: 10): this implies stopping and analysing the characteristics and qualities of a new practice, the process of its implementation, its implications and how the actors involved – in our case – in the educational process react to it (acceptance, rejection of innovation), its strong and weak points (for example, whether the innovation generates harmony or conflict) and whether the innovation may be further improved.

Didactic innovation should not be mistaken for technological innovation. While didactic innovation is supported by technological innovation, these two concepts are neither synonymous nor do they occur simultaneously in the classroom. Didactic innovation may translate into, for example, institutional targets (e.g. teaching students and their families about ICT in education), or integrating new technologies in all subjects (e.g. WebQuests and WonderPoints, designed by Bernard Dodge and adopted by many teachers in several countries), designing new organizations (e.g. teachers' networks, such as iEARN), implementing new ways for evaluating or assessing performance (e.g. with rubrics and feedback protocols), identifying and using new teaching resources (e.g. interactive infographies) (Libedisnky, 2014: 3).

⁷<http://education.msu.edu/academics/undergraduate/elementary/elementary-professional-courses.asp> , Accessed November 24th 2015.

We cannot discuss didactic innovation without mentioning professional didactics. Professional didactics approaches professional development from a temporal perspective and that of enhancing competency: it adopts work and situation analysis as a main method in order to improve and ensure (the design of) training (Pastré, 1999). The three main objectives of professional didactics are: to analyse work in the domain of didactics and develop training (Mayen, 1998; Pastré, 1999; Vidal and Samurçay, 1998); to achieve greater control of various situations by approaching them as problems to be solved; to describe professional situations, competencies and transpose work situations into training situations (Vidal and Samurçay, 1998: 118). In order to be able to pursue these objectives, professional didactics resorts to a conceptual frame based on three different and complementary domains, namely Piagetian developmental psychology, ergonomic and work psychology, and the didactics relative to the disciplines (Habboub and Lenoir, 2011: 13).

The concepts of cutting-edge teaching, leading-edge learning and metacognitive skills are closely interconnected. Cutting-edge teaching does not necessarily mean using the latest technology in the classroom – although computers and laser-pointers can be effective – but rather teachers being aware of how the brain works and “being willing to explore, develop and experiment with new teaching techniques” (Bennet, 2015).⁸ Mobile devices, online resources and interactive technologies are already transforming the way we access information and ideas. In this context, the teachers’ job is no longer (only) to distribute information, but to form and build metacognitive skills that enable the students to evaluate, use and extend information. Good teachers teach students how to make sense of the great amount of information found on the Internet. In order to be innovative, teachers (as well as schools) should aim at the following three objectives: make technology work for learning; constantly (re)consider how students learn; differentiate/ individualize teaching.

Professional development and improvement is not enough without self-initiative in this respect, which leads us to highlighting another concept that is relevant for our paper: metacognition. Metacognition designates the awareness, analysis and knowledge that a person

⁸ http://www.cuttingedgeteaching.com/05_FormatsPage/ProgramFAQ.html#cuttingedge

has of his/ her cognitive (learning, thinking) processes.⁹ The term ‘metacognition’ was coined by American developmental psychologist John Flavell (1979), who defined it as knowledge about cognition and control of cognition. Teachers should engage in metacognition with regard to their own life-long learning habits; the reflection upon one’s constant learning process should be correlated with a constant search for improving one’s teaching practices. In other words, teachers, not only students, should be trained to engage in metacognitive activities on a regular basis, with regard to their own learning/ professional development, as well as their teaching strategies and methods.

Besides critical thinking and communication skills, teachers should strive to build the students’ self-education and metacognitive skills. Self-education and metacognitive skills ensure lifelong learning. Leading-edge learning means that students exceed their own expectations, pursue their intellectual passions and search for new information territories by resorting to and relying on their thinking, questioning, researching, communication and leading skills. The cutting-edge teaching approach to education relies on research related to the aspects and scientific domains enumerated below (and not only):¹⁰

- insight, problem-solving, free will (Cognitive Neuroscience);
- positive priming, emotional regulation in decision-making, attention span, neuroplasticity and rewiring habits (Psychology, Positive Psychology, Social Psychology);
- the role of autonomy in learning (Personal development, Neuroscience);
- the role of stress in learning (Molecular Biology).

All the aspects and scientific domains highlighted above suggest, in fact, the complexity of the teaching-learning process, as well as the various factors impacting it, to name just a few: the students’ age, interests, emotional intelligence, stress levels, memory skills, learning habits, intrinsic and extrinsic motivation. All these aspects are also related to the student-centred

⁹ “metacognition”. Merriam Webster Online Dictionary. 2015. Merriam Webster Online. 23 September 2015. <http://www.merriam-webster.com/dictionary/metacognition> .

¹⁰ ‘Science Education Resource Centre’, <http://serc.carleton.edu/NAGTWorkshops/index.html> , accessed November 29th 2015, and Bennet, P., *Cutting-edge Teaching for Leading-edge Learning*, http://www.cuttingedgeteaching.com/05_FormatsPage/ProgramFAQ.html#cuttingedge , accessed November 29th, 2015.

approach to education. We have discussed the student-centred approach to education in a previous paper.¹¹

II. Proposal for innovating the teaching of the Didactics of Foreign Languages

II.1. Problematic formal aspects in teaching the Didactics of Foreign Languages

There are certain formal aspects related to how the teaching of the DFL is now conducted in Romanian universities, which demands the implementation of certain changes. The major issue in this respect is the large number of students attending the same lecture and seminar on DFL. This is a consequence of the financial crisis that has started in 2008 and affected educational systems across the world. In 2013, the Romanian Government was forced to apply staff resizing in the budgetary work-force system, including schools and universities. Practically, as a result of these cuts, fewer university teachers have had to meet the teaching needs of classes with larger numbers of students. Another result of financial and teaching-staff cutbacks was the fact that the number of hours allotted for the teaching of DFL (as well as for other disciplines) was reduced to the minimum number of hours legally valid. So, the same content has to be delivered and taught to a larger number of students simultaneously and within a shorter time span.

Therefore, in order to render didactic innovation possible, there should be taken, first and foremost, legal steps to allot more hours to the teaching of the discipline of DFL, as well as to diminish the number of students in a class attending the same lectures and seminars on DFL.

Another problematic aspect related to the teaching of the DFL is the lack of reference literature on the topic of how to teach Didactics. In other words, the goal of Didactics as a discipline is to teach teachers how to teach. But, how should we, university teachers who teach the discipline of Didactics, teach this discipline so that we may rest assured that we have taught it in the best possible way and thus met the needs of prospective teachers?

II.2. A possible model for innovating the teaching of the Didactics of Foreign Languages

¹¹ See Boghian, Ioana, *Using Facebook in Teaching*, in Pătruț, B., Pătruț, M. (eds.): *Social Media in Higher Education: Teaching in Web 2.0*, Hershey, USA: IGI Global, 2013, http://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=UA&search_mode=GeneralSearch&qid=2&SID=U1mINFuumuFAgjAKQeT&page=1&doc=1 .

In order to be worth pursuing and applying, didactic innovation should comply with several criteria; thus, innovation should:

- awaken curiosity in students, stimulate their individual and team creativity, support them in deconstructing conceptual errors, prejudices, stereotypes and oversimplifications;
- promote students' intellectual autonomy, stimulate students in raising relevant discussion points, establish authentic connections between various domains;
- open new directions for approaching and improving the curriculum, so that it may take into consideration and meet the needs, interests, expectations of students and teachers);
- 'force' both teachers and students to engage in metacognitive activities, generate enthusiasm, entertain.

According to Libedinsky (2014:7-8), the first step in innovating teaching practices is the documentation of teaching experiences, described as a process inverse to planning, involving a retrospective attitude and consisting of the systematization of information and relevant evidence about the teaching-learning activities that took place. The documentation of teaching practices is relevant because it "rescues from oblivion" knowledge that is not yet available as text; moreover, the respective knowledge is related to a particular process of transformation in a particular organizational context (Gibbons, 1997: 35). The systematization and documentation of innovative teaching experiences provides an opportunity for professional development for those who undertake it. Moreover, the documentation of teaching experiences helps build reference literature on the theme of knowledge- and experience-based educational practices in educational institutions in contemporary educational systems. There are several reasons for which teachers do not document their teaching practices, namely: they believe documentation is time-consuming; such documentation work is not recognized by the current teachers' assessment system; some teachers are afraid that their ideas may be plagiarised; some teachers say that they do not know how to do it. A solution to the teachers' reluctance to document their teaching practices would be to introduce recognition criteria and scores for such work in the teachers' assessment system. Thus, teachers may be encouraged to document their teaching experiences through qualitative research methodologies: case studies, action-research and the narrative inquiry method.

In line with the ideas discussed above, we believe that a way of encouraging teachers to start documenting their teaching experiences is to have undergraduate students document their teaching practice experiences. In Romania, prospective teachers of English or French undergo a teaching practice stage during their undergraduate studies, which implies observation lessons followed by lessons taught by themselves and evaluated by a mentor. The teaching practice activity is coordinated by a university teacher and guided and assisted by a mentor, a teacher from the pre-university educational system (Boghian, 2014). Therefore, if students were asked to have a teaching practice diary, this would accustom them to the process of reflecting upon their teaching experiences and activities and noting down impressions and ideas related to them. At the end of their teaching practice stage, students would be asked to share ideas from their teaching practice diaries with their classmates, as part of their teaching practice final evaluation. The ideal educational setting related to the teaching of the discipline of Didactics and the coordination of the Teaching Practice stage requires that these two disciplines be taught by the same university teacher. Thus, the students' reflections and ideas related to their teaching experience and included in their teaching practice diary may be further discussed – and possibly applied – during the seminars on Didactics. From such an innovative activity, both students and teacher would benefit.

Another step in innovating the teaching of the discipline of DFL would be to identify the learning styles of the students-prospective teachers by applying a learning-style questionnaire (see Annex 1 for sample questions that may be included in such a questionnaire) at the beginning of the academic semester in which the discipline of DFL will be taught. Identifying the students' prevailing learning-styles may provide insight into the best teaching methods to be used by the teacher; moreover, in time, the results of such learning-style questionnaires may reveal certain learning patterns and hence provide clues on how to innovate teaching.

Another step in innovating the teaching of the discipline of DFL concerns possible effective changes in how lectures are conducted. It is difficult to find attractive ways to present information during lectures that may actively engage students in the teaching-learning process, first and foremost because there is a large amount of content to be transmitted during a lecture and subsequently applied and used in practice during seminars by the students themselves. Whereas presentation is a good method for transmitting large chunks of information to large

numbers of students, it is also unattractive, most often than not boring or, at least, challenging to the ordinary attention span possibilities of common students. On the other hand, teaching methods such as debates or the jigsaw technique, although efficient in actively engaging students in learning, present two major disadvantages: they are difficult to apply to classes with large numbers of students and inefficient with respect to the amount of information transmitted, as well as time-consuming.

In this case, innovating the teaching of the discipline of DFL translates as finding ways to actively engage students in learning during lectures, not only during seminars. Again, meeting this requirement implies, first and foremost, the identification of the prevailing learning styles of the students attending the lectures and seminars on DFL. For example, some students prefer to process information actively most of the times, others through introspection and reflection, whereas others resort to all these processes in filtering content.

If we want to innovate our teaching style, we should ask ourselves, upon entering the classroom, the following question: “If there were no students in the room, could I do what I am planning to do?” – a piece of advice from Gen. Ruben Cubero, Dean of the Faculty at the United States Air Force Academy.¹² In other words, teachers should constantly attempt to find ways of teaching the learning content to the students and together with the students. To achieve this objective, there are teaching methods that engage students in the act of teaching and learning at the same time. For example, the reciprocal thinking technique or the method of mutual teaching (Ilie, 2014: 127-129). This method – theorized by Palinscar in 1986 – implies dividing the students into groups of mutual teaching and learning; each group of students is assigned the task of studying a certain amount of learning content and then teaching that information to the other students. Already applied by us during the lectures of the discipline of DFL, the method of mutual teaching has clearly displayed its advantages: students acquire and consolidate information better in the process of teaching other students about that information; the method builds important thinking operations, namely analysis, synthesis, concretization, generalization; it also stimulates attention, communication skills as well as active listening; it motivates students to get actively engaged in learning by turning them into the main actors of the teaching-learning process; it assists students in expanding their attention span as a result of the novelty aspect

¹²<http://serc.carleton.edu/NAGTWorkshops/coursedesign/tutorial/strategies.html> , accessed November 30th 2015.

introduced: new content is taught not by the same teacher/ student, but by a different teacher/ student, in a different teaching style (hence, the boredom resulted from listening to the same person teaching in a certain style is eliminated and replaced by enhanced curiosity); besides the information content taught by students to their peers, students also watch and learn new teaching methods and styles. Other interactive methods include the gallery walk, effective discussion and concept sketches, case studies and just-in-time-teaching.

Studies have also connected the innovation of didactics with problem-solving (Libedinsky, 2014; Habboub and Lenoir, 2011; Niemi and Jakku-Sihvonen, 2009), as well as with the use of WebQuests, WonderPoints and spaced learning. Spaced learning, briefly defined as 8-minute lessons – appears to be more suitable to younger students and has already been implemented in some schools with successful outcomes.¹³ A WebQuest is “an inquiry-oriented lesson format in which most or all the information that learners work with comes from the web.”¹⁴ Briefly, WebQuests can be created by using various programs, but the easiest way of building them is with the help of a simple word processing document that includes links to websites. Given the fact that the students attending the disciplines of the Psycho-Pedagogical Module with a view to becoming teachers in the near future need to become familiarised with various and numerous aspects related to the teaching career – including the National law of education and other official documents that regulate entrance into the teaching career and teacher professional development and promotion – we believe that WebQuests may be of real help in this respect. Usually, students ask the teacher who teaches the discipline of Didactics quite a large number of questions related to the entire process of becoming a teacher, partly because entering the teaching profession is conditioned by passing the tenure examination. For example, the tenure examination for graduates who want to become teachers of English comprises subjects on the English literature and language, as well as subjects on the methodology of teaching English as a second language. Moreover, students may miss lectures and therefore the same questions may be asked over and over again by students who missed the introductory lecture on

¹³<https://www.oxford-royale.co.uk/articles/unusual-teaching-practices-english-schools.html> , accessed November 30th 2015.

¹⁴“WebQuest.org”. Department of Educational Technology, San Diego State University. 2008. Accessed November 30th 2015.

Didactics. Using a WebQuest lesson format for the introductory lecture on DFL would be highly useful and practical, as it should comprise:

- link to the National Education Law in force;
- links to the institutions responsible with regulating the teaching profession and teacher professional development and training: the Ministry of Education; the county School Inspectorates; the Teaching-Staff Resource Centres;
- links to authorized and official educational sites and portals, that provide official legal documents regulating the conduct of the teaching process: school syllabi for different levels and disciplines, approved by order of ministry; curricula for different levels and disciplines, approved by order of ministry;
- links to universities and departments that support the professional development and promotion of teachers through the study programmes provided, in agreement with the laws in force: for example, the Pre- and In-Service Teacher Training Department from “Vasile Alecsandri” University of Bacău;
- links to free online bibliographic resources related to the discipline of Didactics, as well as to other aspects related to the teaching profession – the bibliographic resources may include books, movies, articles, power-point presentations etc.;
- links to European official documents that regulate the educational process and provide standards in relation to various aspects of the teaching process and student competences and level of skills: for example, the Common European Framework of References for Languages;
- links to national and international institutions and agencies that provide pre- and in-service teacher training and collaboration opportunities, on the basis of national and international competitions or various programmes funded through different financial schemes.

The structure of a WebQuest comprises an introduction, task (a description of what the students will do and produce), process (the steps taken by the students to complete the task), resources (the links already provided by the teacher but also links discovered by the students themselves and added to the initial list – having students identify useful links related to the task forces students to engage in processing and filtering information, not just locating it), evaluation (the standards and criteria according to which the students will be evaluated) and conclusion (reflection and discussions on the overall WebQuest activity). We believe that the most relevant

aspect of using WebQuests in teaching is forcing students to process, filter and select information found on the world wide web; given the vast amount of information available nowadays on the Internet – which even professional researchers have lately experienced as challenging and time-consuming when it comes to filtering and selecting the most reliable and relevant sources – we believe that one of the skills that students should develop during their undergraduate studies is to filter information found on the Internet in as efficient and fast way as possible. Using WebQuests supports us in building such skills at students. Moreover, WebQuests supports teachers in achieving goals such as: building the students' higher-level thinking skills of analysis, synthesis, self-evaluation, critical thinking; keeping students interested and motivated to work on the task by making the best use of technology and information available online; building the students' sense of responsibility for their own learning and time management: they work in groups to solve a task in a given amount of time and relying on a series of resources; building the students' collaboration and communication skills through group work; building the students' self-confidence by enhancing their sense of autonomy; improving the students' technological competences; differentiating training by giving students the chance to select their resources according to their interests and needs and produce a customized final product; building transferable skills by supporting students in bridging the gap between school and real life experiences; building coaching skills at students through the roles they have to undertake while solving the task as a group.

III. Conclusions and discussions

Innovation in teaching the discipline of the DFL should begin, first and foremost, with changes in the laws regulating the number of hours allotted to this discipline in the academic curricula from Romanian universities. The crucial factor in innovating the teaching process with respect to any discipline is the teacher's desire to implement progress in his/ her professional activity. Beyond the legal regulation that control the educational process – translated as national educational curriculum, discipline syllabi, teachers' assessment system – innovation in teaching is closely connected to each teacher's initiative of introducing change in his/ her teaching style and reflecting upon the implications of the respective change. The conclusion of our paper is that innovation in teaching may be defined, nowadays, as the ideal harmonization between the

student-centred approach to education and the responsible use of the educational tools and resources provided by the information and communication technology. Peer collaboration is also highly relevant for innovation to occur, and teachers should be encouraged to share their teaching practices, and be officially rewarded for that.

Our proposal for a model of innovating the teaching of the discipline of DFL comprises the following elements: documentation of teaching experiences; identifying the students' learning styles and shaping the teaching process according to them; using interactive methods during lectures (the mutual teaching method); using WebQuests during lectures.

Annex 1 – Learning style questionnaire – sample questions¹⁵

1. When I am learning something new, it helps me to (a) talk about it; (b) think about it.
2. I prefer to get new information in (a) pictures, diagrams, graphs, or maps; (b) written directions of verbal information.
3. In a study group working on difficult material, I am more likely to (a) jump in and contribute ideas; (b) sit back and listen.
4. When I solve math problems (a) I usually work my way to the solutions one step at a time; (b) I often just see the solutions but then have to struggle to figure out the steps to get to them.

BIBLIOGRAPHY:

1. Boghian, I. (2013). "Using Facebook in Teaching". Pătruţ, B., Pătruţ, M. (eds.) *Social Media in Higher Education: Teaching in Web 2.0*, Hershey, USA: IGI Global.
2. Boghian, I. (2014). *A Guide to English Teaching Practice*, Bacău: Alma Mater.
3. Cros, F., Adamczewski, G. (1996). *L'innovation en éducation et en formation*. Paris: De Böeck Université.
4. Dodge, B. (1995). "WebQuests: A technique for Internet-based learning". *Distance Educator*, 1(2), 10–13.
5. Ilie, E. (2014). *Didactica Limbii și literaturii române*. Iași: Polirom.

¹⁵<http://www.engr.ncsu.edu/learningstyles/ilsweb.html> , accessed November 30th 2015.

6. Flavell, J. H. (1979). "Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry". *American Psychologist*, 34(10), 906-11, Oct 1979.
7. Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott., P., Trow, M.(1994). *The New Production of Knowledge*. Southern Oaks: Sage.
8. Habboub, El M., Lenoir, Y. (2011). "Professional didactics and teacher education: Contributions and questions raised". *Education Sciences and Society*, 2(1), 11-40.
9. Libedisnky, M. (2014). *Innovation in teaching as problem-solving*. Available at http://www.academia.edu/7528563/Innovation_in_teaching_as_problem-solving , accessed November 30th 2015.
10. Mayen, P. (1998). "Didactique professionnelle et compétences pragmatiques". *Actes du colloque INRP/ CNAM/ CNRS-LT*, 371-375, Oct 1998. Paris : INRP.
11. Niemi, H. & Jakku-Sihvonen, R. (2009). "Teacher education curriculum of secondary school teachers". *Journal of Teacher Education and Training*, 8, 15–30.
12. Palincsar, A.S. (1986). "Reciprocal teaching". *Teaching reading as thinking*. Oak Brook, IL: North Central Regional Educational Laboratory.
13. Pastré, P. (2004). "L'ingénierie didactique professionnelle". P. Carré, P. Caspar (eds.). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. 403-418, Paris : Dunod.
14. Taberner, R. (2013). *A Review of Initial Teacher Training in Wales*. Available at <http://gov.wales/docs/dcells/publications/131007-review-of-initial-teacher-training-in-wales-en.pdf> , accessed November 30th 2015.
15. Vidal-Gomel, C., Samurçay, R. (1998). "Analyse des compétences pour la gestion des risques au travail". Actes du colloque "Recherche et Ergonomie", Toulouse, Université de Toulouse le-Mirail. Available at <http://www.ergonomie-self.org/> , accessed November 30th 2015.

ISSUES REGARDING THE USE OF COACHING STRATEGIES IN THE INITIAL TRAINING OF STUDENTS, AT USAMV IASI

Carmen Olguța Brezuleanu

University of Agricultural Sciences and Veterinary Medicine, Iași

Abstract: The political, economic, social and cultural evolutions require that the Romanian educational system be in the process of reform and innovation, because of the need to adapt to the demands of our society and the European one to which we belong .

*The new **strategic framework** " Education and Training 2020 " has established among its strategic objectives: improving the quality efficiency of education and training, fostering creativity and innovation, including entrepreneurship , at all levels of education and training. Therefore it creates a direct impact on the Romanian schools and teachers, being needed an adaptation to everything that is new. The training and education system is looking for modern strategies applicable in the initial training of students for the professional teaching. They must be characterized by flexibility, dynamism, responsiveness and adaptability to new and progress.*

Broadly, the "strategy" can be defined as a way of progress and improvement of actions taken in order to achieve a goal.

Coaching can be defined as "a way of assisting individual development "(Devillard). Globally, the educational coaching strategies are implemented in schools and universities to determine success. In recent years these strategies have also began to be used in the Romanian education, thus successfully implementing them in agronomic education of Iasi. Coaching of training the student requires that the teacher-mentor, the methodist and the coach of teaching practice be trained to refrain from their natural tendency to give the student solutions to the problems facing the teaching practice. The role of coaches is to help the student identify problems and bring their own solutions to the specific situations faced during the teaching learning. Using this strategy, the coaching determines student-practitioner to accept the responsibility for his or her behavior during the initial training with the help of practical teaching.

During the initial professional teaching the USAVM students have the opportunity, besides the practical teaching in colleges in the classical system, to test successful strategies of coaching in the laboratories of the University.

Keywords: initial training , agronomic education , coaching-type strategies, practical teaching.

Material and method

We initiated the study by researching the reality our students have to face during the sample lessons and final practical teaching, initially carried out in partner colleges of Iasi. The methods used were: analysis of curricular documents, questionnaires and their interpretation and making recommendations on the possibility of improving and diversifying the teaching strategies by using modern strategies of approaching the pedagogical practice. We proposed and were able to apply innovative strategies of coaching to achieve performance in the initial training of agronomist students through the teaching practice.

Results and discussions

The recommendations of the European Commissioner of Education, Culture , Multilingualism , Youth and Sport , *Androulla Vassiliou*, referring to “the national education systems ” are that “ they must be reformed for the young people to obtain those skills needed to get a job” (at the conference “Maintenance of young people in the labor market , in the education and / or in training programs : Common Challenges - Common Solutions ” -2014) .

Taking into consideration these recommendations, in order to modernize the teaching strategies used in the pedagogical practice during the initial training of the students at UASVM the educational coaching was introduced. Thus, a theoretical explanation is needed for the concrete way of their use.

The initial training for the didactic profession of the agronomist students must be understood as an accumulation of individual and collective transformation of the components forming strategies that can be used in various professional situations to ensure successful performance and teaching.

From an educational point of view, the training / self-training / coaching strategies for the agronomic education can be defined as systems of methods, procedures, means and forms of organization of the educational activity. These are included in "operational plans" / projects, which use the whole range of expertise, but also the pedagogical ones in order to ensure active learning and creative knowledge and skills to lead a future teacher to perform in the training domain. Educational coaching can be defined as "a way of assisting the individual development" (Devillard) and must be approached in the following three situations:

- Coaching for *educational solving* - to overcome a difficulty, such as the fact that the student has trouble in completing or acquiring a content;
- Coaching for *educational development* - follows the educational progress, namely assisting the pupil / student who learns, but who must maintain the pace of a thorough and constant learning;
- *Strategic-educational coaching* – drawing up a development plan.

The teacher - coach may (and should) assess the behavior of pupils / students, but should not make judgments against them but support the educational process in order to determine self-esteem. Mentoring is the activity that highlights the relationship between an expert and the student, the future teacher of specialty. From the point of view of the educational coaching, the teacher trainer (methodist, mentor, tutor of pedagogical practice) is the resource for training and is a professional *model*, worthy to be followed, which creates conditions for professional learning integrated in the specific context of agronomic lessons.

The literature shows that among the skills of a good coach-teacher is the ability to build strong relationships between him and the pupil / student, due to the qualities that must be distinguished: the ability to listen, use of intuition, knowledge of the technique of raising questions, providing supportive feedback. Thus the student has a professional model in front of him, worthy of emulation, demonstrating that he can create conditions of professional learning integrated in appropriate / suitable / necessary context.

Therefore in the process of initial training of agronomist students, the use of strategies of educational coaching in teaching practice is a process of professional becoming. This requires an

complex effort of building the professional personality, both individually and socially. Viewed from this point of view, the initial training for the teaching profession of the agronomy students can also be understood as a process of social and professional socializing, process of affiliation of the future specialty teacher to the culture of his professional environment.

The pedagogical practice (agronomic specialty) is a fundamental component in the process of professionalizing for the teaching career and can function properly only in optimal correlation with the theoretical training. Also the practice shows that there are not two specialist teachers to use exactly same didactic strategies in teaching agronomy. But through training, mentoring and self training, the agronomy students can acquire skills that will make them feel comfortable in front of learners and determine them to learn quickly and pleasantly.

The coaching-type strategies used in initial education of the students gather the following types of compulsory complex activities: activities of general knowledge of the school / college where the pedagogical practice takes place; observation and familiarity with conducting the educational process in these schools; planning and designing the activities of teaching and material resources; effective teaching, consisting in design, conduct and analysis of assisted or taught lessons; activities of knowledge of the specific problems of management of educational institutions; activities of finding methods for solving specific problems of school-family-community.

In over 12 years of experience we gained in the direction of pedagogical practice of students from UASVM, led me to accept their challenge in recent years and to organize in the last four years educational type coaching strategies for our students and undergraduate students from partner colleges. This arose from the need to coach teachers and students to get out of routine classical teaching practice and thus we organized some didactic activities in the laboratories of the University. We took into account that the quality of the teaching environment is highly important for the coaching -type strategies , and the area offered by UASVM has the following characteristics for pupils / students / teachers: pleasant, relaxing open; stimulates involvement and creative spirit; stimulates dialogue, conflict cognitive, cognitive surprises; has the necessary facilities to enable practicing a wide variety of professional behaviors. We used the experience in teaching practice carried out collaborative classical system: teacher mentor / didactician / trainee, who in their work face cvasirepetitive situations of teaching and learning,

the teacher have a set of knowledge, skills and schemes of action that enabled them to provide adequate predictable coaching solutions. The use of educational coaching –type strategies for the pedagogical practice could be used by organizing activity by moving classes of pupils at the university, where some agronomy students taught their final lessons. This resulted in relatively unpredictable and non- recurring situations that demanded new solutions and all behaviors that fall outside normal ways of response (*habitus*) and teacher-trainee team had to mobilize knowledge, skills and experience available in heuristic and creative manner suitable for the different, partially unknown framework.

The coaching type activities involved a perfect collaboration between all educational partners.

It was necessary to accomplish the didactic planning using modern strategies, teaching expertise and interdisciplinary approach to enable good results of the teaching practice conducted in preuniversity education.

Aspects of lessons:

1. Sensorial analysis of chocolate

Also the invited pupils could spend a whole day on campus together with the students from the organizing committee, going together to visit other laboratories, in the sport gym, at the Botanical Garden and the canteen to serve lunch. All these activities required a work plan and a continuous open dialogue between all partners involved in planning strategies of the entire educational coaching. It was necessary to use collaboration as effectively as possible for dialogue, collaborative software applications which ensured exchange information between students and teachers are in different stages through the Internet, but also numerous meetings at the university. Thus we have been in constant contact and we could achieve: the transfer of documents in time (teaching projects of the DPPD students to be verified in time by teachers); annotations directly on the document, saving and posting on the group communication of all changes made during this session to be consulted by all educational partners involved. The strategies of educational coaching type that have been used in teaching - learning lessons of

agronomic specialty at the pedagogic practice of the students held at UASVM have the following characteristics:

- Is a dynamic component, engaging in training situations characterized by internal flexibility and elasticity , but with respecting the components of curricular documents ;
- structures the learning situations that the pupils / agronomy students face in order to trigger psychological mechanisms of learning;
- Teaching strategy aims at the whole process of training, not a single training sequence ;
- coach strategies are not assimilated with the lesson as they can and must be exploited not only in lessons and teaching activities performed in the classroom , but in all types of educational activities carried out in collaboration practicum- student, coach- student.

The experience was special and all the lessons were photographed and filmed , and during the teaching of the lessons there were live broadcasts via television. Further there are two of these lessons that have been classified as a good example of application the educational coaching strategies at the pedagogical practice of agronomy students of Iasi.

Aspects from the lesson of veterinary medicine

Conclusions

1. The educational coaching has strong ramifications for learners.
2. The coaches involved in initial training of agronomy students have the possibility to help them solve their own educational and personal problems in similar ways by encouraging them .
3. The teachers are less prescriptive in their attitude towards students and the pupils / students feel more responsible for their learning and life .
4. The practice shows that there are not two specialist agronomy teachers to use exactly the same teaching strategies.
5. By training , proper guidance and self- guidance, the agronomy students, the future teachers can acquire skills that will make them feel comfortable in front of learners and make them learn quickly and pleasantly .

6. The initial training by using educational coaching strategies in didactical practice is a process of professional becoming involving complex effort for the construction of the professional personality both individually and socially.
7. The coaching strategies used in the initial training of students have a demonstrative, procedural, reflective character which stimulates creativity and critical thinking .
8. The initial training for the teaching profession of agronomy students must be understood as a professional socialization, a process of affiliation of the future teacher to the culture of his future professional environment.

BIBLIOGRAPHY:

1. Brezuleanu Carmen-Olguța: Management educațional în învățământul agronomic,Editura Alfa,2009.
2. Brezuleanu Carmen-Olguța- Management of the initial training in land-based studies through the introduction of training standards,Lucrări Științifice USAMV Iasi, Seria Agronomie,vol.51,2008.
3. http://ec.europa.eu/education/index_en.htm
4. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_ro.htm

COGNITIVE-BEHAVIOURAL THERAPY IN THE TREATMENT OF NARCISSISTIC PERSONALITY DISORDER

Cosmin Popa, PhD; Simona Szasz, PhD; Zsolt Jakab, MA; Gabriela Buicu, PhD

University of Medicine and Pharmacy, Tîrgu Mureş

Abstract: Personality disorders are dysfunctional cognitive, emotional and behavioural patterns, these aspects being inter-conditioned to cause interrelation difficulties to various extents. The Narcissistic Personality Disorder is especially a challenge for any psychotherapist, due to its egocentric, manipulative and non-empathetic nature, attitudinal elements present as a constant in all such patients. However, cognitive-behavioural psychotherapeutic intervention prove to be efficient in approaching this personality disorder, due to the collaborative relationship the therapist develops with the patient, and then, due to the techniques and methods specifically structured in CBT; these play a part in de-flexibilisation of the maladaptive cognitive schemas which occur in the Narcissistic Personality Disorder.

Keywords: Cognitive-behavioral therapies, Schema Therapy, personality disorders, narcissistic personality, early maladaptive schema.

1. Introducere:

Mitologia, mai ales în psihanaliză, a reprezentat o sursă continuă de inspirație în ceea ce privește relația dintre diferitele sale personaje și sfera psihopatologiei. Dacă analizăm puțin aceste influențe observăm faptul că există complexe denumite spre exemplu Oedip, Electra, dar și o tulburare de personalitate denumită *narcisistică*, după mitul lui Narcis. În opera mitul lui Narcis, poetul antic Ovidiu descrie un tânăr extrem de frumos de care se îndrăgostesc foarte multe nimfe, și cu toate acestea Narcis le refuză pe toate. De acest comportament are parte inclusiv Echo, o protejată a zeiței Hera, care rănită fiind din dragoste suferă în așa măsură încât în cele din urmă moare. Datorită acestui fapt, zeița Nemesis îl pedepsește pe Narcis făcându-l să

se îndrăgostească de propriul chip, astfel că în momentul în care își zărește imaginea reflectată în apa unui izvor, se îndrăgostește de imaginea propriului chip. Suferind din dragoste față de propria imagine se stinge în acel loc, împărtășind aceeași soartă ca și Echo. Legenda spune că imediat după moartea sa, Narcis s-a transformat într-o floare, această floare fiind narcisa. Ronningstam apud Winge (1967) arată faptul că mitul lui Narcis descrie în sens psihologic iubirea patologică față de imaginea de sine, însoțită în același timp de o incapacitate de a arăta dragoste altor oameni (Ronningstam, 2005).

În ceea ce privește termenul de narcisism în psihopatologie, acesta este folosit pentru prima oară de către psihologul francez Alfred Binet în anul 1887, care descrie în acest fel o anumită formă de parafilie, în care subiectul își consideră propriul corp ca fiind un obiect sexual. Havelock Ellis (1889) descrie narcisismul în relație cu mitul lui Narcis, evidențiind astfel o tipologie a unui comportament pervers. În limba germană termenul de narcisism intră prin intermediul criminologului Paul Näcke (1899), care face un comentariu la articolul lui Ellis (Roudinesco & Plon, 2002). Sigmund Freud, preia de la P. Näcke (1899) termenul de *narcisism*, acesta desemnând o investire a libidoului, în cadrul căruia subiectul obține satisfacție și plăcere prin substituirea unor obiecte cu propriul Eu. Acest lucru reprezintă o completare libidinală a egoismului, în această schemă *altruismul* fiind exclus și plasat pe o poziție antagonică narcisismului (Freud S. , 2010). Freud descrie astfel *investirea narcisică*, aceasta constând într-o relație a persoanei narcisice cu propriul Eu, în care aceasta se iubește ca și cum ar primi acesta dragoste de la partenerul (a) ei (sa). În cadrul acestei asumptii, persoana narcisică dorește doar să fie iubită fără a oferi în schimb acest lucru, în fond, aceasta reprezentând sursa atracției și a seducției resimțită de către partener/parteneră. Mai exact, narcisismul este descris ca o atitudine distantă, rece și/sau indisponibilitate, combinată însă cu șarm și provocatoare contextual, iar în cazul femeilor este adăugată o supraestimare sexuală, care este de fapt specifică bărbaților. În acest context apare *ambivalența narcisică*, această constelație psihologică înglobând toate cele descrise mai sus la care se adaugă farmecul personal și înfățișarea fizică plăcută a narcisicului, ceea ce îi creează partenerului/partenerii iluzia unei iubiri autentice. Însă pe acest fond disfuncțional, în scurt timp apar îndoieli și insatisfacții ale partenerului/partenerii în cadrul relației, mai cu seamă din cauza acestui comportament ambivalent și enigmatic afișat de către persoana narcisică (Freud S. , 2010). În opinia noastră, marele merit a lui Sigmund Freud în

definirea și clasificarea tulburărilor de personalitate, este acela că odată cu apariția psihanalizei problematica relațiilor interpersonale deficitare în cadrul tulburărilor de personalitate începe să capete contur.

Mergând mai departe pe „firul” istoriei psihopatologiei, observăm faptul că tulburările de personalitate ocupă un loc aparte, mai cu seamă datorită conceptelor care pleacă în secolul al XIX-lea de la premisa prezenței unei „nebnii morale”. Cu alte cuvinte, în acea epocă atât psihiatria franceză cât și cea britanică, diferențiau tulburările de personalitate făcând referire la latura amorală a acestor pacienților și prin comparație cu populația generală (Enăchescu, 2007).

Prin prisma evoluției psihiatriei și a psihologiei clinice tulburările de personalitate încep să fie diferențiate prin intermediul unor criterii de diagnostic stabilite pentru prima oară de către Asociația Psihiatrică Americană (APA), care prin intermediul primului *Manual de Diagnostic și Statistică a Tulburărilor Mentale* denumit DSM-I (1952), introduce criteriile categoriale care facilitează diagnosticarea tulburărilor de personalitate. De-a lungul timpului, criteriile de diagnostic s-au modificat în privința diagnosticării tulburărilor de personalitate, în mare parte și sub influența studiilor clinice care au infirmat sau validat anumite diagnostice, dar și datorită influenței factorilor culturali. În prezent, cea de a cincea ediție a *Manualului de Diagnostic și Statistică a Tulburărilor Mentale DSM-5*, include atât o încadrare diagnostică din perspectiva categorială, cât și una, alternativă este adevărat, dimensională (Paris, 2015).

2. Criteriile de diagnostic:

Conform *Manualului de Diagnostic și Statistică a Tulburărilor Mentale DSM-5*, tulburarea de personalitate narcisică este caracterizată din punct de vedere dimensional de o stimă de sine oscilantă și vulnerabilitate, cu diferite strategii de autoreglare regăsite prin diferitele trebuințe și nevoi de atenție/aprobare, toate însoțite de sentimente de grandoare manifeste sau latente.

Criteriul A. Diagnosticul dimensional de tulburare de personalitate narcisică se poate stabili atunci când există o depreciere moderată sau severă în funcționalitatea personală, manifestată prin dificultăți caracteristice în cel puțin două sau mai multe dintre următoarele domenii:

1. **Identitatea:** raportarea excesivă la ceilalți cu scopul de a se autodefini pe sine, și de a se *autoregla* astfel din punct de vedere personal. Autoevaluare exagerată însoțită de

fluctuații emoționale în cadrul stimei de sine, autoevaluarea propriei persoane fiind la extreme, adică când amplificată, când scăzută sau ezitantă.

2. **Autodirecția:** Stabilirea unor scopuri în baza obținerii aprobării celorlalți. Standarde personale nejustificat de ridicate, pentru a se percepe ca fiind excepțional, sau dimpotrivă prea scăzute bazate pe un privilegiu ce-i revine din acest punct de vedere. De cele mai multe ori aceste scopuri sunt conștientizate.
3. **Empatia:** abilitatea de a recunoaște sau de a se identifica cu sentimentele și nevoile pe care le au ceilalți. Este excesiv de adaptat la reacțiile altora, dar numai dacă acest lucru implică o anumită relevanță pentru sine (există un anumit interes). Prezintă o supraestimare/subestimare a efectului personal pe care îl are asupra celorlalți.
4. **Intimitate:** Relațiile interpersonale sunt superficiale și implicarea în acestea este doar conjuncturală cu scopul de a-i crește stima de sine. Nu există reciprocitate în relații, sau o implicare autentică, interesul pentru relațiile interpersonale fiind redus doar la nevoia de câștig personal.

Criteriul B. Trăsături de personalitate patologice:

1. **Grandoare (un aspect al Antagonismului):** Sentimente de superioritate, fie exprimate fie ascunse, egocentrism, credința fermă în deplina superioritate a unui anumit lucru comparativ cu altele, condescendență față de alții.
2. **Căutarea atenției (un aspect al Antagonismului):** Un comportament excesiv caracterizat de încercarea de a atrage/a se afla în centru atenției celorlalți, căutarea atragerii admirației din partea celorlalți.

Ca și strategii comportamentale specifice, poate să folosească în atingerea scopurilor propuse manipularea și minciuna (American Psychiatric Association, 2013).

3. Intervenția psihoterapeutică cognitiv-comportamentală(TCC/CBT) în personalitatea narcisistă:

În privința eficacității psihoterapiei rezultate optime se pot obține în tratarea tulburărilor de personalitate: evitantă, dependentă și obsesiv-compulsivă, mai exact cele aparținând clusterului anxios. În schimb pronosticul este rezervat atunci când tratăm pacienții diagnosticați cu tulburări

de personalitate specifice clusterului excentric/demonstrativ: borderline, antisocială, narcisică (Bateman & Fonagy, 2000). Din punct de vedere al terapiei cognitive tulburarea de personalitate narcisică se caracterizează printr-o convingere bazală formulată astfel: „sunt o persoană superioară, deosebită, iar ceilalți trebuie să mă respecte”. Astfel, datorită acestei credințe pacientul începe să se evalueze prin prisma performanțelor, astfel încât să-și mențină și să-și valideze credința bazală disfuncțională. De aceea, începe să caute compania persoanelor cu un statut social ridicat, sau a oricărei persoane care îl/o depășesc din punct de vedere al performanțelor. În cazul personalităților narcisice, de fapt, valoarea oamenilor este dată de modul în care aceștia îi oferă atenție și admirație, o atitudine neutră a unui prieten/prietenă putând fi interpretată ca sfidătoare de către personalitatea narcisică. Pe acest fond, apare în cazul acestei tulburări de personalitate o trebuință și o nevoie de a deține controlul și de a/și exercita puterea asupra celor din jur. Din punct de vedere al proceselor cognitive, gândirea dihotomică de tip „alb și negru”, încăpățânarea, atitudinile categorice și tranșante în comunicare, deducțiile arbitrare și generalizările apar cu o frecvență ridicată, în același timp ceilalți fiind judecați cu intransigență și cu foarte multă ușurință pentru erori banale. O altă asumție constă în faptul că narcisicul consideră că el este o excepție datorită caracterului său special, astfel că regulile, legislația, dar și știința sunt considerate ca fiind neaplicabile în cazul său. Distorsiunea cognitivă generată de această situație este: „Datorită faptului că sunt special nu o să pătesc nimic din asta”, astfel că se expune unor riscuri cum ar fi condusul imprudent, mâncatul compulsiv, abuzul de substanțe, sau abuzul de sex. În concluzie pentru personalitatea narcisică imaginea este extrem de importantă aceasta extinzându-se și asupra partenerului de viață sau al copiilor care astfel devin extensii ale narcisismului. Cu alte cuvinte, atunci când partenerul/partenera nu se ridică la standardele personalității narcisice acesta/aceasta va fi criticat/criticată sau pedepsit/pedepsită. În sens invers, atunci când partenera/partenerul îl depășesc din punct de vedere profesional/intelectual acesta va fi de asemenea criticat, chinuit sau pedepsit (Beck, Freeman, & Davis, 2011).

Intervenția terapeutică propriu-zisă în tulburarea de personalitate narcisică implică din partea terapeutului o abordare diferită comparativ cu tratarea tulburărilor de Axa-I, iar uneori chiar diferită de intervenția din cadrul altor tulburări de personalitate. Spre exemplu dacă în cazul depresiei/anxietății scopul psihoterapiei cognitiv-comportamentale standard este să-l ajute pe pacient să se simtă mai bine după fiecare ședință (Zinbarg, Uliaszek, & Adler, 2008),

comparativ, în tratamentul tulburării de personalitate narcisică terapeutul trebuie să mențină pacientul conectat la suferința sa, în așa măsură încât acesta să nu abandoneze psihoterapia și în același timp să devină conștient de sursa și manifestarea suferinței sale. Asta nu înseamnă că obiectivul general nu este cel de a ajuta pacientul în a dobândi o stare de bine, ci mai degrabă, de a încerca prin intermediul pârghiilor de influență menținerea unei motivații ridicată în a continua ședințele iar implicit în a declanșa procesul de schimbare. În terapie pacientul cu o personalitate narcisică este motivat de două lucruri majore: primul este relația cu terapeutul iar cel de-al doilea este teama de consecințele nefaste ce pot rezulta din relațiile defectuoase cu ceilalți (Young, Klosko, & Weishaar, 2015).

Modificările schemelor cognitive dezadaptative reprezintă obiectivul principal al terapiei cognitiv-comportamentale în cadrul tulburării de personalitate narcisică. Astfel, pacientul este confruntat empatic cu propriile sale scheme disfuncționale, pe alocuri, fiind nevoie de intervenții aparținând celui „de-al treilea val” al TCC, unde tehnicile standard sunt combinate cu tehnici expiriențiale, din terapia gestalt sau din psihanaliză. Această abordare este necesară datorită complexității și dificultății de a trata acest tip de pacienți, dar și datorită caracterului timpuriu al formării acestor scheme disfuncționale (Holdevici, 2009).

Psihanaliștii au descris tratamentul tulburării de personalitate narcisică, ca fiind deosebit de dificil cu precădere din cauza lipsei de transfer, mai cu seamă în plan afectiv, de care dă dovadă pacientul narcisic. Sentimente ca furia, neliniștea, disconfortul, anxietatea și depresia tranzitorie sunt emoții negative pe care acest pacient le aduce în relația cu terapeutul. Cooper citându-l pe Kohut, explică faptul că aceste sentimente îi pot crea neplăceri terapeutului care în primă instanță poate rămâne fără reacție în contextul unor astfel de manifestări (Cooper, 2005).

Relația terapeutică: Necesită empatie, căldură, congruență, dar toate acestea doar după stabilirea unei relații terapeutice *de bază*. În cadrul primelor ședințe, este nevoie de o atitudine neutră, non-evaluativă și fără o exprimare afectivă intensă (spre exemplu surprindere sau mirare generate de către evocările pacientului). De asemenea, creativitatea terapeutului ocupă un loc important și cu cât aceasta este mai ridicată cu atât mai mult este stimulat dialogul terapeutic. Este important de știut, relația terapeutică cu pacientul se construiește în timp, existând în abordările cu pacienții cu tulburări de personalitate anumite perioade în care relația terapeutică

poate fi deficitară. În acele momente este nevoie de răbdare și aplicarea unor elemente specifice refacerii relației terapeutice (Bohart & Greenberg, 2011).

Intervenția terapeutică: Încă de la primele ședințe de psihoterapie, este important ca terapeutul să nu încerce să confrunte schemele cognitive dezadaptative, fiind de dorit să se focalizeze pe relația care are loc *aici și acum*, și nu pe trecutul pacientului. Prin intermediul interogării socratice se va încerca coroborarea evaluării clinice cu observațiile din psihoterapie, scopul fiind identificarea organizării structurale a personalității pacientului. După cea de a zecea ședință, pacientul poate fi confruntat cu schemele sale dezadaptative, dar doar într-o manieră empatică și colaborativă. Prin acest lucru, se urmărește scoaterea în evidență a unor incongruențe dintre modul său disfuncțional de gândire și ceea ce există concret în viața sa (Edwards & Arntz, 2012). Conștientizarea de către pacient a unor comportamente dezadaptative are ca efect scăderea caracterului egosinton specific personalității narcisice (și nu numai). Aceste tehnici se aplică progresiv, fără ca ședințele de terapie să se transforme într-o discuție în contradictoriu (Kerenberg, 2014)

Identificarea schemelor disfuncționale și a gândurilor automate negative : Uneori pacienții își exprimă deschis conținutul acestor scheme, alteleori nu le conștientizează datorită caracterului inconștient al acestora (aici, inconștient în sens de prelucrare inconștientă de informații vezi (David D. , 2014) (Thimm, 2011). Un aspect important pe care terapeutul trebuie să-l urmărească din punct de vedere cognitiv este identificarea credințelor centrale ale pacientului, iar apoi stabilirea nivelului de adevăr, adică cât de mult crede un pacient în această credință (Ylieff & Fontaine, 2008), spre exemplu „trebuie să le fiu superior tuturor celorlalți”. În cazul patologiei narcisice este nevoie de o abordare diferită, ritmul întrebărilor fiind mai redus, iar pacientul este încurajat să verbalizeze conținutul cognițiilor sale. Este important ca pacientul să nu se simtă intervievat, ci, din contră discuția va pleca de la elemente generale, cum ar hobby-urile, serviciul, familia, știut fiind faptul că acești pacienți se *lezează narcisic* și devin furioși și necolaborativi, în momentul în care percep anumite fraze ca și intruziuni (Stone, 2006). Stabilirea nivelului de adevăr se referă la evaluarea credințelor și se face prin intermediul interogării socratice și a unei *scale subiective de evaluare* de genul: Pe o scală de 0 la 10 unde 0 reprezintă *nu cred deloc* iar 10 reprezintă *este absolut adevărat*, cât de mult credeți în acest principiu.....? De fapt, această tehnică are rolul de a stabili conținutul credințelor disfuncționale

pe de o parte, dar și intensitatea și puterea acestora, fapt care îl ajută ulterior pe terapeut la inițierea procesului de dezbatere și flexibilizarea a lor (Alford & Beck, 2011; Beck J. , 2010; David O. D., 2012; Ellis, David, & Lynn, 2010).

Pentru exemplificare prezentăm în continuare un studiu de caz, abordat în cadrul echipei noastre terapeutice:

I. *STUDIU DE CAZ:**

II. Date analitice de macro-nivel

Alex, este un tânăr de 34 de ani, care provine dintr-o familie biparentală, ambii părinți fiind intelectuali, mai are încă un frate el fiind mezinul familiei. O descrie pe mama sa ca fiind o persoană distantă dar înțelegătoare. Tatăl său este caracterizat de pacient ca fiind o persoană dominatoare, severă „căruia îi sărea repede țandăra”. Își amintește faptul că tatăl său era foarte strict și sever, pedepsindu-l atunci când nu-și făcea curățenie în cameră, ori nu avea hainele bine aranjate în dulap. Cu fratele său a avut o relație foarte bună, și în prezent înțelegându-se la fel de bine. În copilărie și-a petrecut o mare parte din timp cu familia în activități diverse care-i făceau plăcere. Cu toate acestea, susține că nevoile sale de afectivitate nu au fost satisfăcute în copilărie deoarece „ai mei nu mă îmbrățișau niciodată, totul era așa... fiecare pentru el”. A fost pasionat de matematică, participând la diverse activități și concursuri pe această temă. Apreciază educația primită de la părinți ca fiind severă, bazată totuși pe principii morale. În timpul școlii și al liceului a avut mulți prieteni cu unii dintre ei întâlnindu-se și în prezent. Afirmă că a fost apreciată de profesori, mai ales de către cei care i-au predat la disciplinele „reale”. Își amintește faptul că uneori colegii de școală, dar și prietenii, îl invidiau pentru rezultatele obținute la învățătură, astfel că se simțea de multe ori „inferior” pentru că ceilalți copii refuzau să se joace cu el. După terminarea liceului promovează examenul la o facultate din cadrul unei universități tehnice, pe care o termină cu rezultate foarte bune. Încă din facultate își dorește să obțină un post de director. În urma finalizării studiilor, participă la un concurs pentru un post de inginer, pe care

* Prezentul studiu de caz respectă formatul elaborat și recomandat de către Asociația Română de Terapie Comportamentală și Cognitivă.

îl obține, și astfel este angajat în cadrul unei companii. Este mulțumit de munca pe care o face, afirmând că „fac exact ceea ce îmi doresc”.

Pacientul beneficiază de un puternic suport social, din partea familiei.

III. Date anamnestico clinice - Istoric al problemei:

Pacientul afirmă că în urmă cu doi ani și jumătate, aflându-se la pescuit a început să simtă un disconfort major, format dintr-o serie de simptome cum ar fi neliniștea, anxietatea, definite de pacient ca „o frică foarte mare”. Simptome fizice prezente sunt constituite din tahicardie, dureri precordiale, parestezii, tremur, transpirații, amețeli. La nivel cognitiv pacientul prezintă gânduri automate negative care au ca și conținut faptul că „va leșina, își va pierde controlul sau va muri”. Sunt prezente mecanismele anxietății constând în evitare și asigurare.

În planul personalității pacientul prezintă asumții specifice tulburării de personalitate narcisice, astfel că afirmă „pentru mine este important ca cei din jur să-mi perceapă valoarea” sau „refuz să discut cu oameni care nu sunt cel puțin de nivelul meu, sau mai sus”. Din punct de vedere afectiv pacientul este detașat emoțional, sfera rațională fiind predominantă în cazul său. Relatează astfel un episod în care conducerea societății în care lucrează, a fost nevoită să concedieze un număr mare de angajați, iar membrii consiliului de administrație nu doreau să le fie încredințată această sarcină. Alex s-a oferit în schimb, fără a-i cere nimeni asta, să ducă el la îndeplinire această sarcină. În acel moment managerul general l-a întrebat care este motivul pentru care dorește să facă acest lucru, iar el a răspuns: „scopul scuză mijloacele, bunăstarea și profitul companiei sunt mai importante decât concedierea a câtorva zeci de oameni”. Se relevă astfel lipsa empatiei pe de o parte, dar în același timp și un fel de servilism și o afiliere cu „oameni speciali” specifică personalităților narcisice. În relațiile cu angajații se apreciază ca fiind „extrem de exigent” chiar perfecționist, astfel că este extrem de competitiv și de înclinat spre performanță. În momentul în care este contrazis sau angajații nu respectă întocmai indicațiile sale, devine furios, mergând uneori până la aplicarea de sancțiuni pentru abateri minore. Este foarte sensibil la critică și invidios pe ceilalți colegi mai ales dacă aceștia obțin rezultate mai bune decât el, în acel moment devenind extrem de combativ și competitiv, lucrând

inclusiv peste program fără să fie remunerat, cu scopul de a-i ajunge/întrece pe ceilalți colegi performanți.

În cadrul relațiilor romantice este manipulativ, egoist, mitoman, astfel că se folosește de partenerile sale, doar în plan sexual, fără a se implica emoțional. Argumentează acest lucru prin faptul că : „nu a găsit nici una până în prezent care să fie suficient de bună pentru el”, astfel că partenerile sale sunt schimbate la intervale scurte de timp deoarece „se plictisește rapid de ele”. Se poate observa astfel, o raportare cinică a pacientului la relațiile cu partenerile sale, acestea fiind transformate în mod simbolic din ființe umane în simple obiecte de care acesta are nevoie pentru a-și satisface anumite trebuințe de ordin sexual, sau de a se afișa cu unele dintre ele pe post de „trofeu”. Totuși, în momentul în care una dintre parteneri l-a părăsit și a zărit-o pe stradă cu un partener mai înalt și mai athletic decât el, a dezvoltat sentimente de furie și inferioritate intense, fiind gata să recurgă la violență. A fost stăpânit cu greu de către prietenii săi, după care incidentul a fost uitat. Cu toate acestea, pacientul afirmă „am fost chinuit multă vreme de această imagine, deoarece m-am simțit umilit și inferior pentru că m-a părăsit pentru unu care arată mai bine decât mine. Dar oricum o să-i dovedesc eu că are de ce să-i pară rău pentru că a renunțat la mine”.

Structura înnăscută predispozantă: În cazul pacientului, există factori înnăscuți predispozanți importanți. Se remarcă în primul rând personalitatea tatălui caracterizată de trăsături cum ar fi: comportament intimidant/dominator, egocentrism, gândire dihotomică. În cazul mamei se remarcă atitudine distantă și ambivalență în relația cu proprii copii.

Factorii declanșatori actuali: Pacientul atribuie stările pe care le are, situației legate de stresul generat de programul încărcat de la serviciu, precum și datorat despărțirii de ultima parteneră.

Factorii de menținere și agravare: Prezența tulburării de personalitate narcisică, relațiile interumane defectuoase.

III. Diagnostic ateoretic (DSM-IV)

Axa- I: Tulburare de panică.

Axa-II: Tulburare de personalitate narcisică.

Axa-III: Fără probleme medicale.

Axa IV: Ușoară afectare în sfera profesională.

Axa V: Nivel global de funcționare 80%.

IV.Rezultatele evaluării psihologice

Interviul clinic structurat SCID-I: Tulburare de panică.

Interviul clinic structurat SCID-II: Tulburare de personalitate narcisică.

Young Schema Questionary YSQ- S3 – Nivel foarte ridicat al schemelor *Standarde nerealiste, Căutarea aprobării/Recunoașterii* și al *Inhibiției emoționale/Eșec*.

Conceptualizare după modelul cognitiv al tulburării de personalitate narcisică adaptare după Beck, Fremman, Davis (2011).

DATE LEGATE DE COPILĂRIE

Părinții au fost suportivi, dar l-au încurajat înspre competiție și performanță fără a-i oferi suport emoțional.

Interferențe cognitive: Există colegi care obțin rezultate mai bune ca mine.

Sunt alți mai inteligenți ca mine.



CREDINȚE CENTRALE

Nu sunt bun de nimic.

Trebuie să „ajung mare”, pentru a le dovedii cine sunt.



ASUMPTII

Trebuie să fi cult și pregătit intelectual pentru a fi mai deosebit;

Sunt superior și nu oricine merită atenția mea.

În acest caz, merit un tratament special.

Ori ești cineva ori nu ești nimeni.



STRATEGII DE COPYNG

Caută să exploateze situațiile în care să capteze atenția oamenilor, încercând să-i determine să-l admire.

Își manipulează partenerele și le părăsește în momentul în care consideră că nu îi este acordată atenția necesară, ori când acestea intră în competiție cu el.

Devine agresiv verbal atunci când este „rănit narcisic” adică în momentul în care este criticat sau contrazis.



SITUAȚIE

Se întâlnește pe stradă cu fosta iubită care este alături de un partener pe care pacientul îl consideră „mai înalt și mai athletic decât el”.



GÎND AUTOMAT NEGATIV

Sigur se simte mai bine cu el, este mai îndrăgostită, îi sunt inferior la toate capitolele.

Mă umilește.

Așa ceva este de neconceput, mie nu mi se poate întâmpla una ca asta, este groaznic.



EMOȚIE

Furie, anxietate, disconfort.



COMPORAMENT

Devine agresiv verbal și încearcă să intre într-o dispută fizică cu iubitul fostei partener.

V. Obiectivele terapeutice :

- diminuarea până la dispariție, a simptomelor specifice tulburării de panică;
- scăderea nivelului de egocentrism;
- creșterea nivelului de empatie.
- îmbunătățirea relațiilor interumane.

VI. Planul de tratament :

După intervenția specifică tratării atacului de panică și remiterea acestuia, s-a discutat cu pacientul conceptualizarea legată de tulburarea de personalitate narcisică, astfel că au fost stabilite obiectivele terapeutice. Au urmat 40 de ședințe în care schemele cognitive dezadaptative au fost confruntate, urmărindu-se două direcții: în primul rând reducerea ritmului de declanșare a unei scheme cognitive dezadaptative precum și flexibilizarea acesteia, iar în al doilea rând căutarea unor strategii care să înlocuiască prezentele strategii comportamentale disfuncționale. În timpul ședințelor pacientul a fost încurajat să-și identifice și să-și confrunte propriile scheme dezadaptative, în același timp fiind abordate prin intermediul tehnicilor expirențiale din terapia centrată pe scheme cognitive, a modurilor De asemenea, prin intermediul aceluiași tehnici au fost confruntate modurile, iar imageria dirijată a fost folosită pentru modificarea schemelor cognitive dezadaptative, folosindu-se regresia pentru „reîntoarcerea” pacientului la evenimente cu caracter microtraumatic din copilăria sa. Fiindu-i validate astfel strategiile adaptative prin recontextualizarea și validarea evenimentelor care au întărit pozitiv schemele, a fost ajutat să înțeleagă faptul că aceste scheme au contribuit la a-i dezvolta un tip specific de gândire bazat pe superioritate, care, a contribuit la rândul său la un tip specific de comportament. Au fost elaborate soluții compensatorii pentru fiecare schemă dezadaptativă în parte, constând în strategii comportamentale și cognitive care să fie diferite și adaptative, față de strategiile adoptate anterior. Progrese au fost înregistrate doar în sfera funcționalității zilnice a pacientului, din păcate constelația structurală a personalității ne suferind mari modificări. Totuși s-au înregistrat

progrese, în sensul în care pacientul relatează faptul că „este puțin mai tolerant și are mai multă răbdare cu ceilalți”, de asemenea poate accepta în prezent situația că fosta sa parteneră este într-o altă relație. Cu actuala sa parteneră are în prezent o relație oscilantă emoțional, dar relativ stabilă.

În concluzie, terapia cognitiv-comportamentală poate contribui la creșterea funcționalității acestor pacienți, chiar dacă progresul este unul mai lent și necesită o abordare diferită și mai îndelungată ca și intervenție, în timp.

BIBLIOGRAPHY:

1. Alford, B., & Beck, A. (2011). *Puterea integrativă a terapiei cognitive*. București: Trei.
2. American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, DSM-5*. Washington: American Psychiatric Publishing.
3. Bateman, A., & Fonagy, P. (2000). Effectiveness of psychotherapeutic treatment of personality disorder. *The British Journal of Psychiatry*, 177, 138-143,.
4. Beck, A., Freeman, A., & Davis, D. (2011). *Terapia cognitivă a tulburărilor de personalitate*. Cluj-Napoca: ASCR.
5. Beck, J. (2010). *Psihoterapie Cognitivă*. Cluj-Napoca: Editura RTS.
6. Bohart, A., & Greenberg, L. (2011). *Empatia în psihoterapie*. București: Trei.
7. Cooper, A. (2005). Some Psychodynamics of Narcissistic Pathology. In M. Maj, H. Akiskal, J. Mezzich, & A. Okasha, *Personality Disorders* (p. 328). Chichester: John Wiley & Sons Ltd.
8. David, D. (2014). *Prelucrări inconștiente de informații*. București: Tritonic.
9. David, O. D. (2012). *Tratat de psihoterapii cognitiv-comportamentale*. Iași: Polirom.

10. Edwards, D., & Arntz, A. (2012). Schema Therapy in Historical Perspective. In M. van Vreeswijk, & J. Broersen, *The Wiley-Blackwell Handbook of Schema Therapy* (pp. 4-26). Chichester: John Wiley & Sons, Ltd.
11. Ellis, A., David, D., & Lynn, S. (2010). Rational and Irrational Beliefs: A Historical and Conceptual Perspective. In A. Ellis, D. David, & M. S. Lynn, *Rational and Irrational Beliefs* (pp. pg. 3-22). New York: Oxford University Press, Inc.
12. Enăchescu, C. (2007). *Tratat de psihopatologie*. Iaşi: Polirom.
13. Freud, S. (2010). *Introducere în psihanaliză*. Bucureşti: Trei.
14. Freud, S. (2010). *Psihologia Inconştientului*. Bucureşti: Trei.
15. Holdevici, I. (2009). *Tratat de psihoterapie cognitiv-comportamentală*. Bucureşti: Trei.
16. Kerenberg, O. (2014). *Tulburările grave de personalitate; Strategii psihoterapeutice*. Bucureşti: Trei.
17. Paris, J. (2015). *Ghidul DSM-5 pentru clinicianul inteligent*. Bucureşti: Trei.
18. Ronningstam, E. (2005). *Identifying and Understanding the Narcissistic Personality*. Oxford: Oxford University Press.
19. Roudinesco, E., & Plon, M. (2002). *Dicţionar de psihanaliză*. Bucureşti: Trei.
20. Stone, M. (2006). *Personality-disordered patients : treatable and untreatable*. Arlington: American Psychiatric Publishing Inc.
21. Thimm, J. (2011). Incremental validity of maladaptive schemas over five-factor model facets in the prediction of personality disorder symptoms. *Personality & Individual Differences, 50*(6), 777-782.
22. Ylief, M., & Fontaine, O. (2008). Ghid clinic de terapie comportamentală și cognitivă. In O. Fontaine, & P. Fontaine, *Demers diagnostic și analiză funcțională*. Iaşi: Polirom.

23. Young, J., Klosko, J., & Weishaar, M. (2015). *Terapia centrată pe scheme cognitive*. Cluj-Napoca: ASCR.
24. Zinbarg, R., Uliaszek, A., & Adler, J. (2008). The Role of Personality in Psychotherapy for Anxiety and Depression. *Journal of Personality*, 76(6), 1650-1677.

NONVERBAL COMMUNICATION IN THE DENTAL OFFICE

Camelia Dalai, Felicia Cioara, Ciprian Dalai, Albinița Cuc, Ioan Andrei Țig, Ruxandra Matei, Lucian Șipoș, Gabriela Ciavoi

University of Oradea

Abstract: Treatment in the dental office requires communication between dentist and communication patient. This has a verbal component and a nonverbal one. In this paper we address nonverbal communication component which in our opinion is as important as the verbal component.

During the interrelation between two subjects during or in the absence of verbal communication is manifested both partners in the dialogue nonverbal. This language is the mimicry, gestures and posture of the two subjects. The knowledge of nonverbal language can add to the success of treatment Dental by increasing the patient's nonverbal communicate.

Keywords: nonverbal communication, dentist, patient, dialogue, interrelation

Comunicarea

Comunicarea are o componenta verbala si una nonverbala. De cele mai multe ori atunci cand abordam subiectul comunicarii ne gandim automat la componenta verbala a acesteia. Analiza mai atenta releva insa ca limbajul verbal reprezinta doar 35 % din comunicare pe cand cel nonverbal reprezinta 65 %. Din acest motiv, dorim in lucrarea noastra sa dezvoltam putin si aspectul nonverbal al comunicarii pentru a-i evidentia importanta.

Intr-o comunicare fata in fata raportul perceptiei informatiei de catre receptor este : 7 % limbaj verbal, 38 % tonul vocii, 55 % impactul vizual.

“ Cel mai important lucru este sa auzi ceea ce nu se spune “ spune Peter F. Druker.

Se spune ca , conteaza mai mult cum se spune nu ceea ce se spune. Aceasi fraza poate fi spusă pe mai multe tonuri : neutru, cu surprindere in voce, cu nesiguranta, cu disperare, ca pe un secret, ca pe o intrebare. Putem face un exercitiu imaginindu-ne o discutie intre medic si pacient

pe care sa incercam sa o sustinem in toate modurile descrise mai sus. Vom intelege mai bine analizandu-ne propriile reactii ceea ce simte pacientul atunci cand felul in care ii comunicam o informatie nu este in concordanta cu ceea ce vrea de fapt informatia sa transmita.

Comunicarea nonverbala se realizează prin intermediul mijloacelor nonverbale, printre acestea, fiind corpul uman, spațiul sau teritoriul și imaginea. Informațiile sunt codificate și transmise printr-o diversitate de semne legate direct de postura, mișcarea, gesturile, mimica, înfățișarea partenerilor.

Din punct de vedere ontogenetic, comunicarea nonverbală este precece comunicării verbale și se bazează în mare măsură pe elemente înnăscute: diverse comportamente expresive primare ale afectelor și emoțiilor, dar și învățare, la început imitativă.

Comunicarea nonverbală însoțește comunicarea verbală și este mai ușor de decodificat decât aceasta. Conținuturile afectiv-atitudele se transmit în proporție de 55% nonverbal, 38% paraverbal și doar 7% verbal, astfel, un mesaj verbal neînsoțit de component nonverbală și paraverbală, va fi mai greu de decodificat.

Comunicarea nonverbala cuprinde : contactul vizual, mimica, gestică, poziția corpului, tinuta, distanța între parteneri (intima, personală, socială, publică).

1. Contactul vizual
2. Mimica
3. Gestică
4. Tinuta
5. Distanța între parteneri

Comunicarea in cabinetul de medicina dentara

Comunicarea medic – pacient in cabinetul de medicina dentara a fost abordata de multi autori, datorita constientizarii importantei acesteia in stabilirea unei relatii adecvate medic-pacient si in final pentru a atinge scopul tratamentului si a- apropia cat mai mult de ideal.

Stilul nostru de a comunica influenteaza felul in care interlocutorul va reactiona. Daca medicul emite semnale agresive sau de indiferenta in comunicarea cu pacientul, pacientul va reactiona printr-un raspuns de aparare sau neacceptare a medicului si implicit al tratamentului propus de acesta.

Comunicarea nonverbală în diferite cazuri în cabinetul de medicină dentară

Indiferent dacă ne aflăm în poziția de medic sau pacient, este bine să avem informații asupra limbajului nonverbal în diferite cazuri pentru a putea să controlăm această componentă a comunicării în relația medic-pacient și să evităm influența lor asupra rezultatului tratamentului.

a. Comunicare din poziția de lider

- Sta așezat în picioare
- se lasă pe spate atunci când sunt așezați
- gestica expansivă
- vorbesc tare
- îi întrerup pe ceilalți

b. Încrederea în sine și empatia sunt sugerate de :

- Brațe încrucișate
- Sprâncene ridicate
- Focusarea privirii în 3 direcții diferite
- Privire îndreptată în jos
- Barbă sprijinită cu mână
- Strângerea buzei de jos
- Măinile ridicate la nivelul umerilor

c. Nesinceritatea medicului sau a pacientului este sugerată de:

- contact vizual exagerat, forțat
- prea multe detalii
- joacă cu degetele
- privirea orientată în jos
- da multe amănunte
- clipire repetată
- pupile dilatate

Indiferent dacă este vorba de pacient sau medic putem identifica anumite elemente ale limbajului nonverbal universal valabile:

- mainile care atarna pot insemna- pliciseala, indiferenta, oboseala, stare de rau fizic
- mainile transpirate, reci, care se framanta, care culeg scame sau un deget bate ritmul, pot insemna- agitatie, neliniste, teama
- maine stranse insemna frustrare, furie
- ochii mari- surpriza, bucurie
- clipeste des- neliniste

Rolul faciesului in comunicarea nonverbala in cabinetul de medicina dentara

Dacă ne referim la facies, acesta este cel mai relevant atunci când vorbim despre limbajul nonverbal. Fața detine informații cruciale în ceea ce privește vârsta, identitatea noastră, emoțiile, starea de sănătate, starea psihică, intențiile persoanei, etc.

Comunicarea prin expresia facială cuprinde :

- mimica
- privirea
- zambetul

a. Privirea

Privirea interlocutorului poate spune :

- Are ceva de ascuns – evita să privească la interlocutor (pacientul încearcă să ascundă informații despre propria persoană din diferite motive)
- Este interesat de ceea ce spunem, îi se par atractive soluțiile de tratament pe care le propunem- pupile dilatate
- Are retineri, este ostil, neîncrezător - pupile contractate

Privirea poate fi :

- oficială (pacientul privește la nivelul frunții medicului)
- de anturaj (pacientul privește o zonă cuprinsă între ochi și buze)
- intimă (pacientul studiază și alte părți ale corpului medicului)

b. Zambetul

Dupa Paul Ekman exista 19 tipuri de zambet. Unul singur este sincer, real restul pot fi :amar, conjunctural, ironic,fals, rautacios, timid,intrebator, aprobatoaretc.De multe ori zambetul adevarat nu este detectat si multe personae pot simula acest zambet fara ca interlocutorul sa-si dea seama. Comunicarea nonverbala pregateste terenul pentru limbajul verbal, usureaza indeplinirea unor sarcini ale acestuia, permite retinerea unei cantitati mai mari de informative din limbajul verbal.

c. Mimica

Mimica este arta de a reprezenta emotii , sentimente prin schimbarea trasaturilor fetei sau prin gesturi.Ea reprezinta 7 emotii de baza : tristete, fericire, dezgust, dispret, furie, frica si surprindere.

Limbajul nonverbal specific pacientului in cabinetul de medicina dentara

In cabinetul de medicina dentara s-a identificat la pacient cel mai frecvent urmatoarele elemente ale limbajului nonverbal:

- Agitație-mainile reci, transpirate, paloare
- Tremură
- Strânge scaunul sau pumnii
- Dă din picioare
- Închide ochii
- Contractă orbicularii
- Ridică mâna
- Urmărește mișcările medicului
- Mișcări de evitare
- Lovește

Concluzii

- Limbajul nonverbal in cabinetul de medicina dentara este la fel de important ca si limbajul verbal
- Medicul dentist si pacientul au personalitati diferite, experienta de viata diferita, mod de comunicare si exprimare diferit, de aceea limbajul nonverbal care este universal vine sa sprijine si sa potenteze efectul comunicarii intre cei doi
- Limbajul nonverbal este mai greu de disimulat ca si comunicarea verbala. In cazul limbajului nonverbal intervin factori interni supusi mai putin controlului constient.
- Nerecunoasterea unor semnale ale pacientului poate duce la interpretari eronate ale comportamentului acestuia
- Mimica si gestică pacientului poate anticipa anumite reactii comportamentale in timpul tratamentului dentar (semnele de anxietate- transpiratie, paloare, strange ochii, clipeste des, isi freaca mainile, etc).

BIBLIOGRAPHY:

1. Ekman, Paul – Emotii date pe fata, Ed. PPT, Bucuresti 2011,
2. Ekman, Paul-Emotion Revealed: Recognising faces and Feelings, to Improve Communication and Emotional Life, Ed. Owllet Paperbaks, London 2007
3. Floyd, Kory- Comunicarea interpersonală, Ed. Polirom, Bucuresti 2013
4. Panisoara, I-Comunicarea eficientă, Ed. Polirom, Bucuresti 2015
5. <http://www.slideshare.net/constantinbahrin/comunicarea-nonverbala>
6. <http://www.slideshare.net/nocoment90260/emotii-faciale>

THE ROLE OF SELF-PERCEIVED COMMUNICATIVE COMPETENCE IN DEVELOPING THE STUDENTS' COMMUNICATION SKILLS

Cristina Catalano

PhD Student, "Babeş-Bolyai" University of Cluj-Napoca

Abstract: The development of students', future teachers for primary and preschool education, communication skills and communicative competence is very important for their future career in education. The aim of our study is to identify and analyze the students' communication skills using the Behaviourally Anchored Rating Scales in order to identify some communication skills, difficulties in communication in groups and in the end to accomplish a program for developing the communicative competence.

We applied this scale instrument on a sample made of 90 undergraduates enrolled in Pedagogy of Primary and Preschool Education. The scale includes 16 statements concerning feelings about communication, rate performance and points, so for the good rate the student obtained 3 points, for moderate rate, 2 points, for poor performance, 1 point. These statements referred to group discussion, meetings, interpersonal communication and public speaking. The results of our study showed that 60% of the students communicate efficient in small groups of discussions, 65% of them are very nervous when they have fear of public speaking. The other statements helped us find out more information about the students' communicative behavior, how many of them are introvert and how many are extrovert persons, and in the end to make a training course for helping them to develop the communicative competence and to reduce the fear of communication in different situations.

The study presents both advantages and limits. An important advantage is that self perceived communication competence is a starting point for developing the students' communication skills and communicative competence. The limits of the study refer to the fact that the sample is not a representative one and does not include students in distinct universities.

Keywords: self perceived communication, communication skills, communicative competence.

1. Considerații generale

Formarea și dezvoltarea competenței de comunicare și relaționare prin intermediul activităților de practică pedagogică, răspunde necesității formării competențelor generale și specifice ale profesorului, precum și a celor transversale și a celor cheie. Astfel că, formarea acestei competențe la studenții viitori profesori pentru învățământul primar solicită pe de o parte, formarea unor capacități, deprinderi, abilități, atitudini profesionale la nivelul discursului didactic, iar pe de altă parte, dezvoltarea comportamentelor relaționale. Abilitățile de comunicare avute în vedere de competența de comunicare se pot dezvolta pe parcursul cursurilor și seminariilor specifice pedagogiei comunicării, prin intermediul activităților de practică pedagogică, dar și prin programe specifice inițiate la nivelul disciplinelor de studiu implicate.

2. Delimitări terminologice. Competență. Competență de comunicare și interrelaționare

Competența reprezintă capacitatea dovedită de a selecta, combina și utiliza adecvat cunoștințe, abilități și alte achiziții constând în valori și atitudini, pentru rezolvarea cu succes a unei anumite categorii de situații de muncă sau de învățare, precum și pentru dezvoltarea profesională ori personală în condiții de eficacitate și eficiență. Întrucât standardele privind evoluția în cariera didactică se adresează absolvenților de învățământ superior, descrierea competențelor profesionale care le alcătuiesc, s-a realizat prin utilizarea descriptorilor de cunoștințe, abilități și atitudini stabiliți prin Metodologia CNCIS, care sunt de altfel, recunoscuți și definiți și de Legea Educației Naționale. Setul de competențe generale și specifice standardelor funcției didactice de profesor, aprobat de MEC în 2004, conține șase categorii de competențe de bază:

- competențe metodologice;
- competențe de comunicare și relaționare;
- competențe de evaluare a elevilor;
- competențe psiho-sociale;
- competențe tehnice și tehnologice;
- competențe de management al carierei.

Acestea sunt urmărite a fi formate și de specializarea Facultății de Psihologie și Științe ale Educației din cadrul Universității Babeș-Bolyai și anume Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar. Aceste competențe însă nu apar specificate în categoria competențelor profesionale, conform grilelor RNCIS pentru profesia de profesor pentru învățământul primar și preșcolar. În acest sens am putea propune introducerea în cadrul categoriei de competență privind comunicarea și relaționarea, următoarea abilitate: *utilizarea unui discurs didactic bazat pe abilități de comunicare prin îmbinarea formelor comunicării și aplicarea unor metode eficiente de comunicare la nivel verbal, nonverbal, paraverbal în actul predării.*

Competențele de comunicare și relaționare, apar în literatura de specialitate și sub denumirea de *Competențe specifice de comunicare ale personalului din învățământul primar și preșcolar*, dar și ca *aptitudini și competențe lingvistice*, în cadrul celor 8 competențe cheie, fiind definită prin *capacitatea de a comunica în scris și verbal, de a înțelege și a-i face pe alții să înțeleagă diferite mesaje în situații variate.*

Competența de comunicare a fost definită de specialiști în domeniul lingvisticii în general, iar toate aspectele delimitate au în vedere faptul că aceasta se concentrează asupra abilității de a manifesta comportamente de comunicare potrivite în situațiile date. Ovidiu Pânișoară, în lucrarea *Comunicarea eficientă*, susține că vorbim despre competență de comunicare atunci când comunicarea este caracterizată de un set de abilități, care includ cunoștințe strategice (despre regulile și normele de comunicare potrivite) și diverse capacități (codare și decodare) (Pânișoară, p. 42).

Luminița Iacob afirmă, în aceeași ordine de idei, că depășind capacitatea lingvistică, care presupune cunoașterea limbii, competența de comunicare reprezintă aptitudinile în care cunoștințele lingvistice și socio-culturale sunt indispensabile (Iacob, p. 237). Ea include atât stăpânirea materialului verbal și cel para- și nonverbal, cât și stăpânirea regulilor de plasament contextual al regulilor interacțiunii mutuale, al principiilor de politețe și de ritualizare comunicațională.

În vederea dezvoltării competenței de comunicare didactică la viitori profesori pentru învățământ preșcolar și primar, trebuie avute în vedere următoarele caracteristici ale comunicării care au stat la baza derulării studiului nostru cantitativ:

- direcționată;

- evaluativă și autoevaluativă;
- interpersonală;
- asertivă;
- angajată;
- expresivă;
- declarativă.

Formarea competenței de comunicare și implicit dezvoltarea abilităților de comunicare, prin intermediul activităților de practică pedagogică, răspunde necesității formării competențelor generale și specifice ale profesorului. Astfel că, formarea acestei competențe la studenții viitori profesori pentru învățământul primar prin modul amintit mai sus, solicită pe de o parte, formarea unor capacități, deprinderi, abilități, atitudini profesionale la nivelul discursului didactic, iar pe de altă parte, dezvoltarea comportamentelor relaționale.

3. Metodologia și rezultatele studiului

Studiul inițiat a constat în utilizarea ca metodă principală utilizată a anchetei pe bază de chestionar, prin aplicarea unei scale a cunoașterii comportamentului comunicațional, instrument adaptat după *Communication Competence Scale* Wiemann (1977). Aceasta a conținut 16 afirmații privind aspecte caracteristice comportamentului comunicațional al studenților specializării Pedagogia Învățământului primar și Preșcolar din cadrul Facultății de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea Babeș-Bolyai, Extensia Năsăud. Eșantionul de participanți a fost format din 52 de studenți ai anului III de studiu, acesta fiind unul nonprobabilistic.

Având în vedere că pe tot parcursul formării inițiale, se urmărește dezvoltarea competenței de comunicare și relaționare a studenților, *scopul studiului a fost de a identifica gradul de autocunoaștere de către studenți a caracteristicilor comportamentului comunicațional în diverse situații, a nivelului de dezvoltare a competenței de comunicare, dar și a abilităților de comunicare pe care aceștia le dețin.*

Afirmațiile formulate în scala comportamentului comunicațional, au vizat formularea unor indicatori comportamentali și a performanțelor obținute de aceștia. Astfel că studenții au trebuit să facă referire la situațiile practice de comunicare în care au fost implicați până în prezent și să își exprime gradul de acord privind aceste aspecte. Folosind ancore comportamentale, am formulat pentru fiecare situație concretă, trei tipuri de comportamente pe

care studentul le putea adopta în situațiile respective. Acestea au avut în vedere formele comunicării, verbală, nonverbală și paraverbală, dar și cea intrapersonală și interpersonală. De asemenea, am considerat necesară introducerea unui câmp privitor la observații, care să le permită studenților să motiveze alegerea făcută.

Primul set de afirmații, a făcut referire la plăcerea de a comunica în cadrul unui grup. Respondenții au avut de optat pentru una dintre situațiile expuse:

1. Îmi face plăcere să comunic în cadrul unui grup.
2. Nu îmi face plăcere deosebită să comunic în cadrul unui grup.
3. Nu îmi place să comunic în cadrul unui grup.

Rezultatele obținute, sunt expuse în tabelul de mai jos:

Îmi face plăcere să comunic în cadrul unui grup.	Nu îmi face plăcere deosebită să comunic în cadrul unui grup.	Nu îmi place să comunic în cadrul unui grup.
30%	50%	20%

Tabelul 1.

În ceea ce privește capacitatea de a ține un discurs, afirmațiile pentru care studenții trebuiau să opteze, au fost următoarele:

1. Îmi face plăcere să țin un discurs.
2. Nu îmi face plăcere deosebită să țin un discurs, dar dacă este nevoie o fac.
3. Nu îmi place să țin un discurs.

Răspunsurile oferite s-au înscris în următorul procentaj: 63% au susținut că sunt capabili să facă acest lucru, 27%, și-au exprimat indecizia, iar 10% au afirmat că au dificultăți în a ține un discurs, factorul determinant fiind emoțiile puternice în timpul predării.

Curajul de a își exprima părerea în cadrul unui grup, a fost evaluat în al treilea set de indicatori comportamentali: *Sunt capabil totdeauna/ în unele situații/ în foarte puține situații să îmi exprim părerea într-o discuție de grup.* 65% dintre respondenți au considerat că sunt capabili totdeauna să își exprime părerea într-o discuție de grup, 17% în unele situații, iar restul de 18%, în foarte puține situații.

La următorul set de indicatori, am avut în vedere capacitatea de ascultare activă a respondenților. Afirmatiile formulate au fost: *Îi ascult cu atenție pe ceilalți. Uneori îi ascult cu atenție pe ceilalți. De cele mai multe ori, nu sunt atent/ă la ceea ce spun ceilalți.*

tabelul numărul 2, indică răspunsurile oferite:

De cele mai multe ori, îi ascult cu atenție pe ceilalți.	Uneori îi ascult cu atenție pe ceilalți.	De cele mai multe ori, nu sunt atent/ă la ceea ce spun ceilalți.
60% dintre respondenți	30% dintre respondenți	10% dintre respondenți

Tabelul 2.

În ceea ce privește comunicarea nonverbală, pe care o considerăm a fi extrem de importantă în comunicarea interumană în general și în cea didactică în special, am formulat următoarele trei afirmații: *Consider că sunt expresiv/ă în comunicare. Consider că nu sunt prea expresiv în comunicare. Nu sunt expresiv în comunicare.* Remarcăm în acest caz, rezultate pozitive în sfera expresivității, astfel că cei care sunt expresivi în comunicare, sunt reprezentați de 80%, iar a doua categorie este reprezentată de 15%. În ultima categorie, se regăsesc doar 5%.

Comunicarea paraverbală, am formulat afirmațiile: *Sunt capabil să îmi controlez ritmul vorbirii, vocea și tonul acesteia în situațiile în care sunt emoționat/ă în actul comunicării./Nu pot totdeauna să îmi controlez ritmul vorbirii, vocea și tonul acesteia în situațiile în care sunt emoționat/ă în actul comunicării./Nu sunt capabil/ă să îmi controlez ritmul vorbirii, vocea și tonul acesteia în situațiile în care sunt emoționat/ă în actul comunicării.*

Tabelul 3 redă rezultatele obținute:

Sunt capabil să îmi controlez ritmul vorbirii, vocea și tonul acesteia în situațiile în care sunt emoționat/ă în actul	Nu pot totdeauna să îmi controlez ritmul vorbirii, vocea și tonul acesteia în situațiile în care sunt	Nu sunt capabil/ă să îmi controlez ritmul vorbirii, vocea și tonul acesteia în situațiile în care sunt emoționat/ă în actul comunicării.
--	---	--

comunicării.	emoționat/ă în actul comunicării	
20%	60%	10%

Datorită faptului că de înțelegerea și decodarea mesajului, depinde comunicarea eficientă, următorul indicator a făcut referire la capacitatea receptorului de a decoda mesajul transmis de emițător. Astfel că, formulările din care trebuiau să aleagă studenții chestionați, au fost următoarele:

1. Sunt capabil să decodez cu ușurință și rapiditate mesajele transmise.
2. De obicei, sunt capabil să decodez mesajele transmise.
3. Uneori întâmpin dificultăți în decodarea mesajelor transmise.

Alegerile făcute de respondenți, au reliefat următoarele rezultate: 58% dintre ei, au susținut faptul că decodează cu ușurință și rapiditate mesajele transmise, notând ca observație faptul că decodarea depinde și de accesibilitatea mesajului transmis, 34% au susținut că sunt capabili să decodeze mesajele transmise, iar 8%, au recunoscut că întâmpină dificultăți în receptarea mesajelor, din cauza lipsei de concentrare sau a gradului de dificultate sau complexitate a mesajului transmis.

În ceea ce privește importanța acordată comunicării, ultima afirmație a solicitat opinia vizavi de acest aspect: *Acord o importanță deosebită comunicării interumane. Acord importanță comunicării interumane. Comunicarea interumană nu mi se pare foarte importantă.* 95% dintre respondenți acordă foarte mare importanță comunicării umane, în timp ce 5% o consideră importantă.

4. Concluzii

În urma studiului întreprins, considerăm că o bună cunoaștere a comportamentului comunicațional este absolut necesară în vederea formării și dezvoltării competenței de comunicare și relaționare a viitorilor profesori pentru învățământul primar și preșcolar.

Avantajele unui astfel de studiu constă în faptul că, prin comunicare intrapersonală și reflecție personală, studenții își autodescoveră abilitățile de comunicare, dar oferă în același timp informații importante pentru cercetători, privind aceste caracteristici, dar și în vederea realizării unui program de intervenție care să presupună dezvoltarea competenței de comunicare prin activități specifice.

Limitele care pot fi desprinse, fac referire la reprezentativitatea scăzută a eșantionului, dar și la subiectivitatea răspunsurilor oferite, chiar dacă chestionarul a fost unul anonim.

BIBLIOGRAPHY:

1. Cosmivici, A., Iacob, L. (1998), *Psihologie școlară*, Editura Polirom, Iași.
2. Dospinescu, V., (1998), *Semiotică și discurs didactic*, Editura didactică și Pedagogică, București.
3. Floyd, Kory, (2013), *Comunicarea interpersonală*, Editura Polirom, Iași.
4. Pânișoară, I.O., (2008), *Comunicarea eficientă. Ediția a III-a, revăzută și adăugită*, Editura Polirom, Iași.
5. Peretti, A., Andre Legrand, de J-A., (2001), *Tehnici de comunicare*, Editura Polirom, Iași.

VALIDATION OF THE QUESTIONNAIRE „PERCEPTION OF TERRORIST THREATS TO DEMOCRACY”

Cristian Delcea, PhD, University of Medicine and Pharmacy ”Victor Babeş”, Timișoara and Camelia Stanciu, Assoc. Prof., PhD, ”Dimitrie Cantemir” University of Tîrgu Mureş

Abstract: The objective of this paper is validation of "Questionnaire perception of terrorist threats to democracy" (after Papastamou, Prodromitis, Iatridis, 2005, from University Pantheon in Greece).

Validating a measurement tool helps to identify the Romanian population level terrorist threat perception of Romanian society to highlight the level of knowledge on how the population investigated is related to the terrorist phenomenon and its manifestations.

Keywords: terrorist threat perception, validation

The current nature of the studied topic

Validating a measurement instrument on the population of Romania helps identify the terrorist threat as perceived by the Romanian society, in order to emphasise the way in which the investigated population relates to the terrorist phenomenon and its manifestations.

The objective of this research is to validate the *Perception of Terrorist Threats to Democracy* questionnaire (according to Papastamou, Prodromitis, Iatridis¹, 2005, from Panteon University of Greece).

The study subjects numbered 530 (N = 530) of which 366 were men and 164 women, aged between 19 and 54 (m = 27 years old).

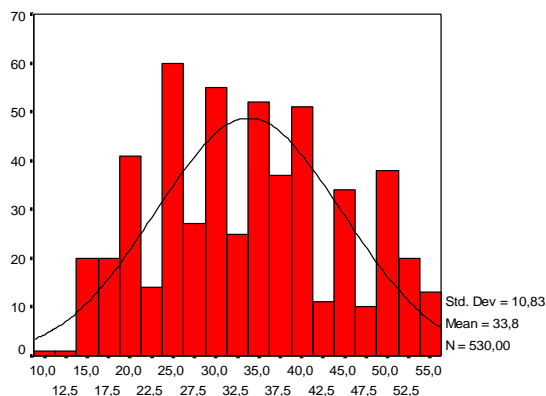
¹Papastamou, S., Prodromitis, G., Iatridis, T., (2005). Perceived Threats to Democracy: An Examination of Political Affiliation and Beliefs about Terrorism, State Control, and Human Rights. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, Vol. 5, No. 1, 2005, pp. 249—262

THE INVESTIGATION INSTRUMENT

The *Perception of Terrorist Threats to Democracy* questionnaire (according to Papastamou, Prodromitis, Iatridis, 2005, from Panteon University in Greece) consists of two scales:

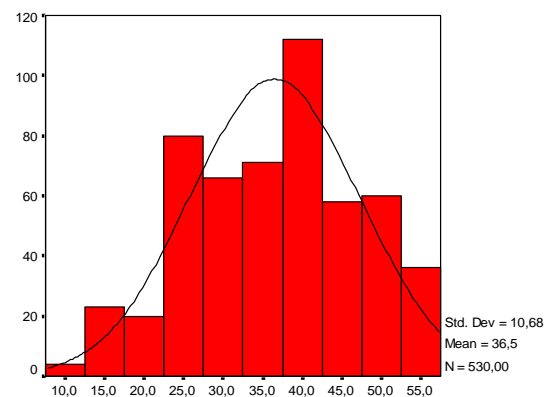
- Definitions of terrorism;
- State measures against terrorism.

Quantitative results



SCALA DE DEFINIRE A TERORISMULUI

Histogram 1 Terrorism definition scale
terrorism



Masurile statului impotriva terorismului

Histogram 2 State measures against

Translating and adapting the questionnaire

A team of 4 experts took part in this stage. The team consisted of 2 linguists and 2 psychologists with linguistic competence certificates, working simultaneously.

- The versions were then confronted and, for each item, the version which best reflected the initial meaning was selected.

- The questionnaire was then subject to retroversion and the two English versions were compared, to see the extent to which the meaning of the items was preserved.

Pretesting the instrument

- In order to pre-test the instrument, we used application accompanied by interview. The participants (N=10) were asked to explain the problems, uncertainties or difficulties they encountered while filling in the questionnaire items;
- In some cases, the issues were misunderstanding or linguistic ambiguity, while in other cases difficulties arose from concepts that had no correspondent in the participants' experience.
- The sample included 10 people of various professions, educational levels and ages.
- The participants were selected based on the following criteria:
 - ❖ *educational level* – low (doorman), average (nurses, shop assistants, secretaries) and high (teachers);
 - ❖ *ethnicity* (Romanian and Hungarian) – in order to identify any comprehension issues in individuals with different ethnic backgrounds;
 - ❖ *age* (19-60, people in their retirement year also included).

The instrument's psychometric qualities

Content validity

An item analysis, proposed by Lawshe (1975), apud Miclea² (2004) and Sireci³, (1998), was performed, based on the support of a group of 12 experts. Each expert was handed a list with the test items, with the request to assess each item as follows:

- ★ 1-essential,
- ★ 2-useful, but not essential,
- ★ 3-non-essential for the studied phenomenon.

²Miclea, M., (2004). „Principii generale de analiză și interpretare a rezultatelor la teste.” Ghid de prezentare generală a bateriei de teste psihologice de aptitudini cognitive BTPAC. Cognitrom: Cluj-Napoca

³Sireci, S. G., (1998). The Construct of Content Validity, Social Indicators Research, Volume 45, Numbers 1-3 / November, 1998

This analysis later helped in calculating the proportion of content validity. All the items presented were considered to be essential and useful by over 50% of the experts.

Fidelity

The internal consistency quotients:

α -Cronbach .83 definitions of terrorism;

α -Cronbach .85 state measures against terrorism;

These quotients indicate a high level of fidelity for the questionnaire.

λ 3 Guttman .86 definitions of terrorism;

λ 3 Guttman .85 state measures against terrorism; brings a level of precision, being closer to the real value.

Test-retest fidelity

Indicii și dimensiunile	α Cronbach pentru eșantionul Românesc N=530	Corelația test-retest pentru eșantionul Românesc N=89
Definirea terorismului	.83	.70*
Măsurile statului împotriva terorismului	.85	.76*

The KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) method

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling		,860
---	--	-------------

Adequacy.		
	df	120
	Sig.	,000

The result obtained after applying the KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) method to check the degree to which the sample was appropriate for factor analysis was 0.86, i.e. appropriate for this statistical procedure.

Linear regression with a predictive purpose

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,583	,355	,354	1,4368
2	,600	,357	,355	1,4353
3	,608	,369	,366	1,4232
4	,619	,383	,378	1,4092

a Predictors: (Constant), TOTAL DEFINITIONS OF TERRORISM;

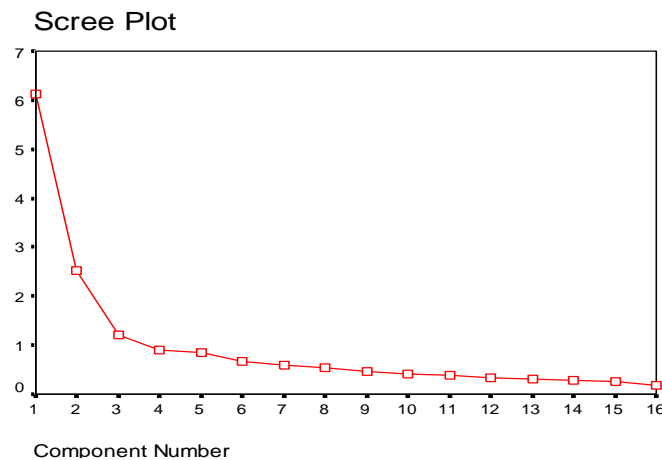
b Predictors: (Constant), TOTAL DEFINITIONS OF TERRORISM, TOTAL STATE MEASURES AGAINST TERRORISM;

c Predictors: (Constant), TOTAL DEFINITIONS OF TERRORISM, TOTAL STATE MEASURES AGAINST TERRORISM, AGE;

d Predictors: (Constant), TOTAL DEFINITIONS OF TERRORISM, TOTAL STATE MEASURES AGAINST TERRORISM, AGE, SEX.

The values obtained after applying regression analysis show that the questionnaire's predictive power increases with the addition of each new subscale. If for the first scale $R^2 = .583$, by the last scale, its value reaches 0.619, when variables like age and sex were introduced. The remaining 39% of variance are due to other factors. The 23% difference between the explanatory value of the two initial scales, while also taking into account the two variables, can be justified by the influence of the two aspects on the perception of terrorist threat.

Factor determination



Graph 1 Factor determination

The graph above illustrates the representation of each factor. It can be noted that there is a curve in the graph which indicates a breach between the previous situations and a significant improvement of the solution when factor 3 levels are reached. It can also be noted, looking from

right to left, that the dotted line which began at factor 16 level is continued all the way to factor 3 level. The first three factors are above this line, after the curving point. Therefore, they will be extracted, leading to a three factor solution. The first factor is clearly detached from the other two, being the most saturated in explanatory power.

Reference standard

Interval	Interval	Interval
1-37	38-74	75-112
low	average	high

The participants' responses will be scored on a Likert scale, with no items scored inversely. The minimum value which can be obtained by a respondent is 16 points, and the maximum is 112.

Conclusions

The value of the α -Cronbach coefficient indicates high questionnaire fidelity. Moreover, Guttman's λ_3 coefficient brings a note of precision, being closer to the real value. Therefore, based on this psychometric quality, once checked, the questionnaire can be used with confidence on the target population for which it was devised.

The practical utility of this study was reached, thus one can claim that the instrument can help identify the perception of the terrorist phenomenon within the Romanian population. The utility and purpose of this study meets certain national expectations with the purpose of devising comprehensive strategic programs with psychological consequences, integrated in an extended public health model, as well as the purpose of offering individual and group intervention and

programmes at a national level, in order to prevent adverse psychological reactions in the case of a terrorist attack.

Limitations

A first limitation of this study could be the small number of participants (530) included in the research;

Another limitation is the fact that the participants were not randomly selected, as the study was based on volunteers;

It is possible that some responses were given with social desirability in mind.

Recommendations

- Involving a larger number of participants (N=1300);
- Random selection would be preferred in order to validate a questionnaire;
- Carrying out an inter-disciplinary study.

Future research avenues

The Romanian translation and localisation of other instruments meant to measure perceptions regarding the phenomenon being studied;

Developing new measurement instruments, especially scales illustrating the Romanian society's attitude and reaction to an anti-social act such as terrorism.

BIBLIOGRAPHY:

1. Miclea, M., (2004). Principii generale de analiză și interpretare a rezultatelor la teste. Ghid de prezentare generală a bateriei de teste psihologice de aptitudini cognitive BTPAC. Cognitrom: Cluj-Napoca.

2. Papastamou, S., Prodromitis, G., Iatridis, T., (2005). Perceived Threats to Democracy: An Examination of Political Affiliation and Beliefs about Terrorism, State Control, and Human Rights. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, Vol. 5, No. 1, 2005, pp. 249—262.
3. Sireci, S. G., (1998). The Construct of Content Validity, *Social Indicators Research*, Volume 45, Numbers 1-3 / November, 1998.

THE ROLE OF EDUCATION IN THE PROBLEM OF TOLERANCE

Flavia-Tania Ștefan

PhD Student, University of Bucharest

Abstract: Starting from the question of whether tolerance is innate or acquired, I intend to show that the origin of tolerance is religious one, and into the space of democratic and civil society becomes also politic one. In the public or private space different kinds of intolerance and aggressiveness frequently occurs. The problem is to find possible solutions by which tolerance has to be stronger than intolerance and aggressiveness. This will be the role of education in the current context of multiculturalism.

Keywords: tolerance, education, aggressiveness, reciprocity, dialogue, multiculturalism.

Introducere

Pornind de la problema, dacă toleranța este înnăscută sau dobândită, intenționăm să arătăm că originea toleranței este religioasă, iar ulterior, în cadrul societății civile democratice devine și politică. De asemenea, dacă omul se naște cu o predispoziție a iubirii și a milei față de celălalt, față de diferență, atunci putem vorbi despre faptul că toleranța este înnăscută și, devine întemeiată, în ultimă instanță, prin acceptarea credinței în Dumnezeu.

Cu toate acestea, în orice comunitate, aceste caracteristici pozitive ale „naturii omenești”, ce aduc în discuție formele de toleranță (iubirea aproapelui, respectul pentru demnitatea omului etc.) nu sunt respectate din diverse motive. Astfel apar conflictele în societatea civilă, iar toleranța devine intoleranță. În plan comportamental, toleranța generează agresivitate. Agresivitatea poate fi împărțită în două forme: a) benignă, care are o finalitate biologică, cum ar spune etologia (reacție de apărarea în fața unei agresioni, protecția teritoriului a persoanelor dragi, procurarea hranei etc.) sau, o formă mult mai gravă b) malignă, care nu are nicio finalitate biologică din punct de vedere etologic și care aduce în discuție formele distructivității umane (agresivitate extremă, fizică sau verbală fără niciun motiv întemeiat). (Ștefan, 2013, pp. 44-92).

Problema care se pune este următoarea: „Care este soluția pentru a evita conflictele cauzate de intoleranță față de diversitate?” Pentru a menține ordinea, bunăstarea și siguranța într-o societate, una din soluțiile necesare dar nu și suficiente este toleranța. Această situație aduce în discuție problema limitelor toleranței. Această problemă implică anumite reguli de comportament. Toleranța implică reciprocitate într-o diversitate culturală. Stabilirea limitelor toleranței într-o societate se face de către indivizi, care au opinii diferite. De aceea putem vorbi de grade de toleranță, adică există comunități mai tolerante și alte comunități mai puțin tolerante. Atunci când limitele toleranței ajung în punctul critic și sunt depășite chiar, gradul de toleranță scade, apar tensiunile între indivizi, iar intoleranța începe să se manifeste.

De aceea, considerăm că toleranța este educabilă, și ea trebuie să fie o prioritate în programele educaționale moderne. În primii ani de viață învățăm anumite reguli de comportament aplicabile și dezirabile în societate, care sunt întemeiate pe anumite principii etice și religioase cu importantă funcționabilitate în educație. Trebuie să învățăm de la vârste fragede, cum să-i respectăm pe ceilalți. Ideea în cercetarea noastră aduce în discuție problema unei educații optime, bazată nu numai pe toleranță, ci și pe respect reciproc, pe eliminarea prejudecăților, a etichetărilor și nu în ultimul rând pe dialog deschis și autentic, absolut necesar într-o societate multiculturală.

Delimitarea teoretică a toleranței

Problema toleranței a fost și va rămâne întotdeauna o problemă controversată. Există, totuși, o diferență între a discuta despre toleranță și a aduce argumente pro și contra toleranței și a practica toleranța, adică a deveni un om tolerant, a aplica toleranța față de ceilalți oameni, care sunt diferiți de noi.

Odată cu apariția fenomenului numit „multiculturalism” se pune problema toleranței din ce în ce mai acut. Datorită efectelor globalizării, observăm peste tot în lume, manifestări atât ale toleranței, dar, mai ales, ale intoleranței.

Scopul studiului de față este găsirea unei posibile soluții, care să diminueze cât mai mult efectele nedorite ale intoleranței. Pentru a duce la bun sfârșit cercetarea de față avem nevoie să pornim de la niște probleme. În primul rând, cred că trebuie să acceptăm o definiție de lucru a termenului „toleranță”. Definițiile din dicționarele specializate oferite termenului „toleranță”, de multe ori

sunt ele însele insuficiente, incomplete, dar necesare. Originile etimologice latine elaborează anumite precizări semantice: *tolero*, *-are*, ca verb și *tolerantia*, *-ae*, ca substantiv, se referă la a suporta, a răbda, a accepta, ceea ce sugerează sensuri diferite, o polisemie, adică un fel de ambiguitate a sensului tolerării. (Walzer, 2002, p. IV).

Vom opera cu următoarea direcție semantică: „a tolera înseamnă a avea convingeri și principii personale pe care le crede adevărate dar, cu toate acestea consimte (acceptă) că ceilalți au dreptul să se afle în slujba unor «convingeri greșite».” (Sartori, 2007, p. 35). Putem remarca în acest caz, un sens negativ al definiției, și anume, o persoană calificată drept tolerantă este aceea, care deși nu este de acord cu opiniile altei persoane, totuși, permite manifestarea acestora. Potrivit lui Sartori, toleranța nu înseamnă indiferență, dar nici relativism. A tolera, altfel spus, nu înseamnă lipsa limitelor, ci, dimpotrivă, prezența acestora. Michael Walzer amintește de viziunea lui J.R. Lucas, conform căreia „toleranța e întotdeauna sub tensiune și nu e nicicând totală [...]”. (Lucas, 1985, pp. 296-301).

Toleranța, după cum susține și Walzer, rămâne un scop dezirabil din punct de vedere moral, dar, totuși imprecis, neplăcut și de multe ori, greu de suportat pentru majoritari sau cei aflați în poziții de putere. Având în vedere definițiile de mai sus, care exprimă nu numai un sens negativ, dar și o viziune nonoptimistă a toleranței, ne putem formula următoarele interogații: care este întinderea limitelor toleranței?; cum putem stabili flexibilitatea toleranței?; dacă putem stabili anumite granițe fixe ale toleranței, atunci care sunt criteriile pe care le alegem?; cine sunt cei care stabilesc criteriile privitoare la limitele toleranței? Pentru că este destul de clar, că acele criterii pe care le stabilim trebuie raportate la un sistem de valori morale, deoarece în caz contrar criteriile nu pot fi întemeiate. Problema sistemului de valori morale aduce în discuție disputa între relativismul axiologic și universalismul valorilor morale. Dar putem vorbi despre un singur sistem unic, universal al valorilor morale care să normeze toate comportamentele oamenilor indiferent de diferențele între ei? Dacă presupunem că acest sistem unic de valori morale se concretizează în Declarația Universală a Drepturilor Omului, atunci el poate fi aplicat în orice stat, indiferent de religie, cultură, mediu social, economic, politic etc.? Acestea reprezintă câteva probleme cu care ne vom confrunta în mod inevitabil, atunci când vorbim despre toleranță ca practică. De aceea vom considera, drept foarte importantă distincția pe care o realizează Michael

Walzer între cele două orizonturi: toleranța ca atitudine și tolerarea ca practică. (Walzer, 2002, p. IV).

Vom reveni pe parcursul studiului la aceste probleme, dar nu înainte de a discuta despre o altă chestiune de maxim interes în problema toleranței. Există o întreagă istorie în problema toleranței, cu numeroase studii de specialitate. Ne vom limita numai la anumite aspecte relevante. Am amintit în introducere despre problema „originii” toleranței. Mulți comentatori au promovat ideea că toleranța are origini religioase: „toleranța este considerată drept trăsătura caracteristică esențială a adevăratei biserici” (Locke, 1999, p. 211). Într-adevăr, controversile religioase (Reforma ce a divizat Europa secolelor XVI-XVII) între catolici și protestanți reprezintă originea celor mai relevante argumente despre toleranță. Dezbaterile despre problema toleranței pornesc de la studiul lui J.St.Mill *Despre libertate* (Mill, 1994), care a reprezentat apogeul acestei probleme și de la textul lui John Locke *Scrisoare despre toleranță* (Locke, 1999), care este, de asemenea, relevant ca argument practic și teoretic în problema toleranței (Horton, Mendus, 1985). De ce este importantă viziunea lui John Locke? Toleranța capătă relevanță în viziunea lui Locke, deoarece transformă în mod radical coordonatele definirii omului. În primul rând, se presupune separarea omului de natură prin absența bogăției și abundenței naturale dar și prin absența unei naturi umane prestabilite. Locke prefigurează concepția lui Rousseau despre libertate ca „esență” umană; definirea omului prin delimitarea față de natură schimbă sensul categoriilor morale. Astfel, individul se construiește și se definește prin relația cu trupul său, prin puterea de a conferi trupului capacitatea de a se reprezenta social ca individ, și este definită de relația cu un Bine absolut. Cu alte cuvinte, ceea ce în mod natural separă indivizii se transformă în ceea ce îi unește. (Czabor, 1999, p. 290).

În al doilea rând, coordonarea definirii omului presupune separarea intereselor civile de cele religioase, adică, un fel de reprezentare socială a relației între individ și Dumnezeu. Trebuie să remarcăm faptul că originea toleranței apare drept credința în Dumnezeu. Istoric vorbind, toleranța a fost o chestiune moral-religioasă și abia apoi, una politică. (Egyed, 2002, pp. 28-36). „Îngăduința religioasă” de care vorbea John Locke, sau „sentimentul milei”, „iubirea față de aproape” reprezintă izvoarele toleranței. Problematika toleranței este una de actualitate atât din punct de vedere moral cât și politic. De ce putem vorbi, în acest caz, despre o așa-numită origine creștină a toleranței? Deoarece creștinismul însuși are drept principal fundament iubirea

necondiționată față de celălalt, care este diferit față de noi, și care, în mod frecvent, poate fi ostil nouă. „Iubește-ți aproapele ca pe tine însuși” reprezintă unul din cele mai importante comandamente morale ale creștinismului. De altfel, apogeul sau culmea toleranței este reprezentată de exemplul personal, existențial al lui Isus Hristos. Ipostazierea întrupată în om a lui Dumnezeu însuși reprezintă exemplul ideal de toleranță. Bunăoară, Isus Hristos este în mod autentic tolerant față de orice om indiferent de context și faptele săvârșite. Limitele toleranței lui Hristos apar atunci când preoții din Templul din Ierusalim își dovedesc intransigența față de dogmele pe care le predicau oamenilor simpli. În mod similar, John Locke aduce în discuție, delicata problemă a „magistraților” societății secolului XVII, care realizau legătura dintre biserică ca instituție și statul laic. În numele autorității religioase, acești magistrați se comportau în mod tiranic. „Se vede foarte clar că acești oameni (magistrați) sunt mai degrabă reprezentanți ai cârmuirii decât ai Scripturii și că, de fapt, măgulind orgoliul și sprijinind stăpânirea prinților și a celor aflați la putere, ei se străduiesc cu toată forța lor să promoveze în comunitate acea tiranie, pe care altfel nu sunt în stare s-o instituie în biserică?” (Locke, 1999, p. 256).

Potrivit lui Locke, credința individuală profundă, autentică religiozitate reprezintă o primă condiție sufletească, prealabilă a îngăduinței religioase. Această primă condiție este asemenea unei dispoziții sufletești religioase. A doua condiție prealabilă a toleranței la Locke este chiar separația dintre biserică și stat, care se referă la principiul fundamental constituit din trei momente: a) statul-comunitate creat pentru conservarea și sporirea bunurilor civile, lipsit de autoritate în probleme sufletești, deoarece nu se poate domni cu violență asupra conștiințelor; b) al doilea moment, libertatea conștiinței este diferită de autoritatea statului vizând problemele lumești, acest tip de libertate se referă la mântuirea sufletului, adică orice individ dispune de capacitatea individuală să-și aleagă în mod liber comunitatea religioasă ce corespunde convingerilor sale sufletești; c) libertatea conștiinței generează egalitatea civilă a religiilor și bisericilor, singurul judecător fiind doar Dumnezeu. (Locke, 1999, p. 256).

Locke susține ideea că toleranța se asociază întotdeauna cu intoleranța, dar rămâne mereu o problemă de decizie într-o teoremă filosofică: toleranță/intoleranță și conștiință/politică. Considerațiile lui Locke au o evidentă orientare imanentă către problema libertății, adică individul are aceleași libertăți în viața religioasă ca și în cea civilă. (Egyed, 2002, pp. 30-33). De

altfel, și Max Weber consideră că problema îngăduinței religioase reprezintă una din întrebările-cheie ale modernității europene. (Weber, 2007).

Întrucât îngăduința religioasă și libertatea conștiinței sunt condițiile premergătoare ale libertății generale și putem spune că libertatea aduce cu sine o multitudine de probleme, ce nu sunt încă „rezolvate” în mod satisfăcător, atunci putem considera că toleranța rămâne un „concept deschis”, așa cum considera Constantin Noica în privința altor concepte faimoase ale tradiției metafizice europene. La o primă observație empirică, respectând tradiția empirismului matur lockean, vom considera că niciun copil nu se naște îngăduitor sau tolerant. El poate deveni, însă, ulterior, prin educație, un om tolerant. Prin urmare, toleranța nu este înnăscută, ea este o caracteristică a ființei omului, dobândită prin educație. Dacă toleranța ar fi o caracteristică înnăscută a naturii umane, atunci credința într-o „natură umană bună” așa cum o concepeau Rousseau sau Immanuel Kant, ar căpăta un temel solid.

Educația în favoarea toleranței

Natura umană aduce în discuție ambele orizonturi contradictorii. Această natură umană nu este numai una în exclusivitate „bună”, sau numai una în exclusivitate „rea”. Ceea ce putem contura teoretic drept „natură umană” reprezintă un amestec între cele două direcții. Putem vorbi despre o predispoziție a iubirii și a milei față de ceilalți oameni, o predispoziție despre care ne vorbește creștinismul, care poate fi perfecționată printr-o educație potrivită. Dar, în același timp, putem vorbi despre o agresivitate comportamentală care se poate concretiza în intoleranță. Problema toleranței antrenează în mod obligatoriu problema „reciprocității”. Eu, ca individ, sunt tolerant cu cel diferit de mine, dar mă aștept ca și celălalt să fie cel puțin la fel de tolerant ca și mine. Astfel de „așteptări” alcătuiesc orizontul general al reciprocității. Vom considera că nu este drept, numai ca anumiți oameni să fie toleranți, iar alți oameni să se comporte în mod intolerant. Toleranța trebuie să fie corect întemeiată numai prin problema reciprocității.

În prima modernitate, este promovat marele paradox: nu era permis să fii îngăduitor față de intoleranță și față de cei intoleranți, sau, altfel spus, era permis să manifesti toleranță numai până la o anumită limită. Care sunt „granițele” zonei de manifestare a toleranței și cine stabilește astfel de limite? E. Eged aduce în discuție problema pe care o discută Norberto Bobbio, unul din

„teoreticienii” de bază a tradiției kantian-milliene, și anume că gândul privitor la „toleranță” a suferit o extindere continuă în aria semantică cuprinsă între semnificațiile religioase și cele politice. Potrivit lui Bobbio, lipsa de îngăduință (intoleranța) are două posibile surse: 1) convingerea legată de posesia „în exclusivitate” a adevărului absolut și refuzul tradiției europene a dialogului; 2) abandonarea principiului consensului. Aceste două coordonate „slăbesc” noțiunea de „stat”. (Egyed, 2002, pp. 30-36). Norberto Bobbio este de părere că de la simplul gând al toleranței politice trebuie să ajungem la un model universal, real, care este conviețuirea cetățenească, adică toleranța se referă la posibilitatea alegerii de a te lăsa convins sau înduplecat, și a fi forțat sau influențat. Cu alte cuvinte, toleranța reprezintă un angajament activ.

Problema majoră care se poate pune este: care este rațiunea pentru toleranță ca practică în raport cu diferența? Oare, nu ne punem astfel, în pericol viața, libertatea, demnitatea, bunurile, aproapele? Să fie tolerată oare o idee absolută? Poate fi întemeiată fără contradicții? În această problemă amintim exemplul Păcii de la Angsburg: fără instituționalizarea principiului îngăduinței, umanitatea europeană va pieri. Iată de ce este utilă, avantajoasă și benefică pentru noi menținerea toleranței: pentru asigurarea păcii și ordinii. Avem aici, la îndemână și un argument în favoarea toleranței a lui Thomas Morus: „calea viitorului este calea moderației, a reținerii, în caz contrar, a merge pe calea violenței înseamnă a ajunge la pustietate și la dărâmături”. (Egyed, 2002, pp. 30-36).

Bunăoară, Bobbio consideră că toleranța constă în acel sens democratic, adică instrumentele influențării și ale forței trebuie înlocuite cu acelea ale convingerii și înduplecării. Nu putem rezolva satisfăcător conflictele fără aceste instrumente. El adaugă aici și un argument etic: dacă adevărul meu are valabilitate absolută, atunci respectul față de persoana celuilalt este absolut. În afara acestor convingeri (se referă, în acest caz, la așa-zisul imperativ „presupun și permit celuilalt să aibă dreptate”) nu există etică democratică, ci doar „măști democratice”. În primul rând, remarcăm în acest caz, în argumentul lui Bobbio, atunci când pune problema unui imperativ al toleranței, că acesta are puternice fundamente morale în imperativul kantian. În al doilea rând, Bobbio avansează ideea că, în lipsa unui imperativ al toleranței, nu numai că devenim intoleranți, ci, mai rău, ne transformăm în ipocriți și simulăm toleranța ca practică față de cei diferiți nouă. Aceasta este calea prin care toleranța se transformă în intoleranță într-un mod

la îndemână. Egyed remarcă faptul că Bobbio reprezintă tradiția kantiană nu numai pentru a arăta că toleranța este „răul cel mai mic”, ci, reprezintă singurul răspuns, în sensul că libertatea interioară este o valoare mult prea ridicată pentru evitarea recunoașterii sale. Bobbio ajunge la concluzia că, ideea îngăduinței reprezintă principiul fundamental al vieții libere și trăite în pace, iar problema majoră, care apare, este aici tolerarea celui care nu respectă pacea. Așadar, problema avansată de Bobbio este cum putem manifesta toleranță față de cei care au un comportament intolerant. Astfel, susține Egyed, se ajunge la un paradox existențial: limita toleranței este intoleranța pentru că îngăduința față de intoleranță distruge toleranța. (Egyed, 2002, pp. 34-36). Autorul aduce niște observații metodologice de maxim interes în acest tip de paradox existențial: 1) Îngăduința este întotdeauna ansamblul toleranței și al intoleranței care este o confruntare continuă și activă. Astfel, nu putem fi îngăduitori față de forțele ce ne pun în pericol drepturile negative și pe cele ale semenilor noștri; 2) Ne gândim întotdeauna la toleranță pozitivă, adică la un comportament care stabilește în mod riguros și înțelept obiectul toleranței, adică vorbim despre o fenomenologie a îngăduinței. Toleranței negative îi lipsește această rigoare; 3) Modificarea sensului inițial al toleranței religioase („toleranță în sens de respect față de alteritate”).

Dacă toleranța ia forma intoleranței, atunci o putem asocia cu distincția dintre agresivitatea benignă și agresivitatea malignă, distincție destul de importantă în psihanaliza dezvoltată de Erich Fromm. (Fromm, 1983). Agresivitatea benignă este reacția de apărare la stimulii externi, de altfel, o agresivitate „avantajoasă” pentru noi din punct de vedere biologic. Agresivitatea malignă reprezintă intoleranța extremă, adică un fel de agresiune către celălalt, fără niciun fel de finalitate biologică și practică. Este „așa-zisul rău”, despre care vorbește etologul Konrad Lorenz (Ștefan, 2013, p. 45). Este vorba despre o formă de manifestare a răului care nu are drept scop apărarea teritoriului sau procurarea hranei în lumea animală incluzând și omul, ci, este vorba despre o formă de rău productiv, patologic și complet deviant de la orice fel de finalitate. Etologia confirmă faptul destul de îngrijorător pentru specia umană, că această manifestare extremă a răului malign reprezintă o caracteristică aproape exclusivă a „naturii umane”. Se poate construi întrebarea, dacă aceste forme de manifestare ale agresivității maligne ar reprezenta excepții în plan comportamental, sau, dimpotrivă, ar reprezenta o majoritate extrem de periculoasă? Conținând tradiția empirismului de maturitate inaugurată de John Locke, observăm

că istoria umanității, cel puțin în secolul trecut, poate fi caracterizată în prin plan, prin formele de agresivitate malignă (am în vedere: genocidul, holocaustul, gulagurile sovietice, exterminarea unor populații pe baza unor criterii absolut arbitrare și fără niciun fel de justificare biologică). Inevitabil ne putem întreba, ținând cont atât de perspectiva psihanalitică dezvoltată de la Freud încoace cât și de perspectiva etologică dezvoltată de la Lorenz încoace, dacă, nu cumva, agresivitatea este mai de grabă înnăscută decât dobândită prin educație negativă și interacțiune cu mediul? Prin fenomenul numit agresivitate ne vom referi atât la agresivitatea fizică cât și la cea verbală. Putem gândi această problemă pornind de la distincția funcțională în metafizica aristotelică, între potențialitate și actualitate. În potențialitate, specia omenească se poate caracteriza atât prin agresivitate cât și prin toleranță. În actualitate, însă, dezirabil este să se manifestă cu precădere formele de toleranță, în timp ce agresivitatea sau intoleranță ar trebui să fie inteligibilizate ca fiind aducătoare numai de daune și prejudicii majore (nimeni nu are de câștigat de pe urmele intoleranței).

În favoarea argumentului de mai sus, Michael Walzer distinge între toleranța ca atitudine și tolerarea ca practică. (Walzer, 2002, p. VII). Autorul expune mai multe posibilități ale toleranței ca atitudine: a) acceptarea diferenței de dragul păcii; b) atitudinea pașnică, adică un fel de indiferență benignă față de diferență; c) o toleranță ca stoicism moral (recunoaștere principială); d) deschidere către ceilalți, curiozitate; e) aprobarea de tip estetic și una de tip funcțional (concepția multiculturalist-liberală). (Walzer, 2002, p. VII). Observăm faptul că Walzer pornește la punctul b) de la o presupuziție care se referă la distincția între indiferență benignă și indiferență malignă. Cu alte cuvinte, Walzer vorbește despre un anumit tip de indiferență cu sens pozitiv (indiferența benignă). Ce presupune, oare, indiferența malignă față de forma sa benignă? Nu cumva, această indiferență malignă poate fi corelată cu intoleranța? Adică o indiferență cu sens negativ, care induce o tensiune perpetuă în relația mea cu celălalt, așa cum spunea Lucas?

Putem dezvolta aici ideea că există grade de toleranță/intoleranță, așa cum există grade de tensiune în relația cu celălalt. În momentul în care se depășesc anumite limite în toleranță, atunci tensiunea crește. Când toleranța scade față de celălalt, atunci tensiunea crește, și concomitent cu aceasta și intoleranța crește. Intoleranța poate să apară sub forma agresivității benigne, și, ulterior se poate transforma în agresivitate malignă. Agresivitatea malignă este dependentă de gradul de

tensiune. Toleranța nu poate fi gândită fără intoleranță și fără reciprocitate din partea celui diferit. Din perspectiva științelor comportamentale, ar fi extrem de interesant să elaborăm un studiu care să coreleze gradele de toleranță/intoleranță cu tipurile temperamentale și psihologice descrise de Hipocrate și Galenus sau Carl Gustav Jung. Având în vedere cele patru tipuri temperamentale, putem gândi tipul predominant coleric ca fiind caracterizat printr-un grad de toleranță față de celălalt diferit lui, mult mai diminuat prin comparație cu tipul temperamental sangvinic. Tipul temperamental coleric este mult mai puțin echilibrat decât cel sangvinic. Tocmai datorită irascibilității (una din caracteristicile de bază ale acestui tip temperamental) problema toleranței devine acută pentru reprezentanții acestei categorii comportamentale. Problema toleranței nu poate fi tratată satisfăcător numai într-o manieră „specializată”. De aceea am adus în discuție perspectivele: psihanalitică, psihologică, etologică sau sociologică.

Problema este: care este soluția pentru diminuarea intoleranței a agresivității benigne sau maligne în cel mai rău caz, a conflictelor, care, uneori generează războaie cu multe victime fără niciun fel de finalitate pozitivă pentru umanitate. S-au scris multe în lucrările de specialitate pe această temă. Și noi vom aduce în discuție aceeași inevitabilă soluție, calificată drept cea mai adecvată până acum. Este vorba despre educația multiculturală.

Un nume foarte important în problema multiculturalismului este Bhikhu Parekh, care pledează pentru o educație multiculturală prin opoziție cu sistemele educaționale tradiționaliste, monoculturale. El avansează ideea că educația monoculturală nu este benefică deoarece:

- 1) Atunci când intră în contact cu alte culturi, individul manifestă teamă (se dezvoltă în timp, pe acest teren, xenofobia);
- 2) Elimină complet alternativele, deci, pluralismul valorilor (studentul devine prea individualist);
- 3) Blochează imaginația și, deci, posibilitatea manifestării multiculturalismului;
- 4) Blochează manifestarea facultății critice;
- 5) Împinge studentul către viciul său mortal, acela al narcisismului;

- 6) Determină studentul să nu aprecieze un geniu, care apare în interiorul unei culturi (datorită „conformismului” încurajat prin educația monoculturală);
- 7) Promovează: aroganța, insensibilitatea, xenofobia și rasismul. De aici apare și se dezvoltă spiritul discriminatoriu;
- 8) Studentul nu poate accepta diversitatea credințelor a modurilor de viață și de viziunea asupra lumii;
- 9) Incapacitatea de a interacționa cu străinii, ceea ce conduce la respingerea acestora și la înțelegerea limitată a celorlalte culturi și societăți. Astfel se ajunge la o generalizare superficială, pripită și încadrarea lor într-o serie de stereotipuri, realizându-se astfel o serie de nedreptăți. (Parekh, 2006, pp. 224-230).

Parekh pune problema: „care este scopul educației multiculturale”? El însuși oferă un posibil răspuns. Dezvoltarea unor capacități cum ar fi: curiozitatea intelectuală, autocritica, capacitatea de a cântări argumentele, imaginația, capacitatea de a forma o judecată independentă de prejudecăți formează scopul educației multiculturale. Soluția promovată de Parekh este eliberarea de eurocentrism și de orice fel de etnocentrism. O educație optimă ar trebui să ofere concepții diferite despre viața bună; sisteme diferite de credință și moduri de conceptualizare a experiențelor familiare; posibilitatea intrării în spiritul unei culturi, capacitatea de transformare, de simpatie. Parekh consideră că educația este preocupată de umanitate și nu de socializare și ar trebui să-i ofere studentului nu numai posibilitatea de a deveni un bun cetățean, ci, de asemenea, o ființă umană integrată cu capacități bine dezvoltate intelectual, moral, cât și acces la diversitatea umană. Soluția optimă a lui Parekh promovează cea mai bună educație culturală specifică curriculumului ce presupune două condiții de bază: 1) un curriculum bine alcătuit nu poate fi niciodată ușor de „povesit”, pentru că ar trivializa și superficializa marile evenimente; 2) tot ce este scris acolo ar trebui predat într-un dialog deschis, productiv. Această idee a dialogului deschis, productiv este frecventă în rândul „apărătorilor” multiculturalismului (Charles Taylor vorbește, de asemenea, despre „recunoaștere” prin dialog autentic).

Astfel, urmând linia de argumentație a lui Bhikhu Parekh, o educație multiculturală care să promoveze o etică a toleranței trebuie să se bazeze pe un curriculum predat în școli în mai multe

limbi, încă de la grădiniță, un sistem educațional optim, care să pună accent pe dialogul productiv, adică pe *feed-back*. Un astfel de sistem educațional trebuie să formeze, să modeleze un copil indiferent de sex, religie, etnie, în sensul toleranței, care să elimine orice fel de discriminare și să curețe educația de prejudecăți având drept scop împlinirea valorilor morale în orizontul reciprocității.

BIBLIOGRAPHY:

1. Bobbio, Norberto, „La ragioni della tolleranza” în: *L'età dei diritti*, 1990, Giulio Einaudi editore, Torino.
2. Czobor, Mihaela, „Conceptul de toleranță și fundamentele sale filosofice la John Locke” în Locke, John, *Al doilea tratat despre cărmuire/Scrisoare despre toleranță*, Editura Nemira, București, 1999, trad. Silviu Culea;
3. Egyed, Peter, *Toleranță: etică și/sau politică*, în JSRI • No.3 /Winter 2002;
4. Fromm, Erich, *Texte alese*, Editura Politică, București, 1983, trad. Dragan Stoianovici, Alexandru Tănase;
5. Horton, John; Mendus, Susan, *Aspects of Toleration Philosophical Studies*, Methuen, 1985, London and New York;
6. Locke, John, *Scrisoare despre toleranță*, Editura Nemira, București, 1999, trad. Silviu Culea;
7. Lucas, J.R., *The Principles of Politics*, Oxford, Clarendon Press, 1985.
8. Mill, John Stuart, *Despre libertate*, Editura Humanitas, București, 1994, trad. Adrian-Paul Iliescu;
9. Parekh, Bhikhu, *Rethinking Multiculturalism Cultural Diversity and Political Theory*, second edition, Palgrave Macmillan, 2006, New York;
10. Sartori, Giovanni, *Ce facem cu străinii? Pluralism vs. Multiculturalism*, Editura Humanitas, București, 2007, trad. Geo Vasile;
11. Ștefan, Ionuț, *Aggressiveness and Violence in Social Relations An Ethological Perspective on Studying the Behavior*, Lambert Academic Publishing, 2013, Saarbrücken;

12. Walzer, Michael, *Despre tolerare*, Editura Institutul European, Iaşi, 2002, trad. Areta Voroniuc;
13. Weber, Max, *Etica protestantă și spiritul capitalismului*, Editura Humanitas, Bucureşti, 2007, trad. Ihor Lemnij;

THE APPROACH OF OBSSESIVE-COMPULSIVE DISORDER THROUGH ACCEPTANCE AND COMMITMENT THERAPY

**Cosmin Popa, PhD; Gabriela Buicu, PhD; Zsolt Jakab, MA; Simona Szasz, PhD –
University of Medicine and Pharmacy**

Abstract: Acceptance and commitment therapy is a psychological intervention method belonging to the “third wave” of cognitive-behavioural therapies. This type of therapeutic approach has proven its efficiency in several mental disorders, from anxiety disorders all the way to psychoses. In the treatment of Obsessive-Compulsive Disorder, ACT has proved to be efficient especially due to the cognitive defusion techniques, but also due to approached based on the significance of language, since in ACT theory, language is an influencing factor of life experiences and behaviour.

Keywords: Acceptance and commitment therapy, cognitive-behavioral therapies, obsessive-compulsive disorder, cognitive defusion, cognitive fusion.

Introducere:

Anxietatea din punct de vedere patologic, a fost clasificată pentru prima oară de către Freud (1894), care a separat din punct de vedere nosologic conceptul de *neurasteniefată* de *nevroza anxioasă*. Din punct de vedere al tabloului clinic anxietatea implică sentimente trăite subiectiv de către pacient, cum ar fii: neliniştea, răspunsuri fiziologice ca tahicardie, hipercortizomie, implicând şi răspunsuri comportamentale, de exemplu: comportamentele de evitare sau de siguranţă (Ardelean, Suci, & Nirestean, 2006). În ceea ce priveşte prevalenţa acestor tulburări, unele studii efectuate în Statele Unite ale Americii indică o cifră de 31 % în populaţia generală ceea ce demonstrează faptul că anxietatea apare printre cele mai frecvente probleme psihiatrice în SUA, fiind devansate doar de abuzul de substanţe (Beidel & Stipelman, 2007).

În privința tulburării obsesiv-compulsive (TOC), dacă până la DSM-IV (inclusiv în cadrul acestuia) aceasta apărea inclusă în cadrul tulburărilor de anxietate, în cadrul DSM-5 TOC apare ca nosologie separată din spectrul obsesionalității, având alocat astfel un capitol separat (Paris, 2015). În cadrul acestui capitol distinct apar așadar tulburarea obsesiv-compulsivă, tulburarea dismorfică, trichitolomania dar și două noi tulburări: tulburarea de a colecționa (hoarding) și tulburarea de excoriație (A.P.A., 2013).

În acest context, *Manualului de Diagnostic și Statistică a Tulburărilor Mentale DSM-5*, stabilește pentru TOC următoarele criterii de diagnostic:

Criteriul A. Prezența fie a obsesiilor sau a compulsiilor sau a amândouă:

Obsesii, așa cum sunt definite de (1) și (2).

(1) gânduri, impulsuri sau imagini persistente și recurente care sunt experimentate, la un moment dat în cursul tulburării, ca intrusiv și inadecvate, și care cauzează o anxietate sau detresă considerabilă;

(2) persoana încearcă să ignore sau să suprimă astfel de gânduri, impulsuri sau imagini, ori să le neutralizeze cu alte gânduri sau acțiuni ;

Compulsiile, așa cum sunt definite de (1) și (2):

(1) comportamente repetitive (de ex., spălatul mâinilor, ordonatul, verificatul) sau acte mentale (de ex., rugatul, calculatul, repetarea de cuvinte în gând) pe care persoana se simte constrânsă să le efectueze ca răspuns la o obsesie, ori conform unor reguli care trebuie să fie aplicate în mod rigid;

(2) comportamentele sau actele mentale sunt destinate să prevină sau să reducă distresul, ori să prevină un eveniment sau o situație percepută ca fiind periculoasă, oarecare; însă, aceste comportamente sau acte mentale, sau nu sunt conectate în mod realist cu ceea ce sunt destinate să neutralizeze sau să prevină, ori sunt clar excesive.

Criteriul B. Obsesile sau compulsiile sunt consumatoare de timp (mai mult de o oră pe zi) și cauzează un distres semnificativ din punct de vedere clinic sau social, ocupațional, sau în alte arii ale funcționalității (American Psychiatric Association, 2013).

În privința prevalenței TOC se constată că 2,3% dintre pacienți îndeplinesc criteriile pentru o tulburare cronică pe viață și 1,2% pe o perioadă de 12 luni. TOC-ul este asociat în

comorbiditate cu tulburările de anxietate/de dispoziție, apărând de asemenea și dificultăți de control al impulsurilor sau consum de substanțe (Ruscio, Stein, Chiu, & Kessler, 2010).

Intervenția Terapiei prin Acceptare și Angajament (ACT) în TOC:

Din punct de vedere al evidențelor științifice în ceea ce privește eficiența ACT în tratamentul tulburării obsesiv-compulsive, conform site-ului aparținând diviziei a 12-a a Asociației Americane de Psihologie (APA) aceasta deține un suport științific modest. Acest lucru se datorează în mare parte faptului că fiind vorba de o terapie din „al treilea val” al terapiilor cognitiv-comportamentale (TCC/CBT), adică relativ nouă, nu există decât puține studii care să-i ateste eficacitatea în tratarea tulburării obsesiv-compulsive (pentru mai multe, <http://www.div12.org>) (Society of Clinical Psychology, 2015). Astfel, într-un studiu clinic randomizat efectuat în compararea efectului ACT și al tehnicilor de relaxare progresivă (TRP), după un număr de opt ședințe, pacienții care au fost tratați cu ACT au prezentat o îmbunătățire semnificativă a tabloului clinic, comparativ cu cei care au fost tratați cu TRP. De asemenea, calitatea vieții a crescut semnificativ la pacienții care au fost abordați prin ACT (Twohig, și alții, 2010).

Aparținând terapiei cognitiv-comportamentale, și ACT încearcă mai întâi să neutralizeze gândurile automate negative iar în cazul în care rezultatul nu este cel scontat, iar schemele cognitive dezadaptative nu se flexibilizează, se încercă izolarea acestora/reducerea ca frecvență de apariție. ACT are la bază *Teoria Cadrului Relațional*, această teorie plecând de la paradigma conform căreia limbajul și influențele lingvistice pot influența experiențele de viață sau comportamentul oamenilor. În aceste scop, cadrul terapeutic ACT are ca scop modificarea relației dintre cognițiile, afectele, amintirile și senzațiile fizice pe care pacientul le percepe ca fiind periculoase, sau pe care le evită. Sunt folosite astfel, mindfulness-ul (Godlin & Gross, 2010) precum și strategii de acceptare/schimbare, în acest scop pacientul exersând și învățând detașarea de problemele trecute/prezente, și focalizare pe prezent (Hayes & Strosahl, 2004; Luoma, Hayes, & Walser, 2007).

Din punct de vedere cognitiv o manifestare care apare cu preponderență în cadrul tulburării obsesiv-compulsive, este *fuziune gând-acțiune*, aceasta constând în faptul că procesul

de gândire devine identic cu procesul de acțiune, mai pe scurt „dacă gândesc înseamnă că se va întâmpla”. Acest proces cognitiv patologic îl face pe pacient să se simtă vinovat, anxios, depresiv, astfel declanșându-se mecanisme comportamentale de evitare/asigurare (Lăzărescu & Ile, 2009). În primă fază pacientul cu TOC încearcă să suprimă gândurile cu caracter intruziv, dar astfel activează supresia, aceasta constând în faptul că un gând suprimat/reprimat se reîntoarce în cadrul psihismului cu o forță din ce în ce mai mare (David D. , 2012; Wegner, 1994; Freud, 2011).

Una dintre cele mai importante tehnici terapeutice cognitive folosite în aceste cazuri, este *Difuziunea cognitivă (Cognitive defusion)*. Această tehnică pleacă de la premisa că fiecare persoană își reprezintă realitatea într-un alt mod. Mai ales atunci când discutăm despre TOC reprezentarea realității, devine totuna cu realitatea. Se face astfel confuzie între *hartă și teritoriu*. *Cognitive defusion* îl ajută pe pacient să înțeleagă faptul că gândurile sunt doar iluzii (construcții mintale), spre exemplu gândurile sunt doar un șir de cuvinte, sau un gând nu este altceva decât un gând (David O. D., 2006; Hayes, Strosahl, & Wilson, 2012; Hayes, Luoma, Bond, Masuda, & Lillis, 2006).

O altă tehnică importantă din ACT este *Plasarea în context (Self as context)*, prin intermediul acestei tehnici pacientul este învățat faptul că el nu este procesul prin care gândește și nici conținutul gândirii sale, astfel că este definit ca și persoană de totalitatea comportamentelor sale și nu de gânduri (Hayes S. , 2013; Hayes S. , 2005).

E-prime (English-prime) este o tehnică care se referă la eliminarea din comunicare a verbului „a fi”. Spre exemplu, nu criticăm o persoană, ci, comportamentul acesteia. Focalizarea pe descrierea lucrurilor mai concrete – adică eliminarea lui „a fi” mă conduce înspre realitate. Pacientul este învățat să deprindă abilitatea de a nu se critica ca persoană, sau de a critica celelalte persoane, ci doar unele comportamente inadecvate și nu calitatea de persoană (Westbrook, Kennerley, & Kirk, 2010; Wills, 2012; Ellis, 2015). În continuare vom prezenta un studiu de caz, în care abordarea va fi integrativă în sensul în care tehnicile din ACT au fost combinate cu tehnicile cognitiv-comportamentale și aplicate doar acolo unde CBT-ul standard nu a funcționat:

I. Studiu de caz* :

II. Date analitice de macro-nivel

Călin are 32 de ani și provine dintr-o familie biparentală și mai are o soră mai mică cu patru ani decât el. O descrie pe mama sa ca fiind o persoană caldă, conștiincioasă și extrem de permisivă. Tatăl său este caracterizat de pacient ca fiind o persoană normală, dar doar în condițiile în care nu consuma alcool. În acel moment devenea extrem de dur, și în sânul familiei apăreau din această cauză diverse tensiuni. Pacientul relatează faptul că „ajungeam de la școală și nu știam dacă a consumat alcool, astfel că aveam o stare de frică permanentă ca nu cumva să fii consumat alcool și să devină violent”. Cu sora sa a avut o relație pe care o caracterizează ca fiind acceptabilă. Apreciază educația primită de la părinți ca fiind severă, fără implicarea directă a tatălui în creșterea lor. În timpul școlii și al liceului a avut foarte mulți prieteni, cu unii dintre ei ținând legătura și în prezent. A fost apreciat de profesori, chiar dacă nu a excelat la învățătură. Colegii și prietenii l-au apreciat pentru că întotdeauna a fost o persoană de încredere, care după spusele sale: „i-am ajutat pe toți și m-am pus uneori pe mine pe locul doi”. Încă din copilărie afirmă că a fost nevoit să intervină în certurile dintre părinți și să-i ia apărarea mamei sale atrăgându-și astfel întreaga furie a tatălui asupra sa, ceea ce i-a creat un distress major. De asemenea, relatează faptul că în jurul vârstei de șase-opt ani are câteva episoade în care prezintă enurezis după ce urmărește seara filme de groază, pacientul afirmând „îmi era atât de teamă noaptea în pat gândindu-mă la filmul de groază și la felul în care se transformau fețele oamenilor în monștrii, încât făceam pe mine”.

După terminarea studiilor universitare se angajează în cadrul unei companii ca și economist, în scurt timp căsătorindu-se. În momentul în care se prezintă la terapie are deja doi copii preșcolari soția sa fiind însărcinată cu al treilea copil. Pacientul beneficiază de un puternic suport social, atât din partea soției, cât și din partea părinților și a surorii sale.

III. Date anamnestic-clinice, Istoric al problemei:

Pacientul se prezintă la terapie afirmând faptul că „de circa o lună de zile are impulsul să-și omoare copii, și tot felul de gânduri cum ar fii: dacă aș băga cuțitul în copii? Dacă o să ajung să înnebunesc? Dacă mă sinucid?” toate aceste gânduri și impulsuri sunt urmate de stări de

* Prezentul *studiu de caz* respectă formatul elaborat și recomandat de către Asociația Română de Terapie Comportamentală și Cognitivă.

anxietate paroxistice pacientul prezentând pe acest fond tahicardie, dureri precordiale, tremor, transpirații, gândindu-se ca „dacă are aceste stări este pe cale să înnebunească”. În zilele următoare simptomele s-au amplificat astfel că pacientul afirmă „eram cu o colegă în mașină când la un moment dat am început să mă gândesc că parcă fața colegei mele se schimbă la fel cum se întâmplă cu zombi în filmele de groază”. Pe acest fond atacurile de panică s-au accentuat, astfel că pacientul a început să se roage, și în paralel a început să frecventeze diferite biserici, unde a discutat cu mai mulți preoți. Pacientul are *insight* și își dă seama de absurditatea acestor gânduri, percepându-le în schimb extrem de disconfortante. Înainte cu circa două săptămâni de a se prezenta la terapie pacientul a început să dezvolte obsesii în care „mă gândeam: dacă o să-l sugrum pe copilul cel mare pentru că înnebunesc și o să-l consider posedat?”. În acel moment încerca să-și suprimă gândurile, iar obsesiile și impulsurile creșteau progresiv. Pe acest fond dezvoltă atacuri de panică din ce în ce mai dese și mai intense. Ca și mecanisme de evitare și asigurare se îndepărta de copii sau dacă era lângă cuțit/fereastră pleca din acea cameră.

Se prezintă la o consultație psihiatrică și îi este instituit tratament cu Cipralax și Rivotril, tratament pe care îl urmează și în momentul începerii psihoterapiei. Își dorește să urmeze o psihoterapie datorită faptului că se confruntă și cu simptome specifice atacului de panică, acesta fiind declanșat de impulsuri/ideația obsesională. În prezent tabloul clinic al pacientului constă pe lângă obsesii și în stări de tristețe, sentimente de inutilitate și de pierdere a speranței, insomnie, culpabilizări, anhedonie, psihosomatizări.

La nivel cognitiv pacientul prezintă gânduri intruzive care au ca și conținut faptul că va înnebuni, și o să-și omoare familia după care o să se sinucidă. Ca neutralizare mentală se autosugestionează, spunându-și că va merge la medicul psihiatru/psiholog în cel mai scut timp, sau verifică diferite forumuri pe internet.

La nivel emoțional, apare astfel anxietatea și depresia. Anxietatea apare ca urmare a gândurilor intruzive, depresia urmează ca o rezultată a reflectării asupra stării sale generale de genul „sunt pe cale să înnebunesc, o sa-mi pierd mințile, îmi voi ucide copiii soția și voi sfârșii internat într-un ospiciu la nebuni”. Simptomele anxioase/depresive apar cu precădere în momentul în care pacientul procesează acest scenariu prin intermediul *fuziunii gând-acțiune*.

În plan comportamental prezintă comportamente de evitare și siguranță: de exemplu caută pe forumuri persoane care prezintă același tip de simptome pentru a se asigura că nu este

nebun, întreabă de mai multe ori medicul psihiatru/psihologul dacă tot este în regulă cu el și nu a înnebunit. Același lucru este valabil și în cazul soției sale, sau a unor colegi/prieteni.

În plan fiziologic, prezintă tahicardie, fatigabilitate, transpirații, bufeuri de căldură, detresă abdominală.

III. Diagnostic ateoretic (DSM-IV)

Axa- I: Tulburare obsesiv-compulsivă în comorbiditate cu tulburare de panică.

Axa-II: Tulburare de personalitate obsesiv-compulsivă.

Axa-III: Fără probleme medicale.

Axa IV: Afectare în sfera profesiei, a vieții intime, evitarea unor locuri și situații.

Axa V: Nivel global de funcționare 60%.

VI. Rezultatele evaluării psihologice

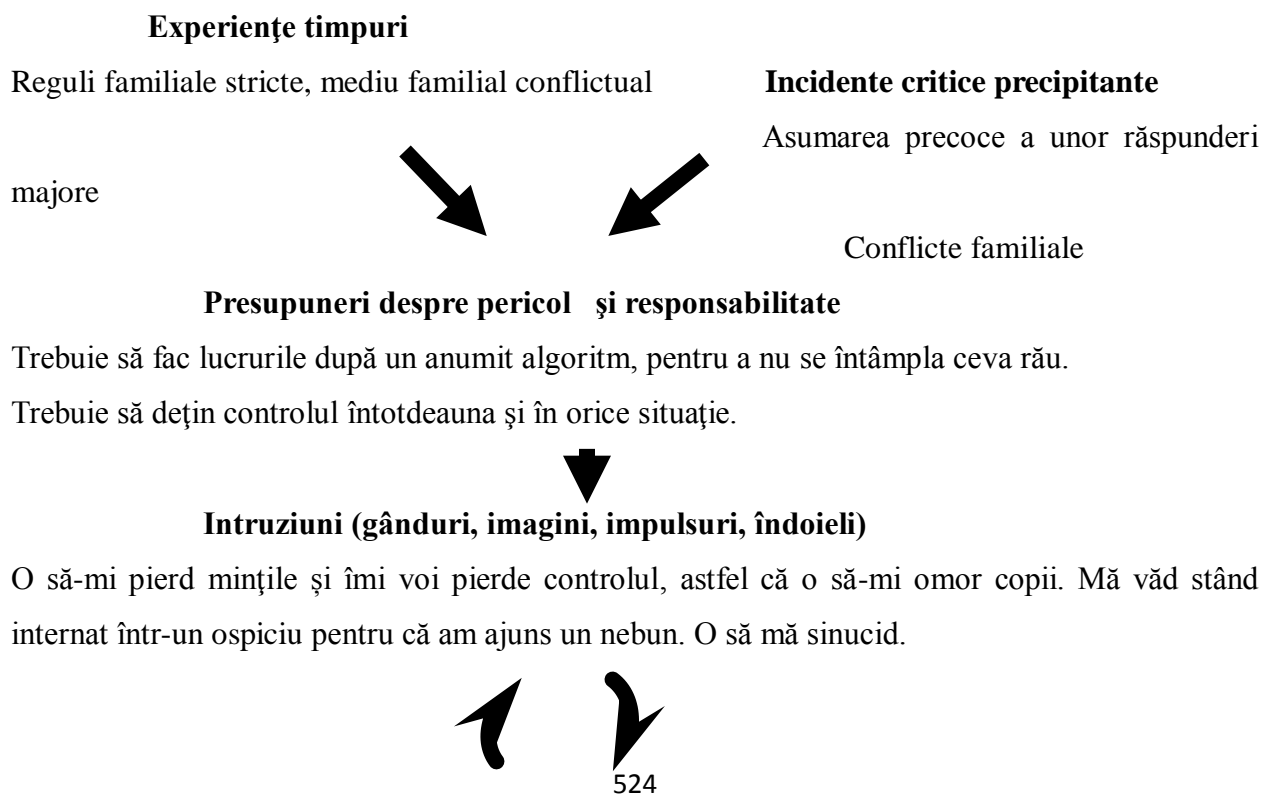
SCID-I Tulburare obsesiv-compulsivă în comorbiditate cu tulburare de panică.

SCID-II Tulburare de personalitate obsesiv-compulsivă.

Scala Yale-Brown 22 puncte (nivel ridicat al obsesionalității, scăzut al compulsivității).

Chestionarul de depresie Hamilton – 14 puncte, episod depresiv ușor.

Conceptualizarea cazului după modelul „florii vicioase” a lui Salkovskis, P.M. (1999):



Interpretări legate de responsabilitate

Ar fi cumplit, groaznic și de neacceptat să se întâmple una ca asta. Eu sunt singurul vinovat pentru că gândesc așa. Trebuie să fiu atent la gândurile mele pentru a nu-mi pierde controlul.

Strategii contra-productive

Caută asigurări întrebându-i pe cei din jur dacă este normal. Evită interacțiunea cu familia.

Caută informații despre simptomele sale pe forumuri

Neutralizare mentală:

Nu sunt nebun. Trebuie să gândesc pozitiv.

Schimbări de dispoziție

Anxietate, neliniște, teamă, iritabilitate, tristețe.

VI. Obiectivele operaționale:**Ale pacientului:**

- Scăderea nivelului de anxietate prin atenuarea gândurilor obsesionale.
- Funcționarea adecvată în rolurile sociale, în familie și la serviciu.
- Obiectivele operaționale ale terapeutului: scăderea simptomatologiei legate de TOC și atacul de panică. Începerea procesului de „habituaare” a pacientului, cu gândurile intruzive.

VII. Planul de tratament**Ședința nr. 1-3:**➤ **Evaluarea clinică inițială la nivel:**

- Cognitiv, subiectiv – forma și conținutul obsesiilor, declanșatori, neutralizări mentale,

conduită evitantă la nivel mental, percepția sensului (rostului) gândurilor și a comportamentelor.

- Emoțional – schimbări de dispoziție (anxietate, depresie, discomfort), cum și cu ce se asociază acestea;
- Comportamental – declanșatori, conduită evitantă, compulsii rituale, alte compulsii, întrebări de asigurare;
- Fiziologic – declanșatori, schimbări fiziologice asociate cu manifestări obsesive și compulsive;
- **Istoric și evoluție;**
- **Afectarea funcționării globale;**
- **Psihoeducație** legată de normalitatea gândurilor – o mare parte din oameni au aceste gânduri; un studiu efectuat a arătat că 90 % dintre participanți au astfel de gânduri.
- **Evaluarea standardizată** – SCID – I, SCID – II , Scala Yale-Brown, Hamilton Depression Inventory;
- **Conceptualizarea cazului** – modelul „florii vicioase” a lui Salkovskis.
- **Expunerea metodei CBT;**
- **Discutarea contractului terapeutic;**
- **Stabilirea și negocierea** obiectivelor pe termen scurt, mediu și lung;
- **Feedback.**

În cadrul ședințelor 3-25 s-a efectuat intervenția specifică pentru TOC, așa cum a fost ea descrisă în protocolul elaborat de către Clark și Beck (2010), rezultatul fiind o scădere semnificativă a obsesionalității. Totuși, unele gânduri intruzive legate de faptul că ar putea să facă rău familiei, nu au putut fi combătute prin intervențiile standard. În acel moment în cadrul protocolului standard au fost inserate tehnici specifice ACT. Pentru acest pacient, tehnica care s-a dovedit de departe cea mai eficientă a fost *defuziunea cognitivă*. Pentru exemplificare, prezentăm mai jos câteva aspecte dintr-un transcript al ședinței a 28-a:

Pacientul: Iarăși mi-au venit acele gânduri, că o să-mi omor copii, că sunt nebun, că mă sinucid...

Terapeut: Ok, ce ai simțit în acel moment?

P. O anxietate foarte mare, și niște impulsuri puternice de a le face rău.

T. Cât de mare era anxietate în acel moment?

P. undeva la 85-90 %.

T. Dar impulsurile de a le face rău copiilor?

P. Tot cam pe acolo.

T. Ok. Spune-mi te rog, ce ai făcut în acel moment?

P. Am stat acolo, nu am plecat, și am început să-l mângâi pe ceafă pe cel mic pentru a mă confrunta cu frica, dar cu toate astea a trecut destul de mult timp până mi-am revenit.

T. Îmi dau seama că a fost destul de neplăcut. Ai încercat să aplici tehnicile pe care le-ai mai folosit, pentru a scădea anxietatea?

P. Da mi-am dat argumente, contraargumente, dar parcă atunci când anxietatea este așa de mare nimic nu funcționează. Sunt disperat, crezi că o să mă fac bine?

T. Înțeleg faptul că este neplăcut ceea ce ți se întâmplă, dar îți dai seama că în prezent îmi ceri o asigurare, așa că hai mai bine să ne întoarcem la ipoteza noastră, și anume că dacă vei aplica anumite tehnici și te vei confrunta în continuare cu anxietatea, probabil o să te simți mai bine.

P. Da, dar este foarte greu, nu mă ajută nimic uneori.....

T. Înțeleg. De fapt hai să vedem, ce-ți cauzează ție rău?

P. Păi situația asta în care mă apucă să le fac rău copiilor, să mă sinucid...

T. Și vrei tu să le faci rău copiilor? Vrei să te sinucizi?

P. Nu, nu vreau asta, dar mă chinuie gândurile astea.....

T. Ok, hai să reluăm tema asta, legată de gânduri. Ce părere ai?

P. Bine.

T. Noi toți avem o realitate pe care o notăm cu R. În schimb avem și o realitate pe care o notăm cu R^2 , aceasta din urmă fiind realitatea personală. Cu alte cuvinte amândoi vedem cutia cu șervețelele de pe masă, dar fiecare din alt unghi. Dacă acum ar intra o persoană pe ușă, ne-ar da alte informații despre poziția șervețelor pe masă. Este corect?

P. Da.

T. Prezența șervețelor pe masă este percepută de către tine spunându-ți în minte: *Pe masă este o cutie de șervețele.*

P. Da, așa este.....

T. Ok. Mergând mai departe, am o întrebare: *Noi suntem gândurile sau faptele/comportamentele noastre?*

P. Păi bineînțeles că suntem gândurile noastre.

T. Ok. Dar spune-mi te rog, pornind de la acest exemplu, tu ești cutia cu șervețele? Sau ești procesul prin care vezi cutia cu șervețele? Pentru că în această logică eu înțeleg că acum tu ești cutia cu șervețele și ești și procesul prin care o vezi...

P. Adică?

T. Adică, când a fost ultima oară în care ai descris pe cineva sub raportul gândurilor: Ce gânduri frumoase are X., ce gânduri urâte are Y.....

P. Nu, nu am făcut asta, i-am descris după ceea ce au făcut sau nu, după caz.

T. Deci, cu alte cuvinte suntem gândurile sau faptele noastre?

P. Ai dreptate....suntem faptele noastre.

T. Pentru că din miile de gânduri care ne trec prin minte în fiecare zi, câte din acestea punem în practică?

P. Mai puține decât gândim....

T. Cu alte cuvinte gândurile sunt doar gânduri, sunt înșiruiți de cuvinte, iluzii...și nicidecum adevăruri absolute....

P. Acum înțeleg....ai dreptate. Același lucru este valabil și pentru ceea ce gândesc atunci când mă simt rău...

T. Exact. Tu ai spus-o....

În acest moment conceptualizarea a fost schimbată iar pacientul a lucrat foarte mult pe modelul A-B-C, completând jurnale de monitorizare a gândurilor în fiecare săptămână și aplicând tehnici de *defuziune cognitivă*. Deși până la abordarea prin ACT au fost efectuate și aplicate nenumărate expuneri prin imagerie dirijată, ascultarea unor scenarii catastrofice înregistrate în cabinet, de cel puțin trei ori pe zi, au fost efectuate experimente comportamentale în care pacientul și-a pus un cuțit în zona încheieturii mâinii stângi, și în pofida anxietății extrem de ridicate s-a expus (mai întâi în cabinet, mai apoi acasă), testând astfel dacă își va face sau nu rău, tehnicile de *defuziune cognitivă* s-au dovedit alături de toate acestea extrem de importante și eficiente. Pacientul a urmat un an și jumătate sedințe de terapie, pentru TOC 33 de sedințe, iar pentru tulburarea de personalitate obsesiv-compulsivă în jur de 40. De asemenea prin intermediul

tehnicii *punerea în context* pacientul a început să devină mai tolerant față de propria persoană, rezultatul imediat fiind scăderea nivelului de perfecționism.

VIII. Modalități de progres și prevenirea recăderilor:

Buna relație terapeutică, complianța și înțelegerea rapidă a modelului specific TCC, au contribuit la o rapidă și eficientă aplicare a protocolului specific abordării TOC, în cazul pacientului. De asemenea, datorită acestui fapt protocoalele de intervenție au putut fi modificate pe parcursul terapiei atunci când unele tehnici nu au funcționat. Ca și factori perturbatori în terapie am putea să amintim, deseori recăderi ale pacientului, mai ales în momentul reducerii dozelor de medicație. În prezent, acesta afirmă că se simte bine, este funcțional în rolurile sociale, profesionale și familiale, dar contextual mai apar unele mici recăderi, care sunt de intensitate mai ușoară și de durată mult mai scurtă. Mai vine la ședințe de psihoterapie, dar doar pentru urmărire/control (follow-up), în special lucrându-se pe problematica personalității și doar indirect a TOC-ului.

În concluzie, modelul integrativ al TCC-ului a fost alegerea potrivită pentru acest pacient, tehnicile specifice ACT alături de cele ale TCC standard fiind eficiente în managementul obsesionalității și în generarea schimbării.

BIBLIOGRAPHY:

1. A.P.A. (2013). *DSM-5*. Retrieved from <http://www.dsm5.org/Documents/Obsessive%20Compulsive%20Disorders%20Fact%20Sheet.pdf>: <http://www.dsm5.org/Documents/Obsessive%20Compulsive%20Disorders%20Fact%20Sheet.pdf>
2. American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, DSM-5*. Washington: American Psychiatric Publishing.
3. APA. (2013). *DSM-5*. Washington D.C.: American Psychiatric Association.

4. Ardelean, M., Suciu, R., & Nirestean, A. (2006). *Tulburări din spectrul anxietății*. București: Editura Medicală Calisto.
5. Beidel, D., & Stipelman, B. (2007). Anxiety disorders. In M. Hersen, S. Turner, & I. D. Beide, *Adult psychopathology and diagnosis* (p. 349). Hoboken: John Wiley & Sons.
6. David, D. (2012). *Tratat de psihoterapii cognitiv-comportamentale*. Iași: Polirom.
7. David, O. D. (2006). *Tratat de psihoterapii cognitiv-comportamentale* (a-II-a ed.). Iași: Polirom.
8. Ellis, A. (2015). Autoevaluarea globală. In J. McMahon, & A. Vernon, *Evoluția unei revoluții. Bazele psihoterapiei rational-emotive*. Trei: București.
9. Freud, S. (2011). *Nevroză, psihoză, perversiune*. București: Trei.
10. Godlin, P., & Gross, J. (2010). Effects of mindfulness-based stress reduction (MBSR) on emotion regulation in social anxiety disorder. *Emotion, 10*(1), 83-91.
11. Hayes, C., Strosahl, K., & Wilson, K. (2012). *Acceptance and Commitment Therapy: The Process and Practice of Mindful Change* (Second edition ed.). New York: Guilford Press.
12. Hayes, S. (2005). *Get out of your mind and into your life: The new Acceptance and Commitment therapy*. New York: New Harbinger Publications.
13. Hayes, S. (2013). *Noua terapie prin acceptare și angajament*. Iași: Polirom.
14. Hayes, S. C., & Strosahl, K. D. (2004). *A practical guide to acceptance and commitment therapy*. New York: Springer Science.
15. Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and Commitment Therapy: Model, processes and outcomes. *Psychology Faculty Publications, Paper 101*.
16. Lăzărescu, M., & Ile, L. (2009). *Tulburarea obsesiv-compulsivă*. Iași: Polirom.

17. Luoma, J. B., Hayes, S. C., & Walser, R. D. (2007). *Learning ACT: An Acceptance and Commitment Therapy skills-training manual for therapists*. New York: Harbinger Publications.
18. Paris, J. (2015). *Ghidul DSM-5 pentru clinicianul inteligent*. Bucureşti: Trei.
19. Ruscio, A. M., Stein, D. J., Chiu, W., & Kessler, R. C. (2010). The Epidemiology of Obsessive-Compulsive Disorder in the National Comorbidity Survey Replication. *Mol Psychiatry*, 15(1), 53–63.
20. *Society of Clinical Psychology*. (2015). Retrieved from Division 12: <http://www.div12.org>
21. Twohig, M., Hayes, S., Plumb, J., Pruitt, L., Collins, A., Hazlett-Stevens, H., & Woidneck, M. (2010). A randomized clinical trial of acceptance and commitment therapy versus progressive relaxation training for obsessive-compulsive disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78, 705-716.
22. Wegner, D. (1994). Ironic Processes of Mental Control. *Psychological Review*, 101(1), 34-52.
23. Westbrook, D., Kennerley, H., & Kirk, J. (2010). *Introducere în terapia cognitiv-comportamentală*. Iaşi: Polirom.
24. Wills, F. (2012). *Psihoterapie și consiliere cognitiv-comportamentală*. Bucureşti: Herald.

THE TRAJECTORY OF YOUNG PEOPLE IN EDUCATION AND IN THE LABOR MARKET - ICT IMPLICATIONS

Vasile Paul Bresfelean, Lecturer, PhD and Claudia Andreea Urean, PhD Student "Babeş-Bolyai" University of Cluj-Napoca

Abstract: The development and the application of information and communication technologies in the education process under the importance given by European Union to an open and remote education system, is a key factor for all European citizens to benefit from a European breadth for cooperation in education. The progress made towards an integrative and innovative reference model of basic processes (education, research, monitoring the employability) from universities may offer an overview of a reality investigated from several perspectives: educational training perspective (measuring the educational training results), the educational training effect (measured by the labor market absorption) and the continuity of training process (measured by monitoring graduate students' future development). Building a generic profile for students and classifying them based on their educational and professional success/failure together with their continuity in education, will help the universities and schools, local communities, business environment and mainly the students. In this regard we highlight the importance of ICT specific instruments: decision support systems, data mining technologies, eLearning, social networks, etc.

Keywords: youth, trajectory, education, employment, ICT

Introducere

Universitatea bazată pe instructori și profesori a fost un subiect bine plasat în ierarhia societății din secolul al XIX-lea și mai mult în al XX-lea (Breșfelean, 2008) dar în ultimii asistăm la o nouă realitate de alte dimensiuni (Cunha et al., 2005) sub forma unei lumi virtuale în care fiecare organizație și individ creează contextul virtual propriu. Din păcate, investițiile țării noastre în educație au fost și încă sunt minime, iar comparativ cu restul țărilor din Uniunea

Europeană, România alături de Bulgaria sunt pe ultimul loc cu cea mai scăzută alocare financiară pe cap de locuitor (doar 200 euro/an pentru educarea unui cetățean), în comparație spre exemplu cu Danemarca, care alocă peste 3.500 euro anual în acest sens, iar procentele din PIB alocate educației, fiind departe de acel 6% stabilit prin Pactul național pentru educație semnat la 5 martie 2008 (UEFISCDI–CNFIS, 2015).

În acest sens, pentru susținerea sistemului național de învățământ pe termen lung într-o țară în curs de dezvoltare (World Bank, 2002), este esențial a crea un ansamblu de stimuli pentru toți cei interesați, a unor metode inovative de evaluare participativă și de investiții în resursa umană, cadre didactice și elevi, dar și în infrastructură. „Universitatea care învață” și instituțiile virtuale bazate pe cunoștințe (Breșfelean, 2008) sunt strâns legate și de dezvoltarea ICT/TIC (Tehnologia informației și comunicațiilor) și a tuturor tehnicilor și metodelor noi bazate pe acesta (Internet, rețele sociale, portaluri, eLearning, chat, data mining, sisteme suport de decizie etc.)

Situația învățământului superior din România - scăderea drastică a numărului de studenți.

Întrebarea de bază care trebuie pusă este legată de „produsul final” al învățământului românesc și să încercăm o estimare a cerințelor de viitor din piața muncii, deoarece pregătirea tinerilor specialiști nu se face într-o zi, și este important ca după cei câțiva ani de pregătire, tinerii absolvenți să aibă certitudinea unui loc de muncă. În țara noastră, ar fi recomandat ca perspectivele viitoare de pe piața muncii corelate cu situația socio-economică existentă să constituie obiectul unor cercetări concrete și continue. Este important ca școlile românești de toate nivelurile să nu mai producă șomeri sau forță de muncă ieftină pentru alte țări și domenii, ci să vină cu acea valoare adăugată necesară pentru dezvoltarea oricărei societăți normale.

În aceste condiții sunt importante de observat contextele naționale, europene și internaționale în educație și în partea socio-economică:

- Contextul National și Regional: autonomie universitară, dublată de reformă administrativ teritorială și regionalizare. Reforma administrativ-teritorială care se tot profilează în ultimii ani poate însemna o dezangajare financiară a guvernului central în favoarea regiunilor noi

create, putând determina accentul învățământului superior pe anumite domenii de interes pentru comunitățile regionale, recrutarea selectivă a studenților, sponsorizarea corporatistă și o strânsă colaborare între autoritățile descentralizate și instituțiile de învățământ superior. De asemenea, trebuie să remarcăm prezența masivă a corporațiilor multinaționale atât în mediul financiar bancar prin activități de outsourcing, cât și în polurile informatice din marile orașe prin așa numitul “lohn intelectual”.

- Context European: liberalizarea, începând cu 1 ianuarie 2014, a accesului pe piața muncii din Uniunea Europeană pentru toți cetățenii români, și cererea de specialiști în sectoare cu grad ridicat de calificare (sănătate, informatică, inginerie etc.).
- Context internațional: criza economică, nevoia de raționalizare a resurselor, creșterea competiției între instituțiile de învățământ superior, învățământ la distanță oferit de cele mai prestigioase universități mondiale. Contextul actual socio-economic impune tot mai mult corelarea cunoștințelor învățate în universități cu cererea de competențe de pe piața muncii, cu evoluțiile economice, tehnologice, științifice cele mai recente.

Conform Institutului Național de Statistică și pe baza rezultatelor etapei de verificare a datelor raportate de universități (UEFISCDI–CNFIS, 2015), numărul studenților la programele de licență ale universităților de stat, și private a fost de 907.353 în anul școlar 2007-2008, apoi 891.098 în anul școlar 2008-2009, coborând mai abrupt în anii următori : 775.319 (2009-2010), 673.001 (2010-2011), 661.241 (2011-2012), 579.552 (2012-2013), 540.828 (2013-2014). Printre cauzele principale ale scăderii numărului de studenți, se numără următoarele: diminuarea numărului de absolvenți de liceu prin scăderea natalității în România, criza financiară (care a convins mulți studenți să renunțe la studii superioare), promovabilitatea la bacalaureat, la care se adaugă numărul mic de studenți străini și plecarea tinerilor români de valoare la universități din străinătate.

După integrarea țării noastre în Uniunea Europeană, a crescut numărul tinerilor români care urmează cursurile unor universități străine și odată cu aceștia, și posibilitatea pierderii unui segment de viitori specialiști cu o înaltă calificare. Conform UNESCO (www.unesco.org), dacă în anul 2000 numărul studenților români care studiau în afară era puțin peste 12.000, acesta a crescut, discutându-se despre cifre în jurul a 32.000 în 2012 (UEFISCDI–CNFIS, 2015), ca să nu mai menționăm copiii familiilor plecate la muncă în străinătate. Este evident că rămânerea

acestora în țările gazdă devine un fapt real, mai ales în condițiile în care universități din străinătate asigură condiții de pregătire și dotări superioare celor din țară, la costuri comparabile sau mai mici, cu împrumuturi școlare avantajoase și astfel acces la o piață a muncii variată și incomparabil mai bine remunerată. Mari centre universitare (gen Sorbona sau Oxford) dar și cele de profil preuniversitar, vin la numeroasele târguri educaționale organizate în România, concurând pentru tinerii noștri. În timp ce instituțiile românești se luptă pentru locuri în topul Shanghai al celor mai performante 500 de universități ale lumii, o parte din țările din jur au deja astfel de instituții clasificate. Din păcate, țara noastră se regăsește la jumătatea procentelor UE și la o treime din procentul echivalent din Statele Unite după numărul mic de studenți și absolvenți cu studii superioare. Conform Eurostat (Mihai, 2015) ne plasăm pe ultimul loc în Europa, cu doar 13% din populația României care a absolvit studii superioare, în timp ce în Marea Britanie, Suedia sau Belgia, mai mult de 30% din populație are studii superioare.

Trebuie să vorbim și de un alt aspect, și anume atragerea studenților străini de către universități românești. Dacă în anii '80 țara noastră atrăgea un număr mare de studenți străini în special din țările în curs de dezvoltare (lucru important pentru stabilirea de relații viitoare, mulți ajungând în poziții de conducere în acele țări), în anul 2014, conform centralizatorului Ministerul Educației Naționale (www.edu.ro) citat de Agerpres (2014), sunt aproximativ 14.000 studenți străini la diferite forme de studiu (Tabel 1). Observăm că cea mai mare pondere o au studenții din cadrul universităților de medicină, în mare parte datorită costurilor mai mici de școlarizare din România, în condițiile unui învățământ în limbi de circulație internațională și a diplomelor recunoscute în UE.

Tip studii	Număr studenți străini	Universitate	Număr studenți străini	Țară proveniență studenți	Număr studenți
Studii licență	11.401	UMF Iași	2.359	Israel	1.521
Masterat	1.015	UMF București	1.337	Franța	1.388
Doctorat	313	UMF Cluj	2.157	Tunisia	1.185
Erasmus	1.500 aprox.	UMF Timișoara	1.510	Grecia	951
		Univ.Ovidius Constanța	1.032	Maroc	651

Tabel 1. Situația studenților străini din România conform Ministerul Educației Naționale, (Agerpres, 2014)

Implicații ale TIC în educație

În literatura științifică există diverse studii realizate în mediul academic în legătură cu subiectele de bază ale proceselor educaționale și participanților la acestea. „Bagajul de cunoștințe” al studenților (Breșfelean, 2008) a constituit una dintre direcțiile principale de cercetare cu ajutorul TIC. Astfel, subliniem preocupările pentru identificarea cu precizie a ce și cât de mult știu studenții, cunoștințele acumulate, probleme întâlnite și performanța educațională (Marra&Palmer, 2004), în scopul de a deduce lacune specifice de învățare. De asemenea, menționăm realizarea unor modele de organizare și de măsurare ale cunoștințelor în actualizarea sistemelor de educație și învățare, cu sprijinul instrumentelor data mining și sistemelor suport de decizie (Pimentel & Omar 2005) (Breșfelean, 2008). Motivele abandonului școlar înainte de încheierea unor cursuri sau ani universitari a fost de asemenea una din temele importante de cercetare (Antunes, 2008). S-a încercat clasificarea studenților în grupe, fiecărei grupe acordându-i-se un anumit grad de risc, de a trece sau nu anumite examene, pe baza unor analize de tip discriminant, rețele neuronale și arbori de decizie (Vandamme et al., 2007) (Breșfelean, 2008). Stabilirea de profile tipice pentru studenți folosind metode și tehnici specifice TIC bazate pe diverse criterii relevante proceselor educaționale a fost în ultimii ani în centrul preocupărilor cercetătorilor din mediul universitar (Ramos & Carvalho, 2011).

Larga răspândire în ultimii ani a portalurilor eLearning specifice ODL (Open and distance learning) a permis studii efectuate pe datele extrase din aceste sisteme (Albano & Ascione, 2008). Pe baza algoritmilor de clasificare (Breșfelean, 2008) și a celor genetici (Minaei-Bidgoli & Punch, 2003) s-a încercat o clasificare a studenților pentru anticiparea mediilor finale. De asemenea, sistemele inteligente de tutoring, prin modul de înregistrare a schimburilor de date, log-urile utilizatorilor, etc., au permis aplicarea unor instrumente generice specifice data mining (Mostow et al., 2005) (Romero & Ventura, 2010). Este important de subliniat impactul acestor instrumente data mining cu utilitate specifică în sistemele de luare a deciziilor, atât în procesele administrative dar și în cele de învățământ specifice tutorilor din educația on-line și la distanță (Romero et al., 2008) (Breșfelean, 2008) (Romero & Ventura, 2010).

În ultimii ani, rețelele de socializare au devenit extrem de populare, Boyd & Ellison (2007) definindu-le drept “servicii web” ce permit indivizilor să își construiască un profil public

sau semi-public într-un sistem mărginit, să creeze o conexiune cu alți utilizatori. Acestea reprezintă o țintă în permanentă mișcare pentru cercetătorii și factorii de decizie din diferite domenii, putând oferi avantaje considerabile privind comunicarea și relațiile dintre utilizatori, precum și beneficii privind învățarea și participarea la cursuri și platforme online (Iordache 2014) (Rodríguez-Hoyos et al., 2015). Trăim într-o lume în care oamenii sunt din ce în ce mai conectați prin rețele formale și informale, evoluția tehnologiei facilitând accesul la astfel de rețele sociale (Kezar, 2014) .

Potrivit Wikipedia, cele mai cunoscute rețele web sociale sunt: Facebook - circa 1,310,000,000 membri; Flickr - rețea mondială pentru informații de tip imagine și fotografie; LinkedIn - 300 milioane utilizatori, pentru managementul carierei și relațiilor profesionale; Instagram - 30 milioane utilizatori; Pinterest - circa 70 mil. Utilizatori; Twitter - circa 1 miliard membri (iunie 2014) - pentru răspândirea rapidă, în mase, a unor știri textuale scurte, de maxim 140 caractere; YouTube - 1 miliard utilizatori; Google+ - 180 de milioane de utilizatori.

În cadrul literaturii de specialitate au fost identificate o serie de direcții generale de cercetare generate de utilizarea în educație a rețelelor sociale: (Rodríguez-Hoyos et al., 2015)

- mediul de învățare bazat pe rețele sociale, profilul utilizatorilor implicați, motivele de utilizare, efecte adverse, efectele asupra culturii, limbii și educației, alte implicații personale (Aydin, 2012).
- eficiența în instruire, identificarea oportunităților pentru utilizarea, spre exemplu, a Facebook ca suport interactiv pentru învățare, și reacția studenților la utilizarea Facebook în acest sens (Manca & Ranierit, 2013).
- Utilizarea instrumentelor de tip microblogging în educație (exemplu Twitter), pentru a sprijini activitățile de învățare formală și un mod digitalizat, flexibil și ieftin de educație, extinderea oportunităților de învățare spontană dincolo de sala de clasă, precum și formarea de comunități virtuale de învățare (Gao, et al., 2012).

Rețelele sociale devin astfel mai mult decât un simplu mijloc de socializare cu oameni din întreaga lume, acestea începând să fie folosite cu succes și în domeniul educației (Filiz & Funda, 2011) (Rodríguez-Hoyos et al., 2015). Câteva din avantajele utilizării rețelelor sociale în procesul educațional (Balci, 2010) sunt după cum urmează:

- independența față de timp și locație;
- îmbunătățirea calității și eficienței în procesul educațional prin utilizarea calculatorului;
- abilitatea de a învăța în mod sistematic și într-un timp scurt datorită evoluției tehnologiei;
- individualizarea învățării;
- posibilitatea de a primi feedback instant;
- oferă studenților/elevilor posibilitatea de a repeta conținutul cursului;
- conținutul cursului este ușor de afișat;
- oferă posibilitatea de a realiza laboratoare virtuale;
- comunicare bidirecțională,
- oferă posibilitatea evaluării performanțelor studenților/elevilor;
- minimizează riscul de a apărea erori în evaluarea studenților/elevilor, etc.

Concluzii

Cu toate că importanța utilizării și adoptării TIC în procesul educațional este recunoscută la nivelul politicilor educaționale europene, numeroase aspecte ale vieții cotidiene fiind influențate de abilitățile de utilizare ale în ciuda potențialului rețelelor de socializare (în domeniul formării, a posibilităților de a aplica metodologiile interactive și de a transforma educația într-o formă de învățare mult mai atractivă), majoritatea furnizorilor naționali, dar și europeni, de educație nu exploatează suficient acest mediu de învățare (Social Media and Adult Trainings).

În sectorul educațional, factorii de decizie trebuie să accepte că accesul la TIC, într-o economie globală, poate veni în sprijinul comunității prin crearea de forță de muncă calificată, TIC în educație (UNESCO 2015) având un efect multiplicator prin: consolidarea procesului de învățământ și oferirea de noi competențe studenților; facilitarea și îmbunătățirea pregătirii profesorilor; minimizarea costurilor asociate cu sistemul de învățământ tradițional.

Considerăm că atât studenții și absolvenții cât și cadrele didactice trebuie să fie implicați activ în viața și evoluția unei universități, alături de factorii de decizie, parteneri din comunitatea locală pentru o evaluare și o perfecționare continuă a procesului de învățământ, a evoluției

studentilor și a vieții profesionale imediate. Din perspectiva noastră, evaluarea participativă reprezintă o implicare activă, de pe poziții de egalitate a participanților la procesul educațional pentru realizarea unui proces de evaluare cu propuneri utile atât pentru instituția de învățământ cât și pentru comunitate. Pentru a deveni cu adevărat o instituție care învață, universitatea trebuie să treacă de la acel lanț de aprovizionare-desfacere (elevi-studenți-absolvenți) la un lanț de valori, implicând activ în activitatea sa actorii mai sus menționați.

Mențiuni

Cercetările efectuate în cadrul acestui articol se circumscriu direcțiilor grantului “eTrajectory - traiectoria profesională a studenților”, Cod proiect: PNII-RU-TE-2014-4-2640 .

BIBLIOGRAPHY:

1. Albano, G., Ascione, R., E-Learning and Affective Student's Profile in Mathematics. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 3(S3), pp. 6-13, 2008
2. Agerpres, 2014, Aproximativ 14.000 de studenți străini urmează în România cursuri de licență, masterat, doctorat, 10 Sep 2014, <http://www.agerpres.ro/social/2014/09/10/aproximativ-14-000-de-studenti-straini-urmeaza-in-romania-cursuri-de-licenta-masterat-doctorat-15-33-17>
3. Antunes C., Acquiring Background Knowledge for Intelligent Tutoring Systems, *Proceedings of Educational Data Mining 2008, The 1st International Conference on Educational Data Mining Montreal, Quebec, Canada, June, 2008* pp.18-27
4. Aydin S., A review of research on Facebook as an educational environment. *Educational Technology Research and Development*, 60(6), 2012, pp.1093-1106
5. Chansarkar, B.A., Michaeloudis, A., Student profiles and factors affecting performance. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 32(1), pp.97-104, 2001
6. Boyd, D. M., & Ellison, N. B., Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), pp.210-230, 2007 doi:10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x.

7. Balci, B., E-ogrenme sistemindeki basari faktorleri. In U. Demiray, G. Yamamoto, M. Kesim. (Eds.). *Turkiye’de e-ogrenme: Gelismeler ve uygulamalar [Elearning in Turkey: Developments and applications]*, 2010, pp. 465-480, Ankara: Cem Web Ofset
8. Breşfelean V.P., *Implicații ale tehnologiilor informatice asupra managementului instituțiilor universitare*, Ed. Risoprint, Cluj-Napoca, 2008
9. Cunha, M. M.; Ferreira, Luis; Tavares, Antonio Jose (2005), *Web-based Learning and Teaching - Opportunities and Challenges for Higher Education*, EUNIS Conference 2005 - Leadership and Strategy in a Cyber-Infrastructure World, The University of Manchester, June 2005
10. Filiz T., Funda E., *Use of Social Networks as an Education Tool*, *Contemporary educational technology*, 2011, 2(2), 2011, pp.135-150
11. Gao F., Luo T., Zhang K., *Tweeting for learning: A critical analysis of research on microblogging in education published in 2008–2011*. *British Journal of Educational Technology*, 43(5), 2012, pp.783–801
12. Kezar A., *Higher Education Change and Social Networks: A Review of Research*, *The Journal of Higher Education*, Vol. 85, No. 1, January/February, 2014
13. Iordache D. D., *Utilizarea rețelelor de socializare în rândul studenților români – variabile, avantaje și limite*, *Revista Română de Interacțiune Om-Calculator* 7 (3) 2014, pp.195-208
14. Manca S., Ranierit M., *Is it a tool suitable for learning? A critical review of the literature on Facebook as a technology-enhanced learning environment*, *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(6), 2013, pp. 1–18
15. Marra, R., Palmer, B., *Encouraging Intellectual Growth: Senior College Student Profiles*. *Journal of Adult Development*, 11(2), 2004, pp.111-122
16. Mihai Adelina, *Peste 50.000 de români au făcut o facultate, dar apar în statistici ca șomeri care nu au lucrat niciodată*, *Ziarul Financiar*, 4 februarie 2015, <http://www.zf.ro/eveniment/peste-50-000-de-romani-au-facut-o-facultate-dar-apar-in-statistici-ca-someri-care-nu-au-lucrat-niciodata-13802301>
17. Minaei-Bidgoli B., Punch W.F., *Using Genetic Algorithms for Data Mining Optimization in an Educational Web-based System*, *GECCO 2003 Conference*, Springer-Verlag, Vol 2, Chicago, USA; July 2003. pp. 2252-2263

18. Mostow J., Beck J., Cen H., Cuneo A., Gouvea E., Heiner C. ,An educational data mining tool to browse tutor-student interactions: Time will tell! Proceedings of the Workshop on Educational Data Mining, Pittsburgh, USA; 2005. pp.15-22.
19. Pimentel E.P., Omar N., Towards a model for organizing and measuring knowledge upgrade in education with data mining, The 2005 IEEE International Conference on Information Reuse and Integration, Las Vegas, USA; August 15-17, 2005. pp. 56-60
20. Ramos, M., Carvalho, H., Perceptions of quantitative methods in higher education: mapping student profiles. Higher Education, 61(6), pp.629-647, 2011
21. Rodríguez-Hoyos C., Salmón I.H., Fernández-Díaz E., Research on SNS and education: The state of the art and its challenges, Australasian Journal of Educational Technology, 2015, 31(1).
22. Romero C., Ventura S., Espejo P. and Hervás C., Data Mining Algorithms to Classify Students, Proceedings of Educational Data Mining 2008, The 1st International Conference on Educational Data Mining Montreal, Quebec, Canada, June 20-21, 2008 pp. 8-17
23. Romero C., Ventura S., Educational Data Mining: A Review of the State-of-the-Art, Transactions on Systems, Man, and Cybernetics--Part C: Applications and Reviews, Volume 40 Issue 6, November 2010, Publisher: IEEE, pp. 601-618.
24. UEFISCDI–CNFIS 2015, Raport public anual–2014, Starea finanțării învățământului superior și măsurile de optimizare ce se impun, http://www.cnfis.ro/wp-content/uploads/2015/07/CNFIS-Raport-public2014_final_20.06.2015.pdf
25. UNESCO Institut for Statistics, Information and communication technology (ICT) in education in Sub-Saharan Africa. A comparative analysis of basic e-readiness in schools, Information paper, no.25, august 2015
26. Vandamme J.P., Meskens N., Superby J.F., Predicting Academic Performance by Data Mining Methods, Education Economics, Volume 15, Issue 4 December 2007 , pp. 405 - 419
27. World Bank, Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries. World Bank, Washington D.C., 2002 <http://www1.worldbank.org/education/pdf>

TRANSITION TO PARENTING AT COUPLES WHO ARE AT FIRST CHILD

Maria Laura Smilshi

PhD Student, "Al. Ioan Cuza" University of Iași

Abstract: Compared to other major life transitions, transition to parenting is a unique moment that most people experience, its beginning is known and often planned. For most couples first child triggers a decline in couple or in personal well-being.

Birth of first child determine significant changes in the sphere of emotions and life events. After birth, partners typically spend less time together, engage in fewer joint activities, have more conflicts and become less sexually active. Despite the variety gathered about the transition to parenting in recent decades, relatively few studies have systematically examined the combined perspectives of women, men and couples in general. In addition, there is no prior research on the impact that stress has on the well-being of the other partner.

The present study aims to examine the relationship between transition to parenting and couple satisfaction and to identify the main predictors explaining the changes in the couple relationship in the context of transition to parenting. Also, this paper provides an overview of the main theoretical models that include the study in the issue of birth and the transition to parenting. Finally, emphasis is also placed on differences in gender roles and in terms of the perception that each partner has on the changes taking place after childbirth.

Keywords: transition to parenting, couple satisfaction, childbirth, changes in couple life, gender role differences.

Tranziția spre parentalitate și căsnicia

Fiecare tranziție majoră care apare la un moment dat într-o căsnicie presupune o reorganizare a sistemului familial și o renegociere a limitelor în ceea ce privește legătura interpersonală și apropierea emoțională.

Nașterea unui copil este considerată a fi un stresor semnificativ pentru multe cupluri însă trebuie să se ia în considerare și calitatea relației de cuplu până la apropierea acestui moment. Există studii care arată că partenerii manifestă o atenție și un devotament mai redus față de relația de cuplu după nașterea copilului.

Pe de altă parte, unii cercetători sugerează faptul că satisfacția maritală după nașterea copilului este o perioadă de adaptare scurtă în care fiecare partener reușește să se recupereze. De asemenea, alți cercetători au susținut faptul că în contextul tranziției spre parentalitate, scăderea satisfacției maritale s-ar încadra în normalitate întrucât majoritatea persoanelor experimentează aceste trăiri chiar din momentul deciziei de a avea un copil. În alte studii din același domeniu s-a constatat faptul că nașterea unui copil face mai puțin probabil ajungerea în stadiul despărțirii sau al divorțului.¹

Prin urmare, este important să studiem mai amănunțit traiectoria relației de cuplu pe parcursul tranziției spre parentalitate pentru a determina cum anume unele cupluri fac față acestor experiențe și cum altele resimt un stres mai ridicat.

Tranziția spre parentalitate este considerată una dintre cele mai semnificative momente din viața unui individ. Cei mai mulți specialiști sunt de acord cu faptul că tranziția spre parentalitate are un ridicat potențial de a interfera cu viața de familie a indivizilor. Un factor care a fost identificat și care s-a constatat că are o influență asupra stării emoționale a părinților este congruența rolurilor parentale. Congruența parentală se referă la angajamentul pe care fiecare dintre parteneri și-l asumă în ceea ce privește rolurile de părinți în familie. În general cuplurile care sunt de acord cu rolurile care le-au revenit, experimentează modificări mai scăzute în ceea ce privește starea de bine în relația de cuplu.²

Pentru cei mai mulți părinți, nașterea unui copil aduce împlinire și bucurie, iar parentalitatea cunoaște multe recompense precum afecțiunea, sensul autorealizării personale, împlinirea nevoilor, expectanțelor sociale și stabilitatea relațională.

¹Amy Claxton, Perry Jenkins, Maureen, *No fun anymore: Leisure and marital quality across the transition to parenthood* în „Journal of Marriage and Family”, 2008, nr. 1, vol. 70, p. 29.

² Alicia Cast, *Well Being and the transition to parenthood: An identity theory approach* în „Sociological Perspectives”, 2004, nr 1, vol. 47, p. 55-56.

În același timp, este nevoie de adaptarea la noul rol în ipostaza de părinte care presupune constant grijă și atenție. Depășirea episoadelor de plâns, solicitările fizice de alăptare, și perturbarea somnului se adaugă la provocările cu care se confruntă cuplurile atunci când acestea devin părinți. Copiii mici cer mult timp și energie pe care părinții nu o mai pot utiliza în scop propriu. Noii părinți se confruntă cu schimbări drastice în ceea ce privește programul personal și petrecerea timpului liber cât și desfășurarea de activități comune cu partenerul. În cea mai mare parte a timpului liber partenerii își petrec timpul împreună cu copilul. În consecință centrarea atenției și a energiei îndreptată spre sine și partener este direcționată înspre copil, iar acest lucru poate avea un efect negativ asupra satisfacției maritale.³

Studiul prezent

Scopul acestui studiu este de a evalua relația dintre tranziția spre parentalitate și satisfacția în cuplu prin selectarea și analizarea unor articole reprezentative din acest domeniu care au dezbătut această problematică a impactului nașterii asupra relației de cuplu. În acest sens am selectat zece articole științifice publicate în jurnale de renume precum *Journal of Marriage and Family*, *Journal of applied family studies*, *Journal of Family Theory & Review*, *Psychology Journal* începând din anii 1991 până în 2014.

Prin această recenzie teoretică se dorește o trecere în revistă a principalelor modele teoretice ale tranziției spre parentalitate care explică procesul schimbărilor în cuplu precum și o evidențiere a predictorilor sau a factorilor de risc care pot constitui o justificare pentru întregul proces prin care cuplurile trec în contextul nașterii.

Articolele publicate în aceste jurnale pot fi considerate reprezentative pentru cercetarea contemporană științifică din domeniul cuplului și al familiei deoarece oferă o viziune asupra problemicii nașterii din perspectiva ambilor parteneri analizând sistematic particularitățile individuale și de cuplu în contextul tranziției spre parentalitate punându-se accent pe satisfacția de cuplu.

³Esther S. Kluwer, *From Partnership to Parenthood: A Review of Marital Change Across the Transition to Parenthood* în „*Journal of Family Theory & Review*”, 2010, nr. 2, p.105.

Predictorii satisfacției maritale în tranziția spre parentalitate

Față de alte etape de viață, tranziția spre parentalitate constituie un factor de stres deosebit de interesant din cauza faptului că cerințele solicitate de sugari ce presupun o îngrijire constantă duc la o întrerupere a disponibilității părintelui pentru partener.

Cercetările care s-au realizat în acest domeniu arată faptul că există o serie de predictori mai importanți care ar putea explica satisfacția maritală în contextul tranziției spre parentalitate.

Atașamentul

Studiile indică faptul ca atașamentul nesecurizant prezice schimbări și nemulțumiri în relația de cuplu, dar numai atunci când sursa stresului este specifică și relevantă pentru tipul de atașament (de exemplu, nivelurile scăzute de suport din partea partenerului).

Conform teoriei atașamentului, satisfacția maritală în primele luni ale tranziției după naștere trebuie să fie mediată de gradul în care femeile anxioase percep sprijinul oferit de partener. În măsura în care femeile extrem de anxioase devin mame și au credința că soții lor sunt suficient de disponibili pentru a le susține, se poate spune că acest model va avea un impact mai slab asupra percepțiilor relației și comportamentului. În cazul în care, femeile extrem de anxioase devin mame și au credința că soții lor nu sunt suficient de disponibili pentru a le susține, se poate spune că acest model va avea un impact mai puternic asupra percepțiilor relației și comportamentului.

Femeile cu un stil de atașament evitant au încrederea în sine scăzută, le displac situațiile în care trebuie să dea sau să primească sprijin în special emoțional și au tendința de a-și suprima emoțiile, manifestă stres accentuat asociat cu trecerea spre parentalitate. Acestea ar trebui să caute sprijin mai puțin de la partenerii lor în timpul primelor luni ale tranziției.

Persoanele care au un stil de atașament securizant, nu prezintă probleme care definesc persoanele anxioase sau evitante. Femeile extrem de sigure care au parteneri de susținere prezintă o calitate a relației în primele câteva luni ale tranziției.⁴

⁴Jeffrey A. Simpson, W. Steven Rholes, *Attachment, Perceived Support, and the Transition to Parenthood: Social Policy and Health Implications* în "Social Issues and Policy Review", 2008, nr.1, vol. 2, p.37-38.

Familia de origine

Un punct de vedere teoretic relevant și de multe ori studiat face referire la factorul familiei de origine a partenerului. Pentru tați, calitatea relației parentale, nivelul ridicat al conflictului parental și divorțul au prezis deteriorări în relația de cuplu.

Soții au tendința de a experimenta scăderi în satisfacția maritală atunci când aceștia devin părinți. Există posibilitatea ca experiențele din familia de origine să exercite o influență asupra satisfacției maritale în momentul trecerii către statutul de părinte. Experiența parentală caracterizată prin respingere în copilărie a fost considerată un predictor de schimbare în satisfacția maritală.

Eficacitatea scăzută a părinților a fost pusă în relație cu reactivitatea temperamentală a sugarilor.⁵

Anxietatea

Tranziția poate destabiliza chiar și relațiile cu o stabilitate ridicată. Acest aspect este valabil mai ales în cazul femeilor cu o anxietate accentuată care nu numai că trebuie să treacă prin procesul nașterii și apoi să continue cu un nou rol provocator, dar tot în acest context pot apărea preocupări cu privire la disponibilitatea partenerilor de a le oferi suficientă susținere emoțională.

În plus, în cazul în care femeile anxioase au îndoieli prenatale sau incertitudini despre suportul primit din partea partenerului, acestea vor percepe un nivel mai scăzut de sprijin conjugal, vor raporta că sunt mai puțin mulțumite de căsnicia lor și percep o furie mai mare din partea soților.

Cercetările anterioare au confirmat în mod constant că partenerii romantici ale femeilor anxioasetind să fie foarte nemulțumiți. Nivelurile neobișnuit de mari de nemulțumire raportate de către partenerii femeilor cu anxietate pot fi explicate de următoarele argumente: partenerii nu vor fi niciodată în măsură să răspundă nevoilor și dorințelor de sprijin solicitate de femeile anxioase sau partenerii nu vor acorda suficient „credit” sprijinului solicitat.

⁵Stephanie H. Parade, Esther M. Leerkes și Heather M. Helms, *Remembered Parental Rejection and Postpartum Declines in Marital Satisfaction: Moderated Dyadic Links* în “Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies”, 2013, nr.2, vol.62, p.298-299.

În consecință, bărbații implicați într-o relație cu femei extrem de anxioase au o satisfacție maritală scăzută și este recomandat ca aceștia să se raporteze la mânia îndreptată asupra soțiilor în perioada de tranziție, în special în cazul în care soțiile lor percep un nivel scăzut de sprijin conjugal.

Starea civilă

Printre o serie mai largă de circumstanțe ale parentalității, starea civilă este, probabil, cea mai bine înțeleasă. Teoria angajamentului susține faptul că coabitarea înaintea căsătoriei are un efect negativ asupra relațiilor pe termen lung din cauza faptului că partenerii ajung împreună într-un stadiu al inerției fiind constrânși de o potențială despărțire, mai degrabă decât de o decizie luată pe termen lung care conduce la o stabilitate în cuplu.

Planificarea și neplanificarea sarcinii

În ceea ce privește planificarea sarcinii, unele studii au descoperit că o sarcină neplanificată prezice o scădere mai mare a satisfacției maritale.

Câteva studii importante au susținut importanța sincronizării parentalității. În acest sens este important să se ia în considerare planificarea sau neplanificarea nașterii copilului. Dacă o sarcină nu este planificată este mai probabil să degereze într-o tranziție stresantă. Cu toate că multe cercetări au considerat ca fiind importantă planificarea sau neplanificarea sarcinii, rezultatele au fost diverse poate din cauza faptului că impactul asupra cuplurilor este neuniform. Planificarea unei sarcini sau neplanificarea ei poate avea un impact major atunci când sunt alți factori de risc care intervin, de exemplu atunci când unul dintre parteneri este depresiv. Majoritatea datelor colectate din studiile centrate pe sincronizarea parentalității arată faptul că acestea s-au concentrat asupra femeilor și a consecințelor apărute în viața lor. Puține studii au luat în considerare efectele consecințelor asupra bărbaților.⁶

Temperamentul sugarilor

Un model mai coerent în acest sens este cel care face referire la impactul temperamentului sugarilor asupra funcționării relației după naștere. Câteva studii au arătat faptul

⁶ Martha J. Cox, Blair Paley, Margaret Bulchinal, Chris Payne, *Marital perceptions and interactions across the transition to parenthood* în „Journal of Marriage and Family”, 1991, nr. 3, vol. 61, p.613-614.

că unele caracteristici ale sugariilor precum ritmurile biologice, afectivitatea negativă, temperamentul "dificil" sunt asociate cu o satisfacție scăzută a relației după naștere.⁷

Diferențele de gen și tranziția spre parentalitate

Un domeniu de dezvoltare în care diferențele de gen sunt cel mai probabil să se manifeste este tranziția spre parentalitate, având în vedere rolurile biologice și sociale diferite pe care bărbații și femeile și le asumă în conceperea și îngrijirea copiilor.

De exemplu, în comparație cu bărbații care se află la debutul de a fi părinte, mamele tinere sunt mult mai probabil să-și asume rolul de îngrijitor și în multe cazuri pot fi considerate ca fiind unicul părinte.

În concordanță cu acest lucru cercetările arată că tranziția timpurie spre statutul de părinte poate produce profunde consecințe fizice, sociale și emoționale pentru femei.

Studiile care se ocupă de procesele de dezvoltare asociate cu o tranziție spre parentalitate timpurie au identificat o gamă largă de factori antecedenti care explică rolurile parentale și responsabilitățile pentru femei.

Acești factori cuprind mediul individual și social din copilărie precum sărăcia, dimensiunea familiei, experiențele de familie- situația familială, vârsta mamei, nivelul educațional, conflictele din familie, relațiile părinte-copil, reglarea comportamentală- probleme de comportament, achizițiile la învățătură, IQ, performanțele școlare.

Deși mult mai puține cercetări au fost realizate pe bărbați, rezultatele studiilor care au examinat factorii de risc asociați cu paternitatea timpurie, sugerează asemănări între profilele psihosociale ale bărbaților și ale femeilor. În concordanță cu aceste aspecte studiile arată că atât familia cât și factorii individuali joacă un rol important în predicția paternității timpurii. Factorii antecedenti legați de tranziția timpurie în cazul paternității includ originea socială- statutul socio-economic, viața de familie, prezența unor frați mai mari, ajustarea comportamentală, rezultatele la învățătură, abuzul de substanțe.⁸

⁷Tea Trillingsgaard, Katherine J. Baucom, W., Heyman Richard E., *Predictors of Change in Relationship Satisfaction during the Transition to Parenthood* în „Interdisciplinary Journal of applied family studies”, 2014, nr. 10, p.668-669.

⁸Lianne Woodward J., Fergusson David M., L. Horwood John, *Gender differences in the transition to early parenthood* în „Development and Psychopathology”, 2006, nr. 18, p. 275-276.

Conflictele maritale în contextul tranziției spre parentalitate

Semnificația și implicația conflictului nu poate fi înțeleasă decât dacă se ia în considerare contextul în care se produce. Tranziția spre parentalitate este un factor important deoarece se poate analiza cum anume nașterea a intervenit în cuplu și cum fiecare dintre parteneri experimentează această schimbare. Atunci când în diada de cuplu apare un nou membru pot apărea schimbări dramatice în relație precum reducerea timpului pentru relaxare și a activităților plăcute, schimbări în paternul de intimitate și comunicare, scăderi în calitatea sexuală și creșterea depresiei în rândul femeilor. În medie calitatea relației are de suferit în contextul acestei tranziții în special în rândul femeilor.⁹

Modele teoretice ale tranziției spre parentalitate

Vulnerabilitatea Adaptării la Stres (Karney, Bradbury, 1995) oferă un model ce poate fi aplicat tranziției la parentalitate, integrând diferite teorii ale căsătoriei. În concordanță cu teoria propusă, modelul atrage atenția asupra factorilor de stres extern ai adaptării în relația de cuplu. Pe baza teoriilor comportamentale, modelul atribuie un rol central procesului de adaptare și atrage atenția asupra comportamentelor și cognițiilor partenerilor și modul în care partenerii și cuplurile provoacă stres și tranziții.

Conform modelului, calitatea relației este îmbunătățită atunci când cuplurile fac față factorilor de stres în moduri constructive și se agravează atunci când procesele de adaptare sunt scăzute. În plus, modelul consideră că durata vulnerabilității pe care fiecare partener o aduce în relația de cuplu poate contribui la experiența stresantă a evenimentului și afectează modul în care cuplurile se adaptează la noile circumstanțe și situații.

Modelul conflictului de rol (Jenkins, Rasbash, 2003)

Acest model teoretic generează predictorii specifici pentru variabilele moderatoare. Femeile manifestă o disatisfacție mai mare față de bărbați. În primul rând, femeile sunt principalele îngrijitoare, prin urmare rolurile se schimbă mai mult atunci când copilul se naște. În al doilea rând se presupune că efectul va fi mai mare în cazul nou-născuților. Copiii mai mari nu necesită atât de multă îngrijire și își petrec mai mult timp la școală. Prin urmare, conflictul de rol în aceste cazuri se diminuează. De asemenea, expectanțele și experimentarea rolurilor mai

⁹Esther Kluwer, Matthew Johnson, *Conflict frequency and relationship quality across the transition to parenthood* în „Journal of Marriage and Family”, 2007, nr.5, p.1091.

neconvenționale au un efect mai negativ asupra copiilor. Astăzi femeile au un statut mai important la locul de muncă. Această adaptare de la latura profesională a femeii la cea de mamă este mult mai radicală față de ceea ce se întâmpla în urmă cu zeci de ani. În plus, dorința de a avea copii este acum văzută mai degrabă ca o alegere decât un imperativ social. Astfel, părinții pot percepe dificultatea trecerii către statutul de părinte ca o responsabilitate proprie decât ca o nouă etapă în căsătorie pe care fiecare părinte o experimentează.

Modelul restricției libertății (Tweng, Campbell, 2001)

Copiii reduc semnificativ libertatea indivizilor în căsătorie. Ei au nevoie de mult timp și atenție. Acest aspect intervine în plăcerile și dorințele părinților și pune restricții în experimentarea libertății părinților. Modelul restricției libertății prezice faptul că femeile ar putea experimenta o insatisfacție mai mare decât bărbații. În ultimele decenii se observă o creștere a individualismului și o tendință de a fi mai puțin legați de familie și de responsabilitățile sociale decât în trecut. În plus cuplurile decid să aibă copii mult mai târziu și aceasta poate deveni o obișnuință a libertății vieții de adult înainte de a deveni părinți.

Modelul insatisfacției sexuale (Blumstein, Schwarz, 1983)

Copiii deseori intervin în viața sexuală a părinților. Scăderea intimității sexuale poate avea consecințe negative asupra satisfacției maritale. Pentru că bărbații raportează o dorință mai mare asupra sexualității, se poate afirma faptul că aceștia experimentează o insatisfacție mai ridicată.

Modelul costului financiar (Le Masters, 1957)

Copiii generează costuri ridicate. Ei pot cauza un stres semnificativ în domeniul financiar al părinților ceea ce poate conduce la tensiuni în căsnicie. Povara financiară este mai mare în cazul soților decât a soțiilor pentru că bărbații sunt considerați a fi principalii întreținători ai familiei.¹⁰

Teoria identității și tranziția spre parentalitate (Burke, 1991)

Teoria identității sugerează faptul că indivizii sunt motivați să se comporte într-o manieră în care să le mențină o consistență internă între propriile percepții și semnificațiile identității personale. Când indivizii se definesc pe ei înșiși ca fiind ocupanți ai unor roluri particulare

¹⁰ Jean Twenge, M. Campbell W. Keith, Craig A. Foster, *Parenthood and marital satisfaction: A meta analytic review* în „Journal of Marriage and Family”, 2003 , nr. 3, vol. 65, p. 575-577.

(precum cel de mamă sau tată), ei își definesc simultan partenerii ca niște posesori ai unor roluri inverse care implică expectanțe față de rolul partenerului. Verificarea identității părinților se realizează atunci când mamele și tații au identități care sunt consistente cu standardele identității fiecăruia.¹¹

Concluzii

Satisfacția în cuplu poate avea uneori de suferit deoarece nașterea unui copil implică asumarea unor noi roluri. Intimitatea dintre parteneri se poate diminua și pot apărea conflicte și neînțelegeri prin prisma centrării atenției asupra copilului și a neglijării relației de cuplu.

Etapa trecerii către statutul de părinte este un eveniment necunoscut, imprevizibil cu potențiale complicații în timpul nașterii care ar putea afecta starea de sănătate a copilului sau a mamei.

Perspectiva sistemelor de familie subliniază posibilele legături dintre soți și modificările satisfacției în relația de cuplu odată cu tranziția spre parentalitate. Acest model explică faptul că experiențele mamelor și a taților la locul de muncă, acasă și ca părinți sunt interdependente, astfel încât un individ nu poate fi pe deplin înțeles în afara contextului de alte persoane, iar comportamentul și experiențele sale au capacitatea de a influența partenerul sau invers.¹²

Studiile au arătat că există mai mulți factori de risc care pot influența satisfacția în cuplu în contextul tranziției spre parentalitate. Există posibilitatea ca experiențele din familia de origine să exercite o influență asupra satisfacției maritale în momentul trecerii către statutul de părinte, experiența parentală caracterizată prin respingere în copilărie sau eficacitatea scăzută a părinților în relație cu reactivitatea temperamentală a sugarilor.

Apariția unui copil aduce numeroase bucurii, dar și provocări, în special în ceea ce privește relația dintre părinți. Intimitatea sexuală este o zonă importantă a relației de cuplu care s-a dovedit a fi afectată de tranziția spre parentalitate.

În cele mai multe căsătorii, aceste schimbări bruște aduc și noi cerințe stresante de îngrijire a nou-născutului, care de obicei le revin mamelor.

¹¹ Alicia Cast, *op.cit.*, p. 57-58.

¹²Susanne N. Biehle, Kristin D. Mickelson, *Worries in expectant parents: Its relation with perinatal well-being and relationship satisfaction* în „Personal Relationships”, 2011, nr. 4, p 697-698.

Tranziția spre parentalitate poate destabiliza chiar și relațiile cu o stabilitate ridicată. Acest aspect este valabil mai ales în cazul femeilor cu o anxietate accentuată care nu numai că trebuie să treacă prin procesul nașterii și apoi să continue cu un nou rol provocator, dar tot în acest context pot apărea preocupări cu privire la disponibilitatea partenerilor de a le oferi suficientă susținere emoțională.¹³

Bibliografie

1. Biehle Susanne N., Mickelson Kristin D., *Worries in expectant parents: Its relation with perinatal well-being and relationship satisfaction* în „Personal Relationships”, 2011, nr. 4, p.697-698.
2. Cast Alicia, *Well Being and the transition to parenthood: An identity theory approach* în „Sociological Perspectives”, 2004, nr 1, vol. 47, p. 55-58.
3. Cox Martha J., Paley Blair, Bulchinal Margaret, Payne Chris, *Marital perceptions and interactions across the transition to parenthood* în „Journal of Marriage and Family”, 1991, nr. 3, vol. 61, p.613-614.
4. Claxton Amy, Jenkins Perry, Maureen, *No fun anymore: Leisure and marital quality across the transition to parenthood* în „Journal of Marriage and Family”, 2008, nr 1, vol. 70, p. 29.
5. Kluwer Esther, Johnson Matthew, *Conflict frequency and relationship quality across the transition to parenthood* în „Journal of Marriage and Family”, 2007, nr.5, p.1091.
6. Kluwer Esther S., *From Partnership to Parenthood: A Review of Marital Change Across the Transition to Parenthood* în „Journal of Family Theory & Review”, 2010, nr. 2, p.105.
7. Parade Stephanie H., Leerkes Esther M., Helms Heather M., *Remembered Parental Rejection and Postpartum Declines in Marital Satisfaction: Moderated Dyadic Links* în „Family Relations”, 2013, nr. 2, vol.62, p.298-299.

¹³ Stephanie H. Parade, *op.cit.*, p. 302-303.

8. Simpson Jeffrey A., Rholes W. Steven, *Attachment, Perceived Support, and the Transition to Parenthood: Social Policy and Health Implications* în “Social Issues and Policy Review”, 2008, nr.1, vol. 2, p.37-38.
9. Trillingsgaard Tea, Baucom Katherine J., Heyman W., Richard E., *Predictors of Change in Relationship Satisfaction during the Transition to Parenthood* în „Interdisciplinary Journal of applied family studies”, 2014, nr. 10, p.668-669.
10. Twenge Jean, Campbell M. W. Keith, Foster Craig A., *Parenthood and marital satisfaction: A meta analytic review* în „Journal of Marriage and Family”, 2003, nr. 3, vol. 65, p. 575-577.
11. Woodward Lianne J., Fergusson David M., L. Horwood John, *Gender differences in the transition to early parenthood* în „Development and Psychopathology”, 2006, nr. 18, p. 275-276.

EXTENDED MIND AND EMBODIED COGNITION TOWARDS NEURODYNAMICS OF CONSCIOUSNESS

Cristina-Georgiana Voicu, PhD, Post-PhD Fellow, SOP HRD/159/1.5/S/133675 Project, Romanian Academy, Iaşi Branch, Romania

Abstract: This article addresses the hypothesis that consciousness neurodynamically manifests itself within cognitive neurosciences, the neuronal processes extending into the body and environment (extended mind theory, including inter-subjectivity). From embodied/ embedded cognition, we move to creating artificial awareness (i.e. the technological simulation of consciousness), to unlock the internal mechanisms of the brain that could solve conscience. In this regard, cognitive practices change the individual's cognitive skills this causing the mind to become "extended". According to the extended mind, we argue that the means of knowledge transcend the body and extend in the agent / subject environment (ex. the concept of ecological consciousness).

Keywords: extended mind, embodied cognition, neurodynamics, consciousness, subjectivity

INTRODUCTION

Neurophenomenology favors an embodied foundation to neurodynamics of consciousness. The neurodynamic support maintaining the occurrence and output of cognitive-phenomenal states needs to be understood as inevitably rooted in the contexts of embodied cognition. Within consciousness, this neurodynamical description provides a subjective experience and the embodied-dynamical approach/pattern specifies cognitive acts as united phenomena at neural and bodily levels within and between brain and the body, and relating brain complexity to conscious experience. While within the traditional representations of mind there is still an argument for an established inner-outer gap, the embodied cognition perspective views mind and brain as a biological system rooted in body experience and interaction with other individuals. Looking at the status of embodiment in cognition we are naturally led to the question how the mind works. Embodiment deals with both the embedding of cognitive processes in brain network and to the origin of these processes in a bodily sensory-motor experience. Thereby, action and perception are no longer decoded in terms of the classic physical (objectivist nature)-mental (subjectivist nature) split, but rather as proximal connected.

The aim of this article is to integrate the phenomenal structure of subjective experience to create situations in which the subject is actively involved in identifying and describing dynamical neural signs of experience. An accurate relationship between brain complex structures and subjective experience is absolutely used to detect the neurodynamical patterns. From a methodological point of view, this article approaches the neurophenomenological hypothesis according to which cognitive neuroscience and phenomenology can be linked through phenomenological records of subjective experience in neurodynamical terms. The newly emerging theory of embodied cognition introduces the most challenging post-cognitive approach in cognitive science today. The central idea of this new movement is that permanent cognitive processes are influenced by body feature, sensory and motor systems. According to traditional theories in psychology the brain is all responsible for generating our behavior. On the one hand, within the embodied cognition perspective, the perception provides the input to a computational system that cognitively converts the input into brain commands (output).

To answer the question: “What is embodied cognition?” let’s consider first the following interpellations: “Do the left-handed think otherwise from the right-handed?” Do those who suffer from paraplegic syndrome sense the world apart from those who can walk? Or if you make the following statement for example: “It leaves me cold” (meaning, ‘it has no effect on me’), do you simply feel as being cold? Last but not least, does hyaluronic acid cure to ease frown wrinkles makes it difficult to overlook sentences about depression? The striking answer to all of these rhetorical questions is quite positive! Starting from these the *embodied cognition* process suggests that cognition is founded on neural and bodily systems of perception, action and emotion.

As a dynamic research field (comprising various methods coming from diverse theoretical scientific areas – including neuroscience, psychology, philosophy, anthropology, robotics, contemplative experience¹ and so on), the embodied approach divides the self into ‘minimal self’ and ‘narrative self’² [1]. On the other hand, embodied cognition is informed by long and rich philosophical traditions the notion of ‘neurophenomenology’ having its roots in the phenomenological traditions of Western philosophy.

HYPOTHESES

Several researchers treat embodied cognition as the idea that the contents of these mental states/representations can be influenced by bodily states. However, the hypothesis that the body can play a fundamental role in cognition (embodied approach) is actually

¹Thompson, E. (2007). ‘Neurophenomenology and Contemplative Experience’. In Philip Clayton (ed.), *The Oxford Handbook of Science and Religion*, Oxford: Oxford University Press, pp. 226-234.

<https://evanthompsondotme.files.wordpress.com/2012/11/14-clayton-chap14.pdf>

² The *narrative self* is the logical, common self that is made of different past and future stories we tell about ourselves. The *minimal self* which comprises the sense of agency (that the subject is the initiator or action source) and the sense of ownership (that it is the subject’s body that is moving) is made of oneself’s consciousness as a proximate subject of experience, stretched out in time, where the ‘I’ is experiencing ‘now-here’. However, in case of involuntary actions, the subject has the sense that he/she is the one who is moving, but he/she does not have the sense that he/she is controlling the movement. This means that the subject has the sense of ownership but he/she does not have the sense of agency.

much more radical (meaning ‘no representations’) than the non-embodied computational approach. The conceptualized explanation of the embodied cognition explores the way in which people shape constructs from their experience.

At a phenomenal level, the ‘working hypothesis’ or the central premise of neurophenomenology is that phenomenologically accurate first-person data caused by employing first-person methods provide hard limitations on the research and performance of the physiological processes significant to consciousness. Within this approach, the setting of dynamical systems theory is vital for describing the neural processes or neural correlates considerable to consciousness. In addition, neurophenomenology is ‘ruled’ by this ‘embodied’ approach to cognition which in its ‘enactive’ or ‘radical embodiment’ version occupying the extreme end of an embodiment continuum considers that mental processes (subjective consciousness), including consciousness, are divided phenomena of the whole active body (not just the brain) rooted in its environment.

METHOD

The present article sketches the sensory-motor interaction with and within the environment and the embodied interaction with others. The brain is then seen as an agency of inflection and mutation that mediates the embodied cognition interaction with the space of experience.

In the first part of this article, I will investigate cognition from the perspective of the embodied mind and situated cognition as the newest cognitive paradigm. The second part outlines the role of the embodied nature of cognition in psychology. Within the conclusive lines I presented the positive consequences that the principles of embodied cognition approach can have both for research (methodological/theoretical interventions) and practice (applied embodied cognition) beginning to be overtly applied in various fields of contemporary psychology.

RESULTS

While exploring the embodied cognition and neurophenomenology there are many arguments in the literature in favor of this new approach. I will stop here on a few of them which I will briefly expose in the following. To sustain the embodied cognition, Daniel Dennett starts with his explicitly third-person approach to consciousness and he defends “heterophenomenology” against a number of objections. According to Dennett, the existence of beliefs (which, following Dennett’s *intentional stance*) are seen as a world of “*theorist’s fiction*” [2]. Rather than considering a subject’s conscious experiences as the main concerned data, the heterophenomenologist takes the speech act of the subject as the primary data which can lead us, through examination, to the subject’s beliefs about his/her experiences. He hesitates continuing to the experiences themselves, instead of ending with the beliefs about them. To go on with the conscious experiences “is not a good idea.” [2] But corresponding modern theorists might agree that for being in a conscious state somebody must have a belief about his/her consciousness. In other words, Dennett’s heterophenomenology does not seem to continue to be dependent of conscious experience on beliefs. And while such beliefs are far from being doubtless, the introspective strategies will provide us with access to the mental experiences. These tendencies towards a neurobiological approach are by no means unavoidable. They may be contradicted by what

Thomas Fuchs called an extended or ecological view of mind and brain. According to this ecological approach of the self, the mind is not in the brain; it is not located in a certain place but it is rather disseminated among the embodied cognition and its environment.

Moreover, using the first-person data as a heuristic in the depiction and measurement of the neurodynamics of consciousness, Antoine Lutz and Evan Thompson³ refer to a set of methodological challenges and examine an *embodied* and *dynamical* approach to the study of the neurophysiology of consciousness. Furthermore, Patrick Haggard and Helen Johnson⁴ claim that the neurophysiological processes of voluntary actions possess specific experiential traits. In an attempt to label the phenomenology of action (which focuses on experiential meaning), the authors state that the study of action may be a more encouraging investigative method than perception in the examination of what they call “primary” and “secondary” consciousness.

Bernard Baars⁵ takes into account the positive interactions between brain activation and consciousness. According to him, consciousness is the key access to the large field of unconscious knowledge. This is employed for fast learning acquisitions and precise recognition. It also stimulates a plenty of unconscious experiences ensuring coordination and control. Conscious experiences operate unconscious conditions which enable to perform subsequent conscious events. To sum up, consciousness allows a support for global access to the wide unconscious states of the mind. Wilson Timothy⁶ (socio-biological approach) pretends that the most successful use of introspection requires selecting between those mental phenomena that he refers to as the “adaptive unconscious.”

In integrating these contrasting understandings of subjective experience, the embodied cognition advances the mind as exclusively manifesting from the subjective experience of the body. In addition, neurophenomenology encourages the embodied approach to neural dynamics. The neurodynamic core underlying the input and output of cognitive-phenomenal states needs to be understood as necessarily created within the somatic contexts of the body as a whole (i.e. lived body from a phenomenological point of view).

The notion of embodiment refers to both creation of mental processes in the living body and the origin of these processes within the sensory-motor experience of the body. This dynamic and intentional consciousness is not kept by “mental events” that could be restored by suitable brain conditions. Hence, the neurocognitive system cannot be understood independently; it exists only entangled in the world in which the individual moves and lives with others through his/her bodily existence. As such, cognition and action are both activities of the embodied subject. However, the increase of the subjectivity

³ Lutz, A. and Thompson, E. (2003). Neurophenomenology Integrating Subjective Experience and Brain Dynamics in the Neuroscience of Consciousness. *Journal of Consciousness Studies* 10(9-10), pp. 31-52.

http://brainimaging.waisman.wisc.edu/~lutz/JCS-Lutz_Thompson.pdf

⁴ Haggard, P. and Johnson, H. (2003). Experiences of voluntary actions. *Journal of Consciousness Studies* 10 (9-10), pp.72-84.

http://www.researchgate.net/publication/40826260_Experiences_of_voluntary_action

⁵ Baars, B. (2003). How brain reveals mind: Neural Studies Support the Fundamental Role of Conscious Experience. *Journal of Consciousness Studies* 10 (9-10), pp. 85-99.

<http://bernardbaars.pbworks.com/f/JCSHow%2Bbrain%2Brev%2Bmind%2BBaars.pdf>

⁶ Wilson, T. D. (2003). Knowing when to ask: Introspection and the adaptive unconscious. *Journal of Consciousness Studies*, 10 (9-10), pp. 53-71. <http://people.virginia.edu/~tdw/journal.of.cons.studies.pdf>

demands not only the interaction between brain and body, but above all the interaction with others, i.e. embodied intersubjectivity or “intercorporeality” [3] - intercorporeal self⁷.

Research along this line on the neural system has endorsed the connection between perception and action also in social cognition. Thus, the neural systems involved in empathy seem to be practical, for they involve a dynamic union of the bodies of self and others.

As the ecological self is made by the succession of action and cognition, the intersubjective self or self-consciousness develops in the flow of social interactions. The embodied cognition is intersubjectively established at the most basic level. In this case, an “embodied socialization” happens for the particular human resources (i.e. the significant non-neural resources are included within the limit(ation)s of the body) can only develop through joint cooperation and are thus recorded in the structural growth processes of the brain. If the mind emerges from these prospective control strategies of embodied interaction, we may speak of a living bodily subject of experience in relation to others. Instead, the brain behaves as a process or agency which may be forwarded by input at mixed hierarchical levels and which bi-directionally changes as such: the psychosocial effects on meaning and intentionality (in terms of consciousness) are changed into adjusted patterns of neural activity on the body, and backwards.

The fundamental aspect to neurophenomenology is the employment of first person phenomenological methods in order to achieve genuine and improved first person data. It both seems obviously that people oscillate in their capacities as onlookers and referees of their own experiences, and that these skills can be enlarged through various phenomenological methods. These cognitive practices imply the regular training of attention and self-control of emotion.

In phenomenological terms, the issue of the embodied cognition examines the noetic side of consciousness, especially the noetic aspect of ‘ipseity’ or the least possible subjective sense of ‘I-ness’ in experience, which is essential of a ‘minimal’ (embodied approach) as contrasted with ‘narrative’ self [4] or ‘core’ with ‘autobiographical’ self [5]. As a plenty of cognitive scientists have highlighted, this natural self-consciousness is fundamentally linked to bodily processes of life order and feeling, so as all cognition and intentional actions are emotional [5].

Dealing with the neurodynamics of self-consciousness various concepts of consciousness can be encountered in the present research:

1. *Context consciousness* versus *state consciousness* where the total states of consciousness, such as dreaming, being awake, being asleep, being under hypnosis oppose to specific conscious mental states [6] are highlighted by their contents – i.e. the *extended mind*.

2. *Onset consciousness* involves those mental states whose contents are accessible to thought and verbal report [7]. These mental contents are access-conscious when they are ‘globally available’ in the brain as contents of a ‘global neuronal workspace’ (which is a

⁷Scott, L.M. (2013). *The Intercorporeal Self: Merleau-Ponty on Subjectivity*, SUNY Press.
<http://ndpr.nd.edu/news/37355-the-intercorporeal-self-merleau-ponty-on-subjectivity/>

validated neuro-cognitive approach to conscious processing) or the ‘consciousness state space’ or ‘conscious access hypothesis’ [8].

3. *Phenomenal consciousness* demands a subjective-experiential consciousness [7].

4. *Pre-reflective self-consciousness* or the natural self-consciousness is that self-referential awareness of subjective experience believed to belong inherently to any conscious experience that does not require active observation or self-control [9]. This implied self-awareness has often been explained as implying a form of non-objective bodily self-awareness – a reflexive awareness of one’s ‘lived body’ or embodied subjectivity/cognition corresponding to experience of the object rather than a ‘passive’ and ‘objective’ vehicle within which the mind operates [3]; [9].

5. *Self-controlled consciousness* refers to meta-awareness of a conscious state (usually understood as a particular subsystem of the onset consciousness)

From a neurophenomenological perspective, some theorists argue that it is possible for these concepts to be phenomenally conscious contents that are far distant to thought, the rational control of action and verbal report [7]; others argue this notion of consciousness is illogical, and hence deny the availability of the phenomenal distinction [10]. Hence, any valid theory of consciousness must account for this pre-reflective experience of embodied subjectivity/cognition, in addition to the object-related contents of consciousness [9].

In case of self-consciousness, the neurodynamics and neurophenomenology concedes that local and long-distance phase-synchronous patterns provide an acceptable neural mark of subjective experience, and that the embodied-dynamical approach ensures a theoretical expression to set out cognitive acts in real time as joint phenomena at neural levels within and between mind and body and the space of experience.

DISCUSSION

The question that rises at the end of this article is: How does this new approach help us? We can imagine at least two important consequences. First, it relates to elucidate the nature of human cognition. Paradigms that have succeeded so far in psychology have not yet managed to clarify the nature of the cognitive system, which is best seen in the inability of researchers to create autonomous robots yet. Recent years research in cognitive psychology have led us to the idea of a cognitive system which lists emotions and social aspects when we process information, therefore the interactive processing capacity not just some abstract logic. Second, the embodied cognition or mental simulation as a basic functional mechanism provides us a direct insight of other minds. This proposal opens new perspectives on our understanding of psycho-pathological states and therapeutic relations for the future prospects of embodied cognition.

CONCLUSIONS

The strategy of neurophenomenology is to benefit from the first-person methods in order to raise subjects’ sensitivity to their own experience and therefore to generate more exquisite representative connections that can be used to detect and clarify third-person behavioral processes related to consciousness. First-person methods increase self-consciousness so that it becomes less interfering and more constant, available and flowing. They are not supposed to stand as a way of accessing such a fabulous domain, but a way of

improving and settling the already inherent in experience self-consciousness, thereby 'awakening' experience to it.

The issue of consciousness is an abstract metaphysical issue about the place of consciousness in nature and if it is possible to achieve the subjective experience ('phenomenal consciousness') from the objective physical nature. Neurophenomenology does not aim to reduce the ontological gap in this respect, but rather to bridge the adaptive gap at epistemological and methodological levels by working to establish strong reciprocal constraints between phenomenological reports of experience and cognitive-scientific reports of mental processes.

My conclusion is that the way experimental data are produced in the neuroscience of consciousness is implicitly shaped by the way the subject is organized in the experimental investigations. Neurophenomenology focuses on the embodied cognition dynamics between the subjective contextual relationships. This structure reflects the internal, self-reflective activity of the embodied mind which in turn is understood as an independent dynamical system.

ACKNOWLEDGMENT

This article is supported by the Sectoral Operational Programme Human Resources Development (SOP HRD), financed from the European Social Fund and by the Romanian Government under the contract number POSDRU/159/1.5/S/133675.

REFERENCES

- [1] Shapiro, L. (2007). The Embodied Cognition Research Programme. *Philosophy Compass* 2 (2), pp. 338-346, DOI: 10.1111/j.1747-9991.2007.00064.x.
http://ruccs.rutgers.edu/faculty/pylyshyn/Proseminar07/Shapiro_EmbodiedCognition.pdf
- [2] Dennett, D.C. (2003). Who's On First? Heterophenomenology Explained. *Journal of Consciousness Studies* 10 (9), pp. 19-30.
<http://ase.tufts.edu/cogstud/dennett/papers/jcsarticle.pdf>
- [3] Merleau-Ponty, M. (2004). 'Eye and mind'. In T. Baldwin (Ed.), *Maurice Merleau-Ponty: Basic Writings*. London: Routledge, p.256.
- [4] Gallagher, S. (2000). Philosophical conceptions of the self: implications for cognitive science. *Trends in Cognitive Sciences* 4 (1), pp. 14-21.
<http://espra.scicog.fr/gallagherTICS00.pdf>
- [5] Damasio, A.R. (1999). *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*, London: Harcourt Brace.
http://ruccs.rutgers.edu/faculty/pylyshyn/Consciousness_2014/Emotions/10-Damasio-OCR.pdf
- [6] Chalmers, D.J. (2000). 'What is a neural correlate of consciousness?'. In Metzinger, T. *Neural Correlates of Consciousness: Empirical and Conceptual Questions*. Cambridge, MA: MIT Press. <http://consc.net/papers/ncc2.pdf>
- [7] Block, N. (2001). Paradox and cross purposes in recent work on consciousness. *Cognition* 79 (1-2), pp. 197-219. DOI: 10.1016/S0010-0277(00)00129-3.
<http://www.nyu.edu/gsas/dept/philo/faculty/block/papers/Elsevier.html>
- [8] Baars, B.J. (2002). The Conscious access hypothesis: Origins and recent evidence. *Trends in Cognitive Sciences* 6 (1), pp.47-52.

<https://www.psychologytoday.com/files/attachments/47898/baars-2002-the-conscious-access-hypothesis-origins-and-recent-evidence2.pdf>

[9] Zahavi, D. (2002). First-person thoughts and embodied self-awareness: some reflections on the relation between recent analytic philosophy and phenomenology. *Phenomenology and the Cognitive Sciences* 1, pp. 7-26, DOI: 10.1023/A: 1015568518276.

http://www.academia.edu/5388627/First-person_thoughts_and_embodied_self-awareness_Some_reflections_on_the_relation_between_recent_analytical_philosophyand_phenomenology

[10] Dennett, D.C. (2001). Are We Explaining Consciousness Yet?. *Cognition* 79, pp. 221-237.

https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/PHI/Hoffmann_-_Dokumente/Dennett_-_Are_we_explaining_consciousness_yet.pdf

ON SOME PECULIARITIES OF THEOLOGICAL-PEDAGOGICAL EDUCATION OF STUDENTS

Inna Karnaeva

PhD, Slavona University of Chişinău

Abstract: The article is aimed at analyzing theological-pedagogical education as a quintessence of religious worldview that lays the foundations for a person's general cultural level. Our study is centered around the issue of a decrease in values of the young generation. The article demonstrates the results of the research conducted with a view to reveal students' orientation in terms of values (the survey was carried out with the participation of students from Romania and the Republic of Moldova) and presents preliminary results of the project "The theory and practice of spiritual and moral education of students". This article takes a closer look at theological-pedagogical education as a part of general and spiritual culture, as well as a part of the formation of a person's worldview. We are specially interested in the young generation (students in particular) that is analyzed as a socio-psychological group aimed at looking for the ways of self-realization; its characteristic features include activeness, creativity and new approaches.

Keywords: theological-pedagogical education, values of the young generation, personal orientation, generation of students, project implementation

The reasons for the topicality of the issue of theological-pedagogical education are twofold. First, it is connected with the crisis of spiritual values of the modern youth. The analysis of the conducted survey (with the participation of students from Romania and the Republic of Moldova) allows us to state a decrease in the importance of spiritual and moral values as far as young people (including students) are concerned. Psychological-pedagogical studies conducted in the field have demonstrated that the young generation tend to give priority to the values of "prosperity" and "enjoyment". Thus, on the top of the list there are such priorities as "achieving

financial prosperity”, “aggressiveness in order to achieve financial prosperity”, “achieving high social status”, “enjoying life in all possible ways” etc. At the same time, such values as “spirituality”, “culture”, “social duty” etc. are low on the list.

Second, searching for the directions connected with the shaping of a person’s worldview, his or her future plans, and social self-orientation of young people is linked to touching upon the issues of spirituality, culture and religion in all its aspects in discussions with pupils and students. Unfortunately, religion did not constitute part of the curriculum in Soviet countries, and the issues of religious worldview were not among the subjects of research in the field of pedagogy. At the same time, quite a few studies on the formation of pupils’ worldview were carried out; their main goal was to bring children up as committed atheists. Therefore, the religious perspective was absolutely excluded from the directions of education and formation of the young generation. Here we do not refer to religious formation with a view to create the conditions for educating priests. Theological-pedagogical education is considered from the point of view of creating conditions for the spiritual development of an individual.

It follows from what has just been said that the topical character of the theological-pedagogical education is conditioned by interdisciplinary culturological approach:

- from the philosophic-theological perspective (the absence of philosophical and theological worldview systems based on Christian approaches in the contents of education);
- from the psychological perspective (from the point of view of the crisis of a person’s self-determination, motives and meaning of life values, the absence of spiritual priorities as such in the case of today’s youth);
- from the philological perspective (the absence of pieces of spiritual literature and theological volumes containing the foundations of spirituality in the contents of the educational process);
- from the pedagogical perspective (it is necessary to work out and use forms and methods that are aimed not only at learning and memorizing a large amount of

information and knowledge of certain facts, but also at the development of the skills that would allow the shaping of a student's own worldview).

We agree with the approach suggested by the pro-rector of Russian Christian Humanitarian Academy (Saint-Petersburg), DPhil, professor Shmonin that consists in the fact that the theology of education can be regarded as “middle-range theory”, according to the terminology elaborated by an American sociologist Robert Merton. Otherwise stated, this theory helps to establish relations between theology as such and practice-oriented pedagogy. Thus, it is of crucial importance to provide familiarization with “the patristic tradition and Orthodox experience in terms of values, morality and pedagogy, to return to the fundamental works of Russian theologians and historians of church. Along with new research it is necessary to review the classical heritage from a larger – theological-synthetic – perspective, together with philology, philosophy and other humanitarian fields. This allows us to regard theological-pedagogical education as a quintessence of religious worldview that includes both religion and education that lay the foundations for culture. They are traditionally linked and tightly interwoven. Education has always provided personal formation, as well as social development, whereas religion contains a nucleus of values and worldview verified and perfected by tradition; it embraces the understanding of man's purport, the bases of morality and moral experience” [1].

The analysis of previous studies in the field allows us to conclude that the result of the students' readiness for further pedagogical activity is professional competence. We realize that it is rather difficult to prepare future teachers for the activity of shaping spiritual and moral orientation of pupils if spiritual and moral norms do not acquire certain value in the personal formation of future professionals. That is the reason why we have elaborated and started to implement a project aimed at providing the development of spiritual and moral orientation of students.

A crucial importance in modelling the process of preparation of a future teacher for providing spiritual and moral education of pupils is assumed by the elaboration of a personality section that includes the characterization of personal and professional traits, spiritual and moral values of students and structural components of this kind of readiness. We proceeded from the following result obtained during our theoretical-experimental study: the structure of the readiness of a

future teacher for providing spiritual and moral education of pupils is represented by a number of criteria, namely the motivational and value, cognitive, reflexive-emotional and practical ones.

Motivational and value criterion of a student's readiness for providing spiritual and moral education of pupils presupposes the future teacher's motivational and value attitude towards spiritual and cultural values and his professional activity as a whole, performing an activating function and stimulating the development of professionally relevant qualities, as well as theoretical and practical knowledge and skills.

Cognitive criterion presupposes the acquisition of philosophical, theological and psychological-pedagogical knowledge in the sphere of spiritual and moral education of pupils, as well as the understanding of the importance of achieving a high level of education and constant improvement of pedagogical skills as far as providing spiritual-cultural education of pupils is concerned.

Reflexive-emotional criterion of the preparation of future teacher for providing spiritual and moral education of pupils presupposes the humanistic personal orientation of a future teacher, such personal qualities as helpfulness, sympathy, the ability to empathize, as well as the ability to analyze and forecast.

Practical criterion of the structure of a teacher's readiness presupposes the acquisition of mobilizing, developing, organizational, research, communicational and reflexive skills that help a future teacher to provide spiritual and moral education of pupils, as well as the capability to undertake personal creative activity. In the framework of the programme of preparation of students in humanities we have elaborated and started to implement the project "Theory and practice of spiritual and moral education of students" for those with the major in psychology and pedagogy at the Humanitarian Faculty of the Slavonic University, the Republic of Moldova. The aim of the project consists in familiarizing students with both traditional and new paradigms of the organization of spiritual and moral education of pupils. The objectives of the project include studying the methodological bases of spiritual and moral education of pupils (studying philosophical, theological and psychological-pedagogical literature), as well as practical

application of new forms and methods of spiritual and moral education of pupils by students. The theoretical part of the project is aimed at analyzing basic theological-pedagogical approaches to the issue of spiritual and moral education of pupils. The practical part is wholly oriented towards the application of modern forms and methods of spiritual and moral education of pupils.

In the framework of this project we implement the following contents modules:

- philosophical-theological foundations of spiritual and moral education: essence, bases and tasks (theoretical part). This module allows students to look into the notion of “spirituality” through the works by M. Bakhtin [2], N. Berdyayev [3], I. Ilyin [4] and other authors, to contrast different points of view on such terms as “spirituality”, “morality”, “education”, “subjectivity”, “theological-pedagogical education” etc. Students discover the correlation between spiritual and moral education and the essence of philosophical-theological perspective. The study conducted by N. Kozyrev [5] is of special interest in this connection: it is aimed at studying the models of nonconfessional education in foreign schools. The module presupposes getting acquainted with the experience of theological-pedagogical education in Romania (the activity of ASCOR – the Association of Orthodox Students of Romania aimed at stimulating students’ activities based on Orthodox traditions etc.);
- contents, forms and methods of both traditional and new spiritual and moral education (practical part). Students master the bases of social-pedagogical project activity aimed at spiritual and moral education of pupils. Those participating in the project elaborate their own studies of the biographies of Moldova’s Saint hermits canonized in 1992-2009 [6]. In the framework of practical seminars students visit the monasteries of Old Orhei, Noul Neamţ etc.

Having finished the project (2013-2015), we asked the students to re-evaluate their activity as far as their future profession is concerned, and namely the activity aimed at providing spiritual and moral education of pupils. The former were supposed to use scores from 1 (the lowest level) to 5 (the highest level). The same task was assigned to the experts that were to evaluate students according to the given parameters.

The distribution of the students according to the level of readiness was carried out using the following scale: from 0 to 1,9 points (low level of readiness); from 2 to 3,9 points (medium level of readiness); from 4 to 5 points (high level of readiness).

Thus, we have revealed the dynamics of the level of students' readiness to their future professional activity before and after the participation in the project.

The results of the survey are presented in Table 1.

Table 1. The dynamics of students' readiness according to the motivational and value criterion

	The number of the question in the questionnaire					Average score (self- and expert evaluation)
	1	2	3	4	5	
Before participation in the project	3,5	2,0	3,1	4,0	4,1	3,3
After participation in the project	4,5	4,5	4,6	4,9	4,6	4,6

The results acquired at the formative stage of the experiment give evidence of a positive dynamics of the formation of students' readiness. Thus, the average score of readiness according to the motivational and value criterion changed from 3,3 to 4,6. A substantial increase was observed in the case of such characteristics as the degree of satisfaction with the level of personal readiness for the activity aimed at spiritual and moral education of pupils (the average score changed from 2,0 to 4,5), and personal interest determining the teacher's attitude towards theological-pedagogical activity (the average score changed from 4,0 to 4,9).

The dynamics of the average score of students' readiness according to the cognitive criterion is presented in Table 2.

As compared to the initial stage of the experiment, the average score of self- and expert evaluation to the future professional activity according to the cognitive criterion increased by 2,3 points. We tend to believe that the data received after students' participation in the theoretical and practical modules of the project "Theory and practice of spiritual and moral education of students" clearly shows its efficiency.

Table 2. The dynamics of students' readiness according to the cognitive criterion

	The number of the question in the questionnaire					Average score (self- and expert evaluation)
	1	2	3	4	5	
Before participation in the project	1,6	1,7	2,1	1,7	1,9	1,8
After participation in the project	4,1	4,2	4,4	4,2	3,8	4,1

The dynamics of the average score of students' readiness according to the emotional criterion is presented in Table 3.

Table 3. The dynamics of the average score of students' readiness according to the emotional-reflexive criterion

	The number of the question in the questionnaire					Average score (self- and expert evaluation)
	1	2	3	4	5	
Before participation in the project	4,6	3,1	3,4	1,6	1,9	2,9

After participation in the project	4,9	4,7	4,2	3,9	4,7	4,5
------------------------------------	-----	-----	-----	-----	-----	-----

A substantial difference in score (2,9 before the implementation of the project and 4,5 after the implementation of the project; the difference is of 1,6 points) can be accounted for, as we see it, by the use of forms, methods and means aimed at shaping the skills of analyzing, contrasting various philosophical and theological points of view etc.

In what follows we are going to follow the dynamics of students' readiness according to the practical criterion presented in Table 4.

Table 4. The dynamics of students' readiness according to the practical criterion before and after participation in the project "Theory and practice of spiritual and moral education of students"

	The number of the question in the questionnaire					Average score (self- and expert evaluation)
	1	2	3	4	5	
Before participation in the project	4,3	4,1	3,4	1,9	2,1	3,2
After participation in the project	4,9	5,0	4,8	4,7	4,9	4,9

The average score after participation in the project amounting to 4,9 out of 5 underlines a high level of readiness of students according to the practical criterion. Some drastic changes were observed in the case of such indicators as the use of modern methods of theological-pedagogical education, carrying out research aimed at analyzing philosophical and theological works and shaping own points of view (before participation in the project the average score amounted to 1,9, whereas after participation it increased to 4,7). Yet another considerable change was undergone by students' and expert evaluation of communicative (4,9 points as compared to 2,1) and designing (4,7 points as compared to 1,9) skills.

Generally speaking, the level of formation of students' readiness (LR) was defined as the sum of averages scores of motivational (M), cognitive (C), emotional-reflexive (E) and practical (P) criteria:

$$LR = M+C+E+P.$$

20 points was the maximum sum for the identification of the level of students' readiness. Thus, high level amounts to 20-16 points, medium level amounts to 15-12 points, whereas low level amounts to less than 12 points.

The dynamics of the levels of students' readiness for providing spiritual and moral education (the sum of the average scores of the motivational (M), cognitive (C), emotional-reflexive (E) and practical (P) criteria) before and after participation in the project is presented in Table 5.

Table 5. The dynamics of the levels of students' readiness before and after participation in the project "Theory and practice of spiritual and moral education of students"

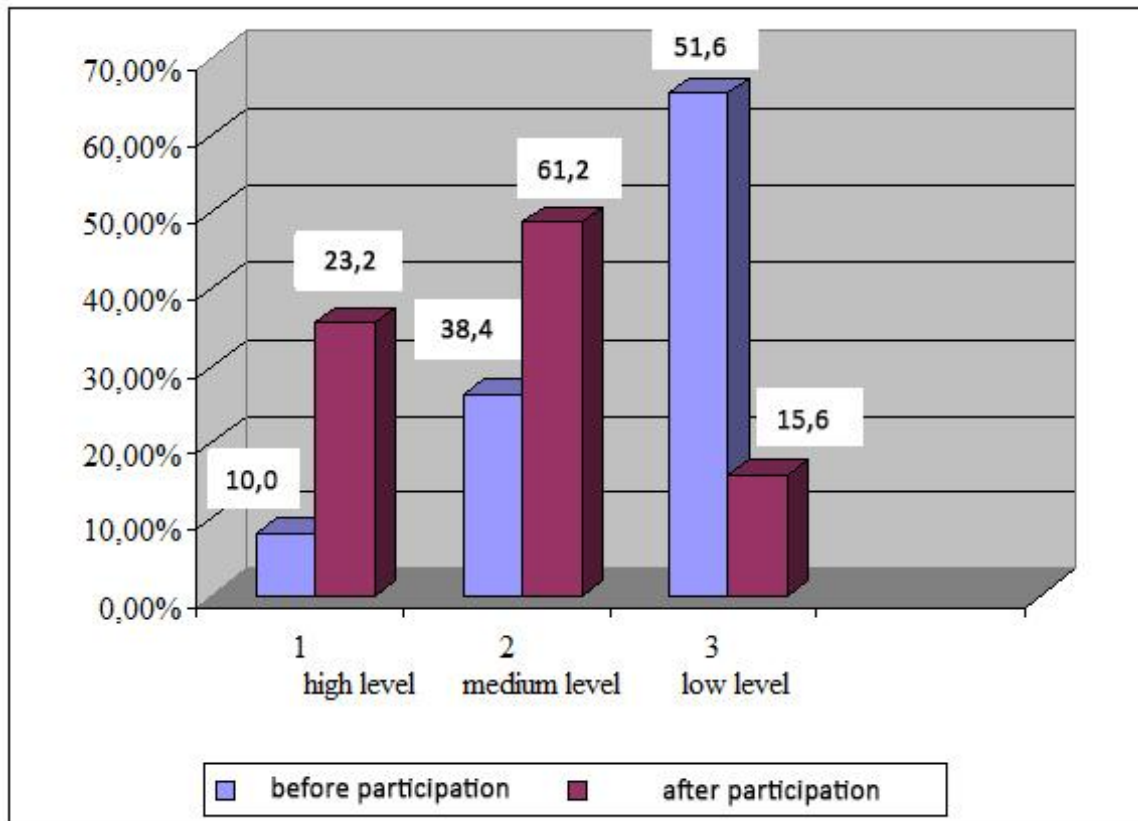
	Criteria				LR
	M	C	E	P	
Before participation in the project	3,3	1,8	2,9	3,2	11,2
After participation in the project	4,6	4,1	4,5	4,9	18,1

The results presented in the table demonstrate that the level of students' readiness for providing spiritual and moral education of students before and after participation in the project changed from low (11,2 points) to high (18,1 points).

Table 6. The levels of students' readiness for providing spiritual and moral education of pupils before and after participation in the project "Theory and practice of spiritual and moral education of students"

Level of readiness						
	High (1 st group)		Medium (2 nd group)		Low (3 rd group)	
	total number	%	total number	%	total number	%
Before participation in the project	25	10,0	96	38,4	129	51,6
After participation in the project	58	23,2	153	61,2	39	15,6

The general distribution of students according to the level of readiness is presented in Picture 7.



Picture 7. The distribution of students according to the level of readiness for providing spiritual and moral education of pupils before and after participation in the project “Theory and practice of spiritual and moral education of students” (in percent)

The statistical analysis of the received data at the final stage of the experiment confirmed the suggested stages, contents, forms, methods and means that may contribute to the creation of conditions for providing theological-pedagogical education in the process of students’ preparation. This is highlighted by the re-distribution of students with high and low levels (51,6% as compared to 10,0% before participation in the project and 15,6 % as compared to 23,2 % after participation in the project respectively).

BIBLIOGRAPHY:

1. Интервью с проректором Русской христианской гуманитарной академии Д.В. Шмониным [Electronic resource] // <http://www.patriarchia.ru/db/text/3769769.html> (consulted on 10.11.2015).
2. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. Moscow, “Художественная литература”, 1975.
3. Бердяев Н.А. Новое религиозное сознание и общественность. Saint-Petersburg, “Издание М. В. Пирожкова”, 1907.
4. Ильин И.А. Путь духовного обновления. Moscow, “Институт русской цивилизации”, 2011.
5. Козырев Ф.Н. Неконфессиональное религиозное образование в зарубежной школе. PhD thesis. Russian State Herzen Pedagogical University, Saint-Petersburg, 2006.
6. Sfinți ocrotitori ai Moldovei canonizați în perioada 1992-2009. Mitropolia Moldovei și Bucovinei. Iași, “DOXOLOGIA”, 2009.

AD-TERRORISM AS A CHANGE OF ATTITUDE

Cristian Delcea, PhD, University of Medicine and Pharmacy "Victor Babeş", Timișoara and Camelia Stanciu, Assoc. Prof., PhD, "Dimitrie Cantemir" University of Tîrgu Mureş

Abstract: The present paper looks into the effects of the 9/11 media event upon media consumers, approaching the attitudinal change from several theoretical or pragmatic perspectives: the social-cognitive one (drawing on Bandura¹, 2006; Bongar², 2006; Kellogg³, 2007; Goldstein⁴, 2007), the social-political one (drawing on Post⁵, 2007; Hoffman⁶, 2007; Chomsky⁷, 2002) and the US governmental one (Kean⁸, 2007). This multiple perspective is meant to capture the civil society's cognitive and behavioral responses so as to prevent selective and preferential media releases aimed at consumers, as well as to instruct consumers on information management when the content of this information falls within the anti-social, terrorist field.

The present experiment was targeted at Romanian media consumers and was aimed at collecting objective data on attitudinal changes in respect to terrorism. It therefore belongs to the area of fundamental scientific research steadfastly integrating the analysis of proposed and verified empirical data, the establishment of logical inferences based on that analysis and the maintenance of an objective attitude in drawing conclusions to the experiment.

Keywords: cognitive responses, behavioral responses, consumers, terrorism

¹Bandura, A., (2006). Psychological Modeling: Conflicting Theories. Aldine Transaction. Oxford University Press, USA. Blackwell Publishing

²Bongar, B., et al., (2006). Psychology of Terrorism. Oxford University Press, USA.

³Kellogg, T. R., (2007). Fundamentals of Cognitive Psychology. Sage Publications, Inc

⁴Goldstein, E. B., (2007). Cognitive Psychology: Connecting Mind, Research and Everyday Experience. Wadsworth Publishing; 2 edition

⁵Post, M. J., (2007). The Mind of the Terrorist: The Psychology of Terrorism from the IRA to Al Qaeda. Palgrave Macmillan

⁶Hoffman B., (2007). The Victims of Terrorism: An Assessment of Their Influence and Growing Role in Policy, Legislation, and the Private Sector. RAND Corporation, USA

⁷Chomsky, N., (2002). September 11 Aftermath: Where is the World Heading?, p 66-70. In Beyond September 11, edited by Phil Scraton. Pluto Press. London

⁸Kean H. T., et al., (2007). The 9/11 Commission Report. US Department. SUA.

Introduction:

9/11, 2001 definitely triggered an attitudinal change in the civil society, but this change ranges from financial benefit as adaptation coping in some cases to irrational fear of terrorism as cognitive assessment in others. Thus, according to sociologist Dauphinee⁹ (2007), the American film industry turned 9/11 content into multi-billion dollar profit. British analyst Marcus Power¹⁰ (2007) notices the excess of 9/11-related video war games on the American market as a cyber-deterrence. Frank Moller¹¹ (2007) of Tampere University, Finland, stresses the changes in the world of art, the artists' and painters' interest in the 9/11 event marking a turn in his opinion. And Louise Amoore¹² (2007) of Durham University, the U.K., discovers that certain media sources might play a decisive role in the shaping of media consumers' attitude and attitudinal changes.

Camelia Jula¹³ (2003), BBC correspondent in Romania states that mass-media in general, and the press in particular, are facing two ethical problems: social crises get stimulated through symbolic effect argumentation of facts, and events are manufactured through preferential selection or unfair, distorting clipping of facts aimed at fostering attitudinal changes in media consumers. Noam Chomsky (2002) analyses the potential for attitudinal change of the 9/11 media event not only in respect to terrorism, but also in respect to the U.S. Presidential policy as one that actually catalyzed the development of terrorism worldwide. On the other hand, Sivanandan (2002) disapproves of this paradigm of an easy-to-influence media consumer. He argues that, while all information sources act on the assumption that their activity will result in attitudinal and behavioral changes in the audience, it would be naïve to assume that 9/11 actually achieved that result, and that it did so to much the same extent across a very diverse audience.

⁹Dauphinee, E., (2007). The Politics of The Body in Pain: Reading the Ethics of Imagery. In *Security Dialogue*. Vol. 38, no 2 june, p 139-156. Prio, Oslo

¹⁰Power, M., (2007). Digitized Virtuosity: Video War Games and Post-9/11 Cyber-Deterrence. In *Security Dialogue*. Vol. 38, no 2 june, p 271-288. Prio, Oslo

¹¹Moller, F., (2007). Photographic Interventions in Post-9/11 Security. In *Security Dialogue*. Vol. 38, no 2 june, p 179-196. Prio, Oslo

¹²Amoore, L., (2007). Vigilant Visualities: The Watchful Politics of the War on Terror. In *Security Dialogue*. Vol. 38, no 2 june, p 215-232. Prio, Oslo

¹³Jula, C., (2003). *Prăbuşirea unui mit*. Universitatea Babeş-Bolyai: Cluj-Napoca

Studies (Kapferer¹⁴, 2002) within the academic environment have shown that people's attitudes change differently in reaction to information input. The variables are: previous attitude, level of knowledge, the nature of the information source, and the context, all merging in a very complex process. This is why we decided to take into account the connection between pre-established attitudes and the initial knowledge level in an experiment (pretest, test and posttest) meant to explore this link.

The social-cognitive approach :

In the social-cognitive approach, due importance is given to both social factors that influence behavior and cognitive processes such as motivation, emotions and reactions. This paradigm was the only one to analyze the media consumer's attitudinal change to 9/11 by looking at the relatively stable tendency to respond to irrational fear in a way that reflects cognitive evaluation (Goldstein¹⁵, 2007). In fact, consumer's attitudes are shaped by the tendency to assess predominantly negative entries subjectively, through emotions and behavior. The 9/11-triggered change depended on mass-media features of the coverage (Delcea¹⁶, 2007; Hoffman¹⁷, 2007; Kellogg, 2007). Bandura¹⁸ also analyzes attitudinal change from a social-cognitive perspective: both adults and children are liable to pick up "the whole range of aggressive conduct" from the media. Elworthy and Rifkind¹⁹ (2005) advance a phase-model of attitudinal change by comparing media consumers' reactions to the media events occasioned by the terrorist acts of 11 September, 2001 in the U.S. and 7 July, 2005 in the U.K., respectively.

¹⁴Kapferer, N. J., (2002). Persistența în timp a schimbărilor de atitudine, p. 241-287. În *Căile persuasiunii*. Ed. Comunicare: București

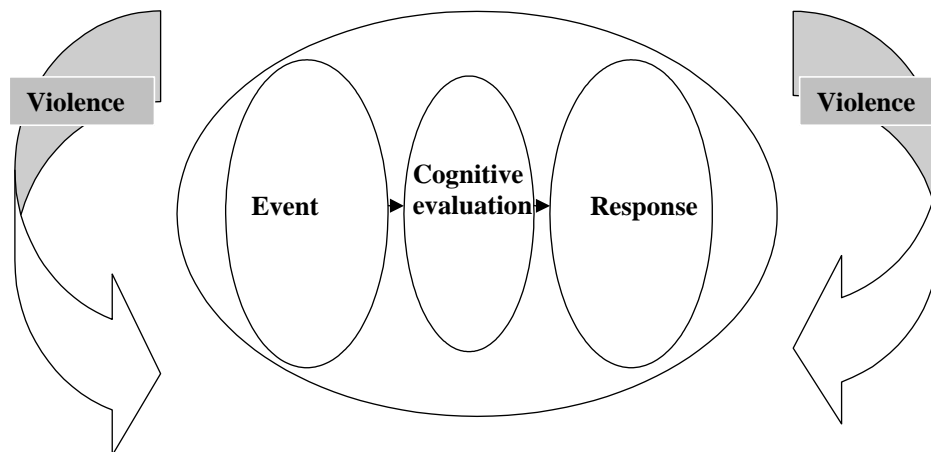
¹⁵ Goldstein, E.B., op.cit.

¹⁶Delcea, C., (2007). *Mediatizarea terorii ca schimbare de atitudine la consumatorii de media*. Universitatea Babeș-Bolyai: Cluj-Napoca

¹⁷Hoffman B., et all., (2007). *State of the Struggle: Report on the Battle Against Global Terrorism*. Council on Global Terrorism, USA

¹⁸ Bandura, A., op.cit.

¹⁹Elworthy, S. & Rifkind, G., (2005). *A programme for change*. Demos: UK



(Elworthy & Rifkind, 2005)

The two authors also include in their research cognitive schemata and established and codified beliefs and opinions which the consumer has developed over the years in connection to 9/11. Here is a good opportunity to remark the worldwide consumer's progressive desensitization, or even saturation, to terrorist activity following 9/11. This is not to say that we overlook other attitude-shaping factors like context and culture. Yet, there is an unmistakably transformed media consumer's behavior originating in that major anti-social event. And since this attitude rests on a cognitive schema, it tends to be re-enforced each time a terrorist attempt or a terrorism-informed media message re-enacts the schema. Research²⁰ supports the assumption that collective memory reaches a top level after a terrorist attack and intimidation builds on when other attacks follow. In his book *Changes in Social Behavior and Public Opinion Resulting from Terrorism*, Hewitt²¹ (2003) goes on to say that through the media's re-iterative pattern irrational fear seeps in consumers' minds to the extent of causing adaptation malfunction. Eldor and Melnik²² (2007), from the Institute of Intelligence and Terrorism Information in Israel claim that 9/11 is a landmark in the history of attitudinal change because it radically affected both those who experienced the unmediated historical event and those who experienced it through the media. Unfortunately, there is little research on long-term effects on attitude as compared to the

²⁰ Post, M.J., Hoffman, B., 2007, op.cit.

²¹Hewitt, C., (2003). Changes in social behavior and public opinion resulting from terrorism. In *Understanding Terrorism in America, From the Klan to al Qaeda*, p. 107-109. Routledge, Taylor & Francis Group: New York

²²Eldor, R., & Melnick, R., (2007). The Impact of Terrorism on the Media. In *Small Investment and Large Return: Terrorism, Media and the Economy*, p. 7-9. IICC, Israel

short-term. If one is to add the types of attitudinal change on the list of variables, then research appears all the more complicated. Therefore, the present study focuses on short and long-term negative changes in the attitudes of Romanian media consumers. In order to measure this attitudinal change using the descriptors in the opinion list on terrorism, we resorted to, and academically validated the ATQ reference framework.

Experiment:

The present experiment was targeted at Romanian media consumers and was aimed at collecting objective data on attitudinal changes in respect to terrorism. It therefore belongs the area of fundamental scientific research steadfastly integrating the analysis of proposed and verified empirical data, the establishment of logical inferences based on that analysis and the maintenance of an objective attitude in drawing conclusions to the experiment.

Objectives:

Objective no. 1:

The present study aims to validate the Ad Terrorism Questionnaire (ATQ).

Objective no. 2:

The present study aims to investigate media consumers' attitudinal changes when exposed to anti-social, terrorist-content messages in the aftermath of 9/11.

The Hypothesis:

We surmise that there will be differences in the subjects' answers to the questionnaire before and after exposing them to anti-social, terrorist-content messages.

Participants:

This research included 99 subjects, of which 80 were male and 19 female. The average male age was 28.62, while the average female age was 32.89. The subjects were all urban residents of large towns and cities: Bucharest, Baia Mare, Cluj-Napoca, Craiova, Targu Mures, Timisoara, Satu Mare.

Materials:

To ensure fidelity, both the α -Cronbach quotient of internal consistency and Guttman's λ -3 quotient will be employed. As for validity, there will be an item analysis, the one proposed by Lawshe, performed by a group of nine experts. We designed two variants of the same questionnaire to be used before and after the exposure, avoiding the risk of perturbed results (subjects giving same answers as in the previous questionnaire based on mere contextual resemblance). Free responses will be interpreted according to the frequency of answer patterns. The questionnaire uses the Likert scale for assessment. Exposure consisted in a 15-minute footage (news and video reports) on the suicidal attacks of September 11, 2001 at WTC, New York.

Procedure:

The subjects participated on a voluntary basis, they were all urban residents and tended to be college graduates (there were several cases of high-school level education). All agreed to take part in this experimental study. In the preliminary stage, there were potential female candidates who withdrew when instructed on the nature of the experiment. This might explain the gender difference in the number of participants. The experiment was carried out in the same day and started with the handing of a questionnaire on their attitudes to terrorism and potential terrorist threat to Romania. The procedure followed the pretest – intervention – posttest staging.

Psychometrical results (ATQ):

To verify fidelity, both the α -Cronbach quotient of internal consistency and Guttman's λ -3 quotient were calculated. The whole group of respondents were included, namely 150, none of them having been exposed to the questionnaire prior to the test. The pretest fidelity check-up employed a sample group of 30 participants. As for validity, there was a Lawshe item analysis, performed by a group of nine experts. Each expert was given a list of test items and was asked to catalogue them under the following tags: 1 – essential, 2 – useful but not essential, and 3 – irrelevant, in relation to the phenomenon under study. The results were later used in calculating the contents proportional validity. Out of the 12 items subjected to scrutiny for each of the two lists, two items on each list were deemed irrelevant by more than 50% of the experts and were

consequently excluded as non-compliant with the content validity requirements. The α -Cronbach fidelity check-up for pre- and post-intervention questionnaires yielded the following results:

Pretest $\alpha = .57$

Pretest $\alpha = .60$

For Guttman's λ_3 fidelity quotient:

Posttest $\lambda_3 = .91$

Posttest $\lambda_3 = .92$

Results interpretation:

An α -Cronbach quotient value above 5 ($\alpha = .57$ pretest and $\alpha = .63$ posttest) indicates increased fidelity for the questionnaire. Moreover, the results for Guttman's λ_3 quotient are indicative of precision, being close to real value ($\lambda_3 = .91$ pretest and $\lambda_3 = .92$ posttest). T.L. Kelley suggests that, for a questionnaire to distinguish well enough between individual respondents, its fidelity quotient should rank over 90. Since these psychometric features were found compliant, the questionnaire can safely enter service for its targeted audience. The test-pretest fidelity results are inferior to those of internal consistency but relevant to a sufficient extent. The sample group for the test-pretest fidelity check-up (30 in numbers) only allows medium effect findings ($p < 0.05$, minimum no of subjects = 28), barring the enhanced effect ones (minimum no of subjects = 85). The value of contents validity proportion adds to this. The two items excluded from each of the two variants of the questionnaire gathered only 45% of the experts' perception as "essential". Content validity is considered significant for $p < 0.05$ ($N=150$, 78). As a consequence, the remaining items comply with the purpose and will therefore be included in the questionnaire.

The scale for this questionnaire reads as follows:

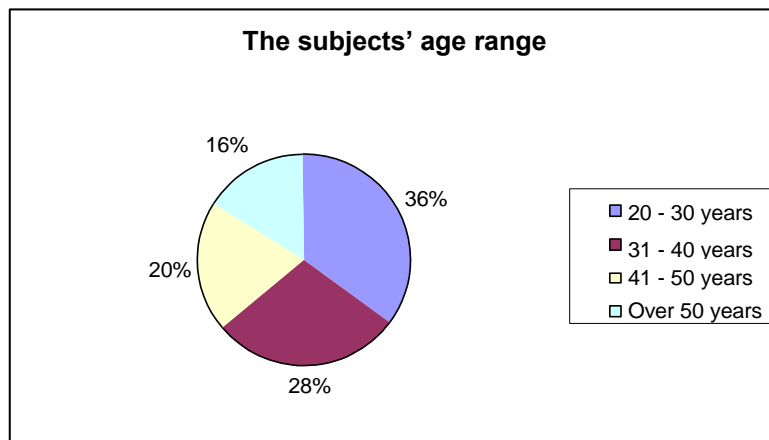
Low level of terrorist threat for Romania	1 to 11
Medium level of terrorist threat for Romania	12 to 23
High level of terrorist threat for Romania	24 to 35

The final scores are computed by adding up the participants' answers; there are no reverse proportionality items.

Quantitative results and their interpretation:

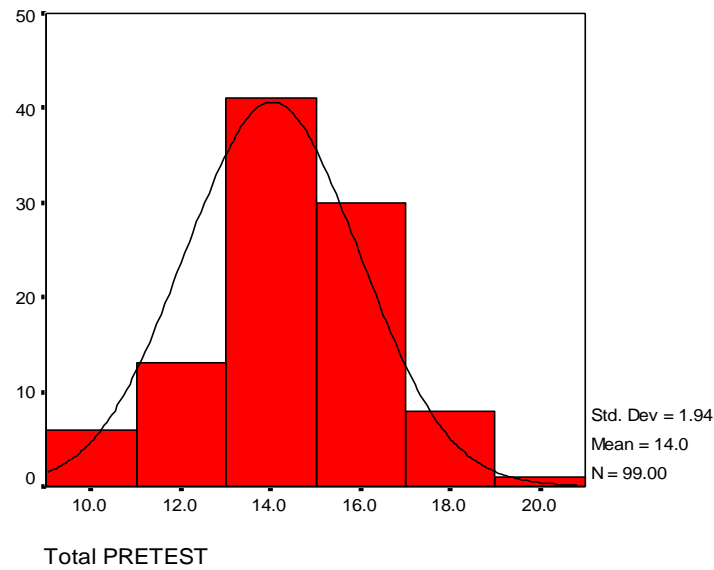
This research included 99 subjects, 80 of which were male and 19 female. The age mean was 28.62 for males and 32.89 for females.

The subjects' age representation



a) *for pretest ATQ* (N=99, m=14.3, $\sigma = 1.94$)

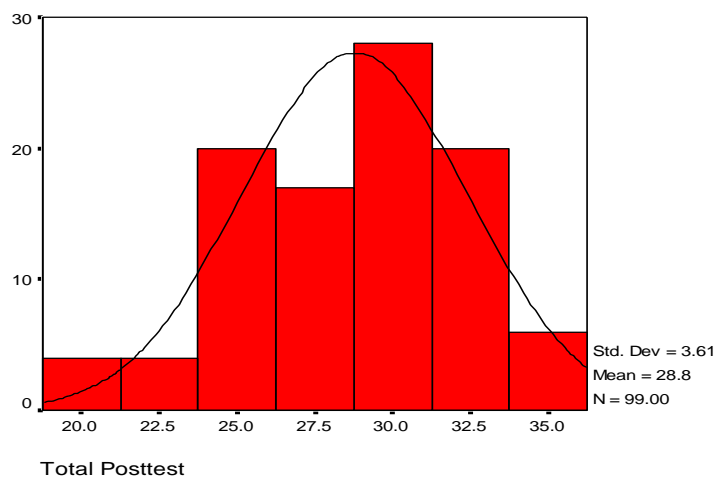
b) The pretest ATQ Histogram



The results are distributed according to the Gauss curve, so that the whole range of questions in the questionnaire were answered, making it possible to analyze them statistically. Let us turn to results distribution for the posttest questionnaire.

b) for posttest ATQ (N=99, m=28.8, $\sigma = 3.61$)

The posttest ATQ Histogram



We may conclude that the results distribution again follows the Gauss curve but tend to sway to the left, so that one can notice a difference between the two sessions, including the increase in the answer mean. Thus, if the pretest answer mean ($m=14$) ranks between the medium range (12-23), the posttest answer mean ($m = 28.8$) marks an increase to the next level range. Nevertheless, the questionnaire is deemed as valid since it distinguishes between various testing circumstances without reaching maximal values. For more consistency and rigor in the analysis and presentation of these data, let us go back to hypotheses. We surmised that there would be differences between the subjects' answers before and after their exposure to the anti-social, terrorist-contents footage. The nil hypothesis (H_0) assumes that there will be no such differences. To try and verify that, we will employ a simplified ANOVA. The option for ANOVA is in keeping with the layout of this research, namely the two variables (the two questionnaires) involved. Each of the two has more modalities, though, and since not more than two groups need to be compared, test t on sample pairs can suit our purposes, too. We will thus look comparatively into the two differences that entered the study. In addition to that, we want to bring down type-1 error which can interfere with the working hypothesis trial. As for the nil hypothesis trial, since ANOVA is a more complex situation, we will use the F-value. Following post-hoc Bonferroni comparisons between the specified groups, the chances to keep the .05 threshold within reasonable limits increases considerably. The 1.22 value difference between the means of the two groups is large enough to support the idea of a difference in the AD ATQ questionnaire between the two sessions. To refute the nil hypothesis, we have to prove that the differences associated with the two sessions are hazardous and represent less than .05 (to be studied by equal dispersion analysis and the Levene test, respectively)

The test of Variance Homogeneity for AD-ATQ (Levene test)

	Levene Statistics	Degrees of freedom df1	Degrees of freedom df2	Relevance threshold
Ad - Atq	1.881	7	91	.082

Pretest				
Ad-Atq	3.131	7	91	.005
Posttest				

The simple ANOVA for AD – ATQ

		Sum of square values	Degrees of freedom	The square of mean	F	Sig.
Ad - Atq	Between Groups	42.661	7	6.094	10.465	.000
Pretest	Within Groups	52.996	91	.582		
	Total	95.657	98			
Ad – Adq	Between Groups	45.450	7	6.493	9.371	.000
Posttest	Within Groups	63.055	91	.693		
	Total	108.505	98			

The results associated with the two sessions of pretest AD ATQ are statistically significant $F(7.91) = 10.465, p < 0.01$

The results associated with the two sessions of posttest AD ATQ are statistically significant $F(7.91) = 9.371, p < 0.01$

These results point to objective differences occasioned by the exposure to the media materials. This invalidates the nil hypothesis and confirms the specific hypothesis as true. Despite the limited number of subjects in the sample group, we can rely on data gathered by means of this questionnaire as relevant in the assessment of terrorist-generated threat. The sensitization to danger as affecting small countries as well as the more powerful ones appears to be natural and necessary as part of a routine behavior that will foster new adaptive skills.

Terrorism prevention:

The paradigm “You too can prevent terrorism”, which the Institute of Studies and Research on Terrorism promotes, is aimed at the civil society. That is because the civil society is a favored target with terrorists, on the one hand, and because the civil society constitutes itself in the frontline of social security, being the first to identify risk factors, on the other. This exposure and vulnerability can only be counterbalanced by training and education aimed to discover and discourage all forms of anti-social manifestation. We will thus refer to prevention techniques to be used in the training of both media consumers and journalists who, by the nature of their activity, come in contact with terror instances and end up being caught in the game of promoting in their attempt to evoke.

Terrorism prevention for media consumers:

Any program aimed at empowering media consumers against stressful terrorist-content information should firstly focus on a broad educational and explanatory approach to bring about attitudinal change and diminish the level of anxiety that this type of information infuses. It should ultimately strengthen moral safety in the face of terrorist threat. This program helps discourage terrorists from using the civil society for intimidation and will diminish terrorist hold on decisional processes and on governmental stance. The Institute of Studies and Research on Terrorism acts on the principle which states that information is power, all the more so in the

training and education of the civil society. We firmly believe in the possibility to bring down terrorism-triggered anxiety through accurate information and the fostering of media-selection skills. The quintessential psycho-social dimension of terrorism needs to be acknowledged and fought back since its mere presence in the public sphere is a terrorist objective. Fighting back fundamentally means nationwide training and instruction: seminars, conferences, courses and ongoing education programs destined to include as large a section of the society as possible.

Terrorism prevention for media professionals:

Democratically speaking, mass media must remain a trustworthy, real-time information source. However, media sources need also to acknowledge and face the natural tendency of anti-social, terrorist-content information to thrive on media, boosting anxiety. A core of implicit principles should be decided upon and adhered to by media professionals, regulating the optimal manner for the broadcasting of such content with a view to neutralize persuasion and negative emotion, diminishing major anxiety, shock, and posttraumatic stress. A ban on terrorist-made footage and on interviews with prominent terrorist activists needs to be considered. Prevention of trauma re-enactment should extend from prolonged repeated broadcasting of terrifying scenes to the very manner in which fear-generating news are presented. All these changes need to be performed with a view to minimizing the terrorists' criminal intentions. There should definitely be a proportional balance between terrorist act coverage (including results), and other events of the day. Live broadcasts must end with the delivered information and avoid bare showing. A society under frequent terrorist attack should stick to peaceful routines to avoid increased, or even out of proportion psychological damage.

Conclusions:

The present research made use of previous studies in the fields of social-cognitive psychology, social politics and public administration (the US Republican government) to answer existent questions on the ethics and work restrictions of mass media as well as on the behavior of media consumers exposed to repeated terrorist content information. We started from the hypothesis of the aforementioned disciplines, added our own research (experimental study) on Romanian media consumers and validated the Ad-terrorism ATQ questionnaire. In addition to that, we linked the research to the "You too can prevent terrorism" philosophy characteristic of

the activities of the Institute for Studies and Research on Terrorism in the education and training of Romanian civil society.

BIBLIOGRAPHY:

1. Amooore, L., (2007). *Vigilant Visualities: The Watchful Politics of the War on Terror*. In Security Dialogue. Vol. 38, no 2 june, p 215-232. Prio, Oslo.
2. Bandura, A., (2006). *Psychological Modeling: Conflicting Theories*. Aldine Transaction. Oxford University Press, USA.
3. Bongar, B., et all., (2006). *Psychology of Terrorism*. Oxford University Press, USA.
4. Chomsky, N., (2002). *September 11 Aftermath: Where is the World Heading?*, p 66-70. In Beyond September 11, edited by Phil Scraton. Pluto Press. London.
5. Dauphinee, E., (2007). *The Politics of The Body in Pain: Reading the Ethics of Imagery*. In Security Dialogue. Vol. 38, no 2 june, p 139-156. Prio, Oslo.
6. Delcea, C., (2007). *Mediatizarea terorii ca schimbare de atitudine la consumatorii de media*. Universitatea Babeş-Bolyai: Cluj-Napoca.
7. Eldor, R., & Melnick, R., (2007). *The Impact of Terrorism on the Media*. In Small Investment and Large Return: Terrorism, Media and the Economy, p. 7-9. IICC, Israel.
8. Elworthy, S. & Rifkind, G., (2005). *A programme for change*. Demos: UK.
9. Goldstein, E. B., (2007). *Cognitive Psychology: Connecting Mind, Research and Everyday Experience*. Wadsworth Publishing; 2 edition.
10. Heymann, B. P., (2001). *Terrorism and America*. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts. London, England.
11. Hewitt, C., (2003). *Changes in social behavior and public opinion resulting from terrorism*. In Understanding Terrorism in America, From the Klan to al Qaeda, p. 107-109. Routledge, Taylor & Francis Group: New York.
12. Hoffman B., (2007). *The Victims of Terrorism: An Assessment of Their Influence and Growing Role in Policy, Legislation, and the Private Sector*. RAND Corporation, USA.

13. Hoffman B., et al., (2007). *State of the Struggle: Report on the Battle Against Global Terrorism*. Council on Global Terrorism, USA.
14. Kapferer, N. J., (2002). *Persistența în timp a schimbărilor de atitudine, p. 241-287*. În *Căile persuasiunii*. Ed. Comunicare: București.
15. Kean H. T., et al., (2007). *The 9/11 Commission Report*. US Department. SUA.
16. Kellogg, T. R., (2007). *Fundamentals of Cognitive Psychology*. Sage Publications, Inc.
17. Jula, C., (2003). *Prăbușirea unui mit*. Universitatea Babeș-Bolyai: Cluj-Napoca.
18. Moller, F., (2007). *Photographic Interventions in Post-9/11 Security*. In *Security Dialogue*. Vol. 38, no 2 june, p 179-196. Prio, Oslo.
19. Post, M. J., (2007). *The Mind of the Terrorist: The Psychology of Terrorism from the IRA to Al Qaeda*. Palgrave Macmillan.
20. Power, M., (2007). *Digitized Virtuosity: Video War Games and Post-9/11 Cyber-Deterrence*. In *Security Dialogue*. Vol. 38, no 2 june, p 271-288. Prio, Oslo.

REACTION STYLES TO STRESS GENERATED BY SOCIAL REPRESENTATIONS

Tatiana Șova

Assist. Prof., PhD, "Alec Russo" University of Bălți, Moldova

Abstract: The common interest for experts of various fields is the interdependence between social representations and ways of reacting to stress. The way a person reacts to stress factors lead to an increase/decrease in professional performance, or synchronization of social behavior is directly proportional to the style of reacting to stress.

Keywords: stress, stress factors, emotional style, social representations, collective representations.

O informație nouă, un film, o emisiune televizată, un articol de ziar trezesc ecouri diverse, suscită opinii și atitudini, stimulează apariția stresului, solicită unele modalități de evaluare a situației și diminuare/reducere a tensiunii emoționale. Or, este nevoie de a elabora o imagine despre evenimentul real, o manieră de a interpreta, de a gândi realitatea cotidiană, această formă de conștiință socială primind numele de reprezentare socială (RS) [3, p. 48].

Pentru prima dată conceptul de *reprezentare socială* se întâlnește în lucrările savantului S. Moscovici, astăzi numărul de lucrări publicate pe această temă fiind de ordinul miilor. Subiectul este discutat în cadrul conferințelor, congreselor, simpozioanelor, sesiunilor științifice, consacrate atât aspectelor teoretice, cât și metodologice în domeniu. Mai mult decât atât, reprezentările sociale au fost incluse ca disciplină de studiu în mai multe universități europene la nivel de master și doctorat, s-au instituit echipe de cercetare a problematicii respective, au fost lansate diverse proiecte de cercetare pe termen lung, tematica reprezentărilor sociale fiind subiectul dezbaterilor pe mai multe rețele de socializare.

Reprezentarea socială este explicată de diverși specialiști din domeniul psihologiei, sociologiei, pedagogiei, cele mai reprezentative definiții fiind:

- RS este un mod de a vedea lucrurile, având rolul de a instaura o ordine și de a le permite indivizilor să se orienteze în mediul social [Apud: 2, p. 31];
- RS desemnează o știință a sensului comun, al cărei conținut se manifestă prin operații, procese generative funcționale și socialmente însemnate [3, p. 8.].
- RS reflectă un sistem de valori, de noțiuni și de practici relative la obiecte, aspecte sau dimensiuni ale mediului social care permit nu numai stabilirea cadrului de viață al indivizilor și grupurilor, dar și constituie, în mod egal, un instrument de orientare a percepției situației și de elaborare a răspunsurilor.
- RS reprezintă o formă specifică de cunoaștere, conținutul, funcțiile și reproducerea căreia sunt determinate social. RS constituie atribute ale unei gândiri practice cotidiene orientate spre conștientizarea și valorificarea socialului, materialului și idealului din mediul înconjurător. (D.Jodelet-1, 1984) [Apud: 5, p. 19-21].

Pornind de la definițiile prezentate, vom încerca să elucidăm aspectul semantic al lor: (a) o formă a conștiinței sociale; (b) o substructură a universului cognitiv; (c) o modalitate de cunoaștere; (d) o fază de cunoaștere intermediară; (e) o modalitate de pătrundere în realitatea cotidiană; (f) o stare mentală autonomă; (g) o construcție intelectuală cu caracter simbolic.

Actualmente se cunosc trei **funcții** ale reprezentărilor sociale, respectarea cărora va favoriza comunicarea eficientă, va stimula toleranța la stres, va asigura modelarea lumii activ construite social, acestea fiind reflectate în figura alăturată:

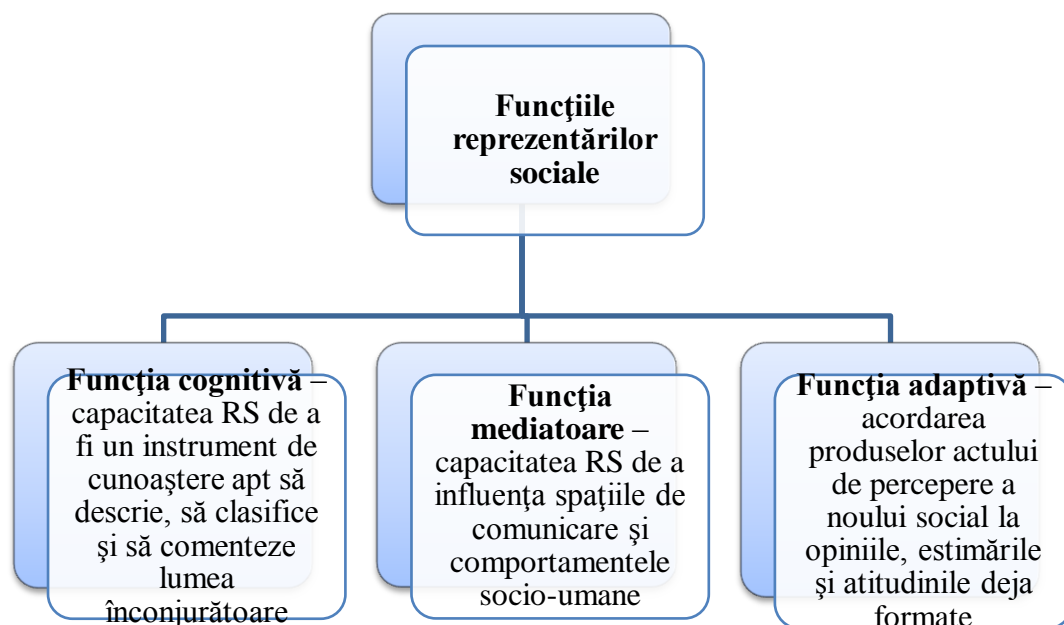


Figura 1. Funcțiile reprezentărilor sociale [Ibidem, p. 37-41].

De multe ori conceptul de reprezentare socială (RS) este confundat/înlocuit cu reprezentarea colectivă (RC). În viziunea lui S. Moscovici (1961/1976, 1984), aceste două concepte au multiple diferențe, principalele fiind [Apud: 2, p. 18]:

- RC este un ansamblu neomogen, un amestec de mituri, credințe și tradiții, știință și religie, categorii ale timpului și spațiului, iar RS are caracter omogen, specific și unitar, este o elaborare sociocognitivă cu identitate proprie;
- RC își are originea în negura istoriei, iar astăzi este o reminiscență în cultura noastră modernă impregnând și stabilizând ideile vehiculate social, RS este o elaborare a lumii contemporane, reflectă transformările societății actuale;
- RC este un concept, o abstracție, o construcție teoretică, RS este un fenomen, un fapt identificabil, observabil, măsurabil;
- RC nu poate fi pătrunsă, disecată, RS dispune de o structură internă (nucleu central și sistem periferic), guvernată de reguli proprii de funcționare, care poate fi analizată, descrisă;
- RC are caracter de universalitate, regularitate, RS se manifestă cu ancorare specifică în grupuri sociale, capătă valențe particulare la nivelul indivizilor;

- RC este situată dincolo de individ, se impune ca fapt social, are putere constrângătoare asupra membrilor societății, RS este alături de individ, acesta participând activ la crearea sa;
- RC are caracter instituțional, este detașată de experiența individului sau grupului, RS conține atât caracteristicile obiectului, cât și ale subiectului; integrează experiența indivizilor și a grupului;
- RC este o entitate statică, RS se caracterizează prin transformare, mișcare, evoluție.

În literatura de specialitate [6, p. 46-53] este demonstrată interdependența dintre **reprezentările sociale și stilurile de reacționare la stresul ocupațional**. În practica educațională, conceptul de *stil* este utilizat cu două sensuri diferite: (a) ca instrument de generalizare, de clasificare pentru comportamente caracterizate prin trăsături comune ale cadrelor didactice; (b) ca instrument de identificare a stilului individual al cadrelor didactice, „de a fi” – *stilul personal*, modul „de a intra în relații” – *stilul relațional* și specificul „de a preda” – *stilul didactic* [1, p. 50-54]. Cadrele didactice cu diferită experiență profesională răspund extrem de variat la același eveniment din propria viață sa profesională. Unii tolerează stresul, sunt capabili să facă față și chiar să beneficieze de pe urma evenimentelor stresante transformând adversitatea în avantaj, în timp ce alții ard emoțional. Aceștia din urmă devin anxioși, depresivi sau incapabili să se descurce în condiții dificile.

Oamenii diferiți au stiluri de reacționare diferite, existând în conduita umană combinații de **stiluri emoționale**:

- *impulsiv* – combinația dintre lipsa de concentrare și conștiința de sine scăzută;
- *răbdător* – combinația dintre conștiința de sine ridicată și sensibilitatea ridicată la context;
- *timid* – combinația dintre a fi încet în recuperare, în dimensiunea rezilienței și a avea o sensibilitate scăzută la context;
- *anxios* – combinația dintre a fi încet în recuperare, a avea o perspectivă negativă, a avea nivel ridicat al conștiinței de sine și a fi lipsit de concentrarea atenției;
- *optimist* – combinația dintre a fi rapid în recuperare și a avea o perspectivă negativă;

- *nefericit cronic* – combinația dintre a fi încet în recuperare și a avea o perspectivă negativă, deoarece persoana nu menține emoțiile pozitive împotmolindu-se în negative [7, p. 69].

Cunoașterea stilului emoțional propriu facilitează autoactualizarea, înțelegerea modalităților de reacționare la stresul ocupațional. J. Orloff (2012) reliefează următoarele **stiluri emoționale**:

- *stilul intelectualii* se exprimă printr-o gândire analitică ce se bazează pe judecăți obiective și raționale, demonstrând toleranță la stres, stăpânire de sine, își mențin calmul, în schimb, nu întotdeauna sunt încrezuți în sine, le lipsește îndrăzneala și au frică de emoții puternice;
- *stilul empaticii* întrunește persoane ce pot fi caracterizate ca extrem de afectuoase, iubitoare și sensibile, ce îi încurajează și îi stimulează pe cei din jur, acordând permanent sprijin moral și emoțional;
- *stilul puternic și silențios* este reprezentat de persoane consecvente, stabile și de încredere, în preajma cărora te simți confortabil și în siguranță, exprimând liber emoțiile, care ascultă și nu judecă, însă se rețin în exprimarea propriilor sentimente;
- *stilul acordat la situație emoțională* – persoanele ce reprezintă acest stil sunt echilibrate emoțional, își manifestă deschis sentimentele, uneori involuntar, cu mare plăcere, sunt capabile să diminueze negativitatea, însă, în același timp, pot să se deschidă prea mult în fața celor din jur, ceea ce poate obosi și consuma energetic pe cei din jur [4, p. 160].

Astfel, în mod ideal, **stilul emoțional** se manifestă prin comportamente echilibrate emoțional, iar sincronizarea reprezentărilor sociale în activitatea pedagogică sunt direct proporționale cu stilul de reacționare la stres a profesorilor școlari. Or, maniera în care cadrul didactic reacționează la factorii stresogeni îi sporește performanța.

BIBLIOGRAPHY:

1. Bîrcă A., Băieșu M. Abordarea managementului stresului în cadrul organizațiilor. În: *Economica: Rev. șt.-didactică*, 2002, nr. 3-4, p. 50-54.
2. Curelaru M. *Reprezentări sociale*. Iași: Polirom, 2006. p. 235
3. Neculau A. *Reprezentările sociale*. Iași: Polirom, 1997. p.248

4. Orloff J. Libertatea emoțională. Pitești: Paralela 45, 2012. p.160
5. Şleahitişchi M. Universul reprezentărilor sociale. Chişinău: Ştiinţa, 1995. p.89
6. Şova T., Balţat L. Toleranţa la stres. Chişinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2014. p.97.
7. Țurcan L. Poziționări actuale în abordarea toleranței comunicative a cadrelor didactice. În: Cultura profesională a cadrelor didactice. Exigențe actuale. Materialele Simp. Şt. Întern.,16-17 mai, 2013 Chişinău: S.N., 2013 (Tipogr. UPS „Ion Creangă”). p.540

THE DOCTOR CAN AND / OR SHOULD ANNOUNCE A POSSIBLE DEATH, PROBABLE OR DEFINITE, NEAR OR DISTANT?

Octavian Istrătoaic

MD, PhD, University of Medicine and Pharmacy, Craiova

Abstract: Any disease has a foreground social impact. Directly related to the frequency and its consequences in terms of morbidity and mortality, the disease has repercussions throughout the whole levels of society. Informing patients about the disease and the different aspects of the treatment has become an essential dimension of the quality of care for the sick peoples. Means of communication at first appear simple, natural, common-related common sense, but in reality it is a complex strategy that requires practice and training to become operational. Regarding the announcement of death, doctors should consider that the patient did not want and did not ask two things: death itself and its violence truth. the best preferably way is a third way, a median one, which allows the patient to talk about his own death.

Keywords: death, doctor, patient, lying, truth

În privința anunțării morții posibile, probabile, certe, apropiate sau îndepărtate, medicii au păreri „pro și contra”. Deoarece orice om trăiește cu iluzia nemuririi, nu ne imaginăm dispariția proprie și nu ne-o putem dori. De unde violența anunțului propriei morți: bolnavul ne cere să-l îngrijim pentru a-l alina, ne cere ajutorul, tot cu acest scop. A-i anunța moartea ca ineluctabilă, înseamnă a-l lipsi de speranța care face din el o ființă vie capabilă de dorință și de proiecte.¹Pentru mulți pacienți cu boli cronice progresive în stadii avansate, comunicarea este, virtual, unica formă de tratament: informația, speranța realistă, păstrarea demnității umane prin alinarea suferințelor fizice și psihice, suportul psiho-emoțional, social și spiritual, încurajarea și

¹Jalmlv S., *La place de la vérité dans l'accompagnement*, n°24, mars 1991. <http://papidoc.chic-cm.fr/522Verite.pdf>

antrenarea familiei în îngrijirea bolnavului, sunt esențiale în a ajuta bolnavii să se adapteze la un stil de viață mai limitat, impus de boală.²

Conceptul de „bolnav” este un concept general „de non-valoare care cuprinde toate valorile negative posibile”³. Diagnosticul nu este doar afacerea medicului, ci și a pacientului, punându-se în doi, uneori chiar în trei, dacă luăm în considerație și rudele sau apropiații bolnavului.⁴

În patologie, bolnavul este altul pentru el însuși, și altul pentru ceilalți: nu se poate nici înțelege pe el însuși, neputând fi înțeles nici de medic. Între patologic și normal există alteritate, psihologia neocupându-se nici de omul social, nici de omul viu (biologic), ci de „individul concret dezvăluit în gândurile și conduitele sale.”⁵ În cazul maladiilor terminale, individul nu neagă viața, ci compune cu ea: „a fi bolnav înseamnă într-adevăr pentru om a trăi o altă viață”⁶.

Animalele în general și omul în particular au drept caracteristică vitalitatea înțeleasă ca „prezență pentru viață”⁷. Canguilhem și Merleau-Ponty au o manieră similară de a defini organismul, conceptul de normă permițând să se rămână în vital atunci când se vorbește despre om, în timp ce conceptul de comportament, distincția între viață și spirit cu ajutorul noțiunii de conștiință distinge trăitul de vital. Corpul propriu se distinge de corpul organic, „trecerea la om fiind un salt calitativ care nu mai poate fi gândit în limitele unei antropologii biologiste, căci corpul uman diferă de corpul viu”⁸.

Ascunderea pronosticului fatal - Timp de secole, la medici ca și la populație, a prevalat ideea conform căreia cuvintele bune puteau grăbi vindecarea, în timp ce un pronostic fatal trebuia să fie ascuns printr-o „minciună caritabilă.”⁹

Această concepție s-a perpetuat încă din antichitate. Astfel, la începuturile medicinei individualizate de Hippocrate, comunicarea între medic și pacient nu constituie o preocupare

²Vrabie T., *Greșeli în comunicarea medic-pacient cu boală progresivă în stadiu avansat*, <http://www.paliatia.eu/new/2014/08/mistakes-in-communication-doctor-sever-ill-patient/%3Flang%3Dro>

³Canguilhem G., *Le normal et le pathologique*, 9^e rééd, PUF/Quadrige, Paris, 2005.

⁴Hamonet C., *À propos du langage des médecins et de leur communication avec les patients et leurs proches*, în *Aporia*, La revue en sciences infirmières, Volum 2, nr. 1, ianuarie 2010.

⁵Canguilhem G., *Le normal et le pathologique*, în *La connaissance de la vie*, Vrin, Paris, 1992.

⁶*Ibid.*, p. 111 și 112.

⁷Le Blanc G., *Canguilhem et la vie humaine*, PUF, Quadrige, 2010, p. 84.

⁸*Ibid.*, p. 83.

⁹Hoerni B., *Vie et déclin du „mensonge médical”*, *Histoire des sciences médicales*, vol. 39, nr. 4, 2005, pp. 349-358.

majoră, practicianul ascunzând majoritatea lucrurilor bolnavului și nedezvăluindu-i nimic din condiția sa prezentă sau viitoare. Platon consideră că medicul nu are timp de pierdut cu explicații date sclavilor și oamenilor liberi dar săraci care trebuie să-i urmeze recomandările, în timp ce bolnavii bogați merită să fie informați și instruiți, cu titlu preventiv, pentru a urma tratamentul și pentru ca terapeuții să aibă efecte mai bune.¹⁰ (1). În Republica el spune că dacă minciuna „este utilă oamenilor, asemenea unui medicament, este evident că utilizarea unui astfel de medicament trebuie rezervată medicilor”¹¹.

La Roma, mai târziu, medicul trebuie să fie capabil să ascundă adevărul când este necesar, printr-o „minciună terapeutică” utilă bolnavului, în special atunci când acesta așteaptă să fie vindecat, chiar dacă este incurabil (4). Sfântul Augustin condamnă minciuna în general, dar nu și în cazul medicinei. Sfântul Hilarie considera că minciuna poate fi necesară pentru „a liniști bolnavul în privința vindecării, iar Sfântul Ion Chrisostomul considera, asemenea lui Platon că minciuna poate fi benefică, utilizată cu discernământ (5).

Tomas d’Aquino nu se opune nici el unei „disimulări prudente”.¹² În aceeași optică, Thomas Percival, subliniază că ceea ce contează înainte de toate este să se liniștească pacienții: medicul „poate să continue să-i fie foarte util pacientului și pentru ai liniști pe apropiați, chiar în perioada terminală a unei boli fatale, prevenind disperarea... și liniștind anxietatea”. Principiile de umanitate justifică sacrificarea de către medic a „delicatei noțiuni de veracitate” de fiecare dată când „autenticitatea ar fi profund penibilă” pacientului. (7)

Spre 1800 se operează o ruptură în raport cu uzanțele anterioare, pentru a se adopta o disimulare aproape sistematică a maladiilor mortale (11): este frumos să minți cu credibilitate și să faci să se întrevadă o vindecare posibilă, întreținând iluzia speranței în inima unui muribund. Louis Portes, prim președinte al Consiliului Național al Ordinului Medicilor din Franța (12), exprimă o poziție paternalistă tradițională în care pacientul este considerat asemenea unei jucării aproape complet oarbă, foarte sensibil și esențialmente pasiv, care nu are decât o curiozitate palidă, pe care un cuvânt banal îl poate satisface. „Medicul trebuie să coloreze cu prudență adevărul, căci (...) cine poate spune că adevărul cunoscut nu va declanșa un mecanism de

¹⁰ Katz J., *The silent world of doctor and patient*, New York, Free Press, 1984.

¹¹ Hœrni B., *Les droits des patients. Quelques repères historiques sur l'évolution de leur information fondatrice de leur liberté*, Actes Acad Sciences Belles-Lettres, Arts Bordeaux 2002, nr. 27, pp. 113-24.

¹² Katz J., *op. cit.*

descurajare, de frică, de nebunie care a condus uneori pacientul la sinucidere și care, în orice caz, nu favorizează vindecarea”. Codul deontologiei medicale indică cu claritate că „un pronostic îi poate fi disimulat pacientului pe bună dreptate”¹³.

După cum spunea Pascal este util să spui adevărul, dar periculos pentru cei care-l spun, căci ei vor fi urâți¹⁴. La toate acestea putem adăuga remarca autoarei Marguerite Yourcenar: "Medicii ar minți mai puțin dacă nu ne-ar fi atât de frică de suferință"¹⁵.

Locul adevărului în anunțarea unei boli grave cu pronostic fatal

Există în continuare ideea profund ancorată că trebuie să-i dai încredere bolnavului, deoarece această încredere grăbește convalescența, că bolnavul s-ar lăsa să moară dacă i s-ar anunța un pronostic fatal, că mulți dintre cei care ar fi supraviețuit mor de frica morții. Medicul este cel care, finalmente, are libertatea să tacă, sau să-i spună pacientului ceea ce consideră că este bine pentru el.

Atunci când vorbim despre „a spune adevărul unui bolnav” sau de a i-l ascunde „pentru că nu l-ar suporta”, vorbim în general de dezvăluirea unui diagnostic grav în ochii noștri sau a probabilității unei morți inevitabile.¹⁶ Problema adevărului se integrează în perspectiva mai vastă a îngrijirii, adică atât a îngrijirilor corporale, a suportului psihologic și spiritual, a susținerii familiale. Nu putem deci reduce îngrijirea la o simplă problemă de informare.

Dacă relația medic-pacient din anii 50 privilegia modelul paternalist, actualmente ea tinde spre o paradigmă participativă, decizia medicală fiind democratizată, printr-un fel de „democrație sanitară”¹⁷. Textele oficiale redefinesc relația îngrijitor-îngrijit¹⁸: legea nr. 46 din 21 ianuarie 2003 privind drepturile pacientului plasează pacienții în centrul sistemului de sănătate, conferind o importanță specială informării pacienților care constituie nu doar o cerere, ci și un drept pentru persoana bolnavă. Astfel, se stipulează că „pacientul are dreptul de a fi informat cu privire la serviciile medicale disponibile, precum și la modul de a le utiliza”¹⁹ și, de asemenea,

¹³ Art. 31 din Code de déontologie médicale (1947) reluat identic de art. 34 din codul de la 1955.

¹⁴ Gouhier H., *Blaise Pascal: commentaires*, Vrin, 1984, p. 136-139.

¹⁵ Carol A., *Les médecins et la mort. XIXème - XXème siècle*, Paris, Aubier, 2004.

¹⁶ Jalmaiv S., *La place de la vérité dans l'accompagnement*, n°24, mars 1991. <http://papidoc.chic-cm.fr/522Verite.pdf>

¹⁷ Chabrol R., « La démocratie sanitaire », in *Revue française des affaires sociales*, n°2, 2000, p. 104

¹⁸ Moumjid N., Protière C., Morelle M., Brémond A., Mignotte H., Faure C., Meunier A., *La prise de décision partagée dans la rencontre médecin-patient : évolution récente et état des lieux dans le cancer du sein en France*, în *JEM*. 2009.

¹⁹ Art. 4 din Legea nr. 46 din 21 ianuarie 2003.

„are dreptul de a fi informat asupra stării sale de sănătate, a intervențiilor medicale propuse, a riscurilor potențiale ale fiecărei proceduri, a alternativelor existente la procedurile propuse, inclusiv asupra neefectuării tratamentului și nerespectării recomandărilor medicale, precum și cu privire la date despre diagnostic și prognostic”²⁰. Pacientul devine actor al îngrijirilor care-i sunt propuse, nu impuse, medicul fiind obligat să-i explice tratamentele pe care trebuie să le aplice.²¹

După cum putem vedea, persoana bolnavă nu mai este considerată ca fiind pasivă și supusă deciziilor medicale, personalul medical trebuind să transfere cunoștințele lor pacienților și aparținătorilor pentru ca aceștia să participe la luarea deciziei medicale.

Revirimentul acesta a venit din numeroase dezbateri și evoluții înlănțuite în timp, principalele elemente ținând de reflecția etice ce s-a înscris progresiv în moravuri, apoi în drept, urmând o evoluție care s-a afirmat în ultimii ani. (14)

Dacă încă din antichitate a fost începută o largă discuție despre minciună și utilizarea sa, la sfârșitul secolului al XVIII-lea Emmanuel Kant o reia, chiar dacă aceasta nu privește cu precădere medicina (15). Kant condamnă orice minciună în *Fundamentele metafizicii moravurilor*: „Trebuie să mă comport întotdeauna în așa fel încât să pot să vreau ca maxima mea să devină lege universală”, minciuna fiind condamnabilă în sine. Sinceritatea este pentru Kant o datorie față de sine însuși. În secolul XX, autorii se revoltă contra puterii excesive a medicilor, descriind bolnavul ca pe un luptător ce nu va putea să se lupte dacă nu înțelege scopul bătăliei sale (3).

Autonomia bolnavilor va fi erijată în principiu etic major la începutul anilor 1980 de către Beauchamp și Childress, de *Principiile de etică medicală europeană* publicate în 1987, în două declarații internaționale ale Organizației mondiale a sănătății (1994) și ale Asociației medicale mondiale (1995) (3).

În urma cărții lui P. Vianson-Ponté și L. Schwartzenberg (1977), *Changer la mort*²², numeroși medici s-au exprimat cu privire la dreptul bolnavilor de a primi informația care-i privește: adevărului, nu se sfiesc să dezvăluie contradicțiile societății în care trăiesc. „A-i minți pe canceroși din compasiune și a le spune adevărul celor care au Sida din cauza fricii

²⁰ Art. 6 din Legea nr. 46 din 21 ianuarie 2003.

²¹ Stengers I., *Sciences et pouvoirs*, Paris, La Découverte, 2002; Latour B., (1989) : *La science en action*, Paris, La découverte, 2002.

²² Vianson-Ponté P., Schwartzenberg L., *Changer la mort*, Albin Michel, Paris, 1977.

de contagiune, este o mizerie”²³. În cartea colectivă publicată de B. Hoerni, *L'information des personnes malades*²⁴, este dezvăluit acordul pentru ca bolnavii să fie informați de diagnosticul bolii lor, cu condiția ca acest lucru să fie realizat progresiv și cu tact: „adevărul trebuie spus întotdeauna, căci el este mereu pozitiv”²⁵.

Concluzie:

De câțiva ani, accentul este pus pe o medicină centrată pe persoană care amintește triumful hipocratic și alianța dintre bolnav și medic pentru a combate boala. S-a trecut astfel de la paternalismul franc, dacă nu dur, la o poziție în care se recunoaște întreaga valoare autonomiei bolnavului. Libera alegere a bolnavului, principiu fundamental²⁶, nu vizează doar medicul și instituția sanitară în care să se trateze, ci în general tot ceea ce privește domeniul medical, inclusiv libertatea de a hotărî să nu i se spună nimic.

BIBLIOGRAPHY:

1. Canguilhem G., *Le normal et le pathologique*, în *La connaissance de la vie*, Vrin, Paris, 1992.
2. Canguilhem G., *Le normal et le pathologique*, reed. 9, PUF/Quadrige, Paris, 2005.
3. Carol A., *Les médecins et la mort. XIXème - XXème siècle*, Paris, Aubier, 2004.
4. Chabrol R., « La démocratie sanitaire », în *Revue française des affaires sociales*, nr. 2, 2000.
5. Gouhier H., *Blaise Pascal: commentaires*, Vrin, 1984.
6. Hamonet C., *À propos du langage des médecins et de leur communication avec les patients et leurs proches*, în *Aporia, La revue en sciences infirmières*, Volum 2, nr. 1, ianuarie 2010.
7. Hoerni B. (dir.), *L'information des personnes malades*, Villeurbanne, SIMEP, 1982.
8. Hoerni B., *Les droits des patients. Quelques repères historiques sur l'évolution de leur information fondatrice de leur liberté*, Actes Acad Sciences Belles-Lettres, Arts Bordeaux 2002, nr. 27.

²³ Idem.

²⁴ B. Hoerni (dir.), *L'information des personnes malades*, Villeurbanne, SIMEP, 1982.

²⁵ *Biographie de Leon Schwartzenberg*,

http://www.jesuismort.com/biographie_celebrite_chercher/biographie-leon_schwartzenberg-1770.php

²⁶ Hoerni B., Dusehu E., *Le libre choix du patient. Droit médical et hospitalier*, Paris, Litec, 2001.

9. Hærni B., Vie et déclin du „mensonge médical”, *Histoire des sciences médicales*, vol. 39, nr. 4, 2005.
Hærni B., Dusehu E., Le libre choix du patient. Droit médical et hospitalier, Paris, Litec, 2001.
10. Jalmalv S., *La place de la vérité dans l'accompagnement*, n°24, mars 1991.
11. Jalmalv S., *La place de la vérité dans l'accompagnement*, n°24, mars 1991.
12. Katz J., *The silent world of doctor and patient*, New York, Free Press, 1984.
13. Le Blanc G., *Canguilhem et la vie humaine*, PUF, Quadrige, 2010.
14. Moumjid N., Protière C., Morelle M., Brémond A., Mignotte H., Faure C., Meunier A., *La prise de décision partagée dans la rencontre médecin-patient : évolution récente et état des lieux dans le cancer du sein en France*, în *JEM*. 2009.
15. Stengers I., *Sciences et pouvoirs*, Paris, La Découverte, 2002; Latour B., (1989) : *La science en action*, Paris, La découverte, 2002.
16. Vianson-Ponté P., Schwartzenberg L., *Changer la mort*, Albin Michel, Paris, 1977.
17. Vrabie T., *Greşeli în comunicarea medic-pacient cu boală progresivă în stadiu avansat*.

DEATH – DIALOGUE BETWEEN CULTURES AND SHARED VISION REGARDING THE ACCEPTANCE OF MEDICAL DEFINITIONS

Octavian Istrătoaic

MD, PhD, University of Medicine and Pharmacy, Craiova

Abstract: Death is the great order by excellence. It is a simple fact, but however, every time we meet its consequences, it seems to us, as shocking as it is, for each single person in the world, like it's own person is going to die first. Death turns the body into corpse and the soul into memories. But what is death? Considered the fruit of man's sin against God, death is the separation of the soul from the body, marking the passage from time to eternity. All these philosophical considerations fade before medical definition of death which, bringing together religious dimension, moral and customary, in the current era of globalization, evolves to a single definition that should allow the donation and transplant of organs from deceased persons.

Keywords: death, the medical definition, intercultural dialogue, donation, transplant.

Moartea este văzută diferit în funcție de diversele curente filosofice și religioase. Motor de coeziune socială și de acțiune, conștiința morții îi face pe oameni să se unească pentru a rezista în fața calamităților și a dușmanilor, precum și pentru a lăsa, prin acțiunile întreprinse, o urmă a existenței lor pe acest pământ.

Câteva considerații filosofice despre moarte

Filosofia luminilor, în Europa, incită la stăpânirea naturii și sugerează dominarea degradării corpului uman. Conform lui Platon, moartea este separația sufletului de corp: eliberat din închisoarea carnală, sufletul nemuritor poate întâlni liber cerul Ideilor, Eternitatea.¹ Conform lui Epicur, moartea nu este nimic, deoarece „atât timp cât existăm, moartea nu este, iar când

¹Platon, *Fedon* (traducere Cezar Papacostea), în Platon *Dialoguri*, IRI, 1995.

moartea este aici, noi nu mai suntem”, moartea neavând nici un raport nici cu viii, nici cu morții, pentru primii ea nefiind nimic, iar ceilalți nemaexistând.²

Pentru Jankélévitch, în *La mort*³, propune o reflecție asupra morții dintr-un punct de vedere gramatical, moartea la persoana I, la persoana a II-a și la persoana a III-a. Dacă moartea la persoana a treia este moartea în general, moarte abstractă și anonimă, moartea la persoana întâi este sursă de angoasă, mister care mă privește intim și în întregul meu, adică în neantul meu, moartea la persoana a doua fiind cazul intermediar și privilegiat între moartea celuilalt, îndepărtată și indiferentă, și moartea proprie. Această chestiune care bânuie reflecția asupra omului, ce privește evenimentul cel mai banal dar și cel mai scandalos prin care ființa se adâncește în mister, această experiență atât de comună indivizilor și atât de unică, este cea care dă întregul sens vieții.

Cartea lui Jankélévitch nu este o carte despre moartea, ci una despre viață, căci viața își plonjează rădăcinile în non-ființă. Făcând o pledoarie pentru viață, constatând că ceea ce dă valoare vieții noastre este unicitatea sa datorată în special faptului că este limitată de moarte, Jankélévitch are o atitudine foarte pozitivă în fața acestui miracol : asemenea miracolului operei muzicale, miracolul *morții* constă în faptul că în ea edifică unitatea unei imagini de ansamblu care se desăvârșește succesiv, se rotunjește și se termină devenind edificiu. Cei trei timpi ai timpului morții sunt moartea dincoace de moarte, moartea în clipa mortală și moartea dincolo de moarte.⁴

Odată cu formula „posibilitatea imposibilității de a fi”, Heidegger⁵ gândește că a atins deplinul sens existențial al morții. Certitudinea morții devine pentru *Daseinul* autentic și izolat o amenințare directă și constantă venită din străfundurile ființei⁶. În acest concept sunt reluate și absolutizate trăsăturile ordinare ale conștiinței morții ființei cotidiene. Se transpuse viziunea

²Epicur, *Lettre à Ménécée*, PUF, Paris, 1971, p. 130.

³Jankélévitch V., *La mort*, Flammarion, Paris, 1977.

⁴Idem, p. 35.

⁵Heidegger M. (trad. François Veizin), *Être et Temps*, Paris, Gallimard, 1990, p. 305.

⁶Greisch J., *Ontologie et temporalité. Esquisse systématique d'une interprétation intégrale de Sein und Zeit*, PUF, 1994, p. 282.

despre „completa indisponibilitate a viitorului”⁷. În majoritatea timpului, în ocupațiile cotidiene, viața se ferece în ea însăși „evitând orice confruntare”⁸. Odată cu conștiința autentică a morții, angoasa proiectându-ne în fața Neantului în care esența întregii noastre ființe se află anihilată, vocea conștiinței va fi instrumentul însărcinat să aducă existentul pierdut al lui „oricine” la ființa însăși, invitându-l să-și asume finitudinea radicală de a fi în adevărul său⁹. Odată cu *muritul* ființa autentică înțelege că în fiecare clipă viața are un sens și că singura certitudine care-i rămâne este că acest sens nu va fi niciodată desăvârșit. În această viziune, ființa și moartea se bucură de un fel de coincidență¹⁰, autentică ființă căzând din timpul cronologic al destinului în timpul kairotic al așteptării, al momentului ce trebuie surprins, al timpului în care nu trebuie să te lași surprins.¹¹

Propria moarte se dezvăluie ființei noastre ca posibilitatea cea mai individuală, irelativă și de nedepășit, creându-ne și fixându-ne în unicitatea și singularitatea proprie. Numai proiectându-se spre sfârșitul său posibil, ființa „descoperă *a contrario* deschiderea primă care face posibilă orice prezență în lume”¹². Ființa nu este deci posibilă decât ca fiind muritoare, „o persoană nemuritoare fiind o contradicție în termeni”¹³. În virtutea acestei iminente a propriei mele morți, „iminență că sunt eu însumi, anticiparea sinelui, moment structural al îngrijorării, își găsește în ființa raportată la moartea concretizarea cea mai originală; ființa raportată la sfârșit este ființa-raportată-la-moarte ca posibilitate extremă care reduce radical ființa-de-acolo la ființa sa cea mai individuală și aneantizează toate raporturile sale cu celălalt și cu lumea”¹⁴.

Moartea văzută din perspectiva religiei

⁷Larivée A., Leduc A., *Saint Paul, Augustin et Aristote comme sources gréco-chrétiennes du souci chez Heidegger*, Les Éditions de Minuit, coll. « Revue philosophie n°69 », 2001, p. 34

⁸Sommer Ch., *Heidegger, Aristote, Luther - Les sources aristotéliennes et néo-testamentaires d'Être et temps*, PUF, coll. « Épiméthée », 2005, p. 169.

⁹Dubois Ch., *Heidegger, Introduction à une lecture*, Paris, Seuil, coll. « Points Essais » (n° 422), 2000, p. 80.

¹⁰Ciocan C., *Heidegger et le problème de la mort: existentialité, authenticité, temporalité*, Paris, Springer, coll. « Phaenomenologica », 2013, p. 222.

¹¹Sommer Ch., *Heidegger, Aristote, Luther - Les sources aristotéliennes et néo-testamentaires d'Être et temps*, PUF, coll. « Épiméthée », 2005, p. 169.

¹²Jollivet S., Romano C., *Heidegger en dialogue (1912-1930)*, J. Vrin, coll. « Problèmes et Controverses », 2009, p. 118.

¹³Levinas E., *La mort et le Temps*, Le Livre de poche, coll. « Biblio essai » (n° 4148), 1991, p. 50.

¹⁴Christian Sommer, *Heidegger, Aristote, Luther - Les sources aristotéliennes et néo-testamentaires d'Être et temps*, PUF, coll. « Épiméthée », 2005, p. 177.

Animismul percepe moartea ca pe o continuitate, moartea neexistând cu adevărat în limbajul animist: „cei care sunt morți nu au plecat niciodată, eu sunt în Umbră (...); morții nu sunt sub Pământ: ei sunt în Lemn, în Apă (...), Morții nu sunt morți”¹⁵.

Ateismul privește moartea ca neascunzând nici un mister metafizic, neexistând viață după moartea, nu mai mult cu cât nu există viață înaintea nașterii. „Răul cel mai înfricoșător, moartea, nu este nimic pentru noi”¹⁶, omul neîntâlnindu-se niciodată cu moartea, căci „moartea nu este un eveniment al vieții. Nu trăiești moartea. Dacă prin eternitate înțelegem nu durată infinită, ci intemporalitatea, atunci cel care trăiește în prezent are viață eternă. Viața noastră n-are sfârșit, așa cum viziunea noastră este lipsită de frontiere”¹⁷.

Pentru budism, moartea nu este decât o trecere dintr-o viață în alta: „există două idei, psihologic înrădăcinate în individ: protecția de sine și conservarea de sine. Pentru protecția de sine, omul l-a creat pe Dumnezeu, de care depinde pentru propria-i protecție, salvare și siguranță. La fel cum un copil depinde de părinții săi. Pentru conservarea de sine, omul a conceput ideea unui suflet nemuritor sau Ātman care va trăi etern. În ignoranța sa, în slăbiciunea, teama și dorința sa, omul are nevoie de aceste două lucruri pentru a se calma și a se consola; iată de ce se cramponează de ele cu fanatism și înverșunare”¹⁸. *Carte tibetană a morților* descrie diferitele etape ale acestei treceri de la o viață la alta și dă sfaturi pentru reușirea acestei tranziții.¹⁹

Pentru creștinism, moartea nu poate privi decât corpul, ea nefiind decât pasageră, de unde separația corpului de suflet, suflet care este nemuritor. După moartea corpului, sufletele morților se îndreaptă spre locul unde merită să stea: cei care mor întru Hristos, în cer, unii în purgatoriu (pentru a se purifica de păcate), cei care mor fără să se împărtășească, în iad. Escatologia creștină

¹⁵Diop B., *Le souffle des ancêtres*, în *Leurres et Lueurs*, 1960, ed. Présence Africaine.

¹⁶Epicur – Lettre à Ménécée, PUF, Paris 1971, p. 130.

¹⁷Wittgenstein L., *Tractatus logico-philosophicus*, Humanitas, București, ed. 2, 2012.

¹⁸Rahula W., *L'Enseignement du Bouddha d'après les textes les plus anciens* (préface de Paul Demiéville), Collection Points Sagesses n° SA 13, Éditions du Seuil, 1961, consultat pe <http://chine-immortelle.blogspot.ro/2010/10/le-bouddhisme-se-liberer-des-morts-se.html>

¹⁹<http://www.filmdocumentare.com/carte-tibetana-a-mortilor/>

a reflectat asupra sensului morții și a scopurilor sale ultime: există o judecată imediată a sufletului și o ultimă judecată colectivă pentru ca meritele fiecăruia să fie cunoscute de toți.²⁰

Hinduismul crede în viața după moarte, corpul nefiind decât un înveliș material temporar. Când ți-a venit momentul, se spune că toate facultățile de acțiune și senzațiile se repliază în mental, apoi mentalul se repliază în suflu, suflul în sufletul individual sau Jivatman, acesta întorcându-se la Brahman și eliberându-se.²¹ Dacă karma a acumulat fructul prea multor acte negative, âtman se încarnează într-un alt corp (pe o planetă precum Pământul sau inferioară, Infernul), pentru a suferi greutatea relelor sale acțiuni. Cu o karmă pozitivă, va trăi ca un dumnezeu, pe una dintre planetele celeste superioare Pământului (adică în Paradis). Odată karma epuizată, sufletul se va întoarce pe Pământ într-un alt corp viu, într-un ciclu ce poate fi întrerupt prin căutarea căii de mijloc (karma să nu fie nici negativă, nici pozitivă).²²

Islamul vede separația sufletului de corp ca o consecință a morții. Conform acestei religii, toate ființele sunt destinate morții: „Orice suflet va gusta moartea”²³, cu excepția lui Dumnezeu care este etern.

În religia evreiască se consideră că moartea este oprirea ireversibilă a bătăilor inimii. Când o persoană moare, ea trebuie înmormântată chiar în aceeași zi, dacă este posibil. Religia evreiască acordă un respect profund defunctului.

Definiția medicală a morții

Toate aceste considerații se estompează în fața definiției medicale a morții care, reunind dimensiunea religioasă, morală și cutumiară, evoluează în epoca actuală a mondializării la o definiție unică ce trebuie să permită donarea și transplantul de organe de la persoane decedate.

Dacă analizăm moartea din punct de vedere medical, observăm că acest fenomen ridică numeroase semne de întrebare : Care este momentul morții (oprirea inimii și a circulației

²⁰ Vezi Catehismul Bisericii catolice, http://www.catehismul_bisericii_catolice.htm

²¹ Dominique Viseux, *La mort et les états posthumes*, Guy Trédaniel, Paris, 1989.

²² Vezi *Bagavadgita*, II.11 & II. 12 https://fr.wikisource.org/wiki/La_Bhagavad_G%C3%AEt%C3%A2/Chapitre_2

²³ Surata 3 AL-IMRAN *Familia lui Imran*, versetul 185.

sanguine sau oprirea creierului? Avem dreptul la o moarte demnă ? Dacă o bună perioadă de timp momentul morții a fost considerat momentul opririi inimii și a circulației sanguine, definiția morții a evoluat spre moartea cerebrală, constată prin ireversibilitatea leziunilor sistemului nervos central incompatibile cu viața²⁴.

În fapt, astăzi există trei curente distincte care definesc moartea : abordarea clasică ce consideră că criteriile neurologice au legătură cu întregul creier, cel de-al doilea curent adoptă criterii focalizate pe trunchiul cerebral, pentru ca cel de-al treilea curent, minoritar, fondat pe conceptul de moarte necorticală a ființei umane (întindere atât de mare a leziunilor materiei cenușii ce interzice orice raport conștient cu lumea exterioară), persoana trebuind să fie considerată moartă, căci acea viață nu mai este viață. După cum vedem, definiția morții evoluează constant. Dacă inițial ea era stop respirator, ulterior devine încetare a bătăilor inimii, pentru ca în cele din urmă să apară criteriul morții cerebrale, căci știința este incapabilă să ne spună în ce constă viața, ce este acel suflu care ne animă, de unde vine și unde se duce el în momentul morții.

Moartea clinică este caracterizată prin apnee, oprire a activității inimii și a circulației sanguine și suspendare a activității cerebrale, procese reversibile prin aplicarea unor acțiuni specifice de reanimare care pot în condiții optime, să restabilească activitatea cardiacă și mișcarea respiratorie spontană: „Un medic constată că o persoană este în stare de moarte clinică atunci când ea nu mai are activitate musculară spontană, nu mai respiră și nu mai are reflexe. Această stare este uneori reversibilă, grație tehnicilor de reanimare cardiacă și respiratorie.”²⁵

Moartea cerebrală reprezintă distrugerea ireversibilă a creierului și a structurilor subcorticale, dar cu funcțiile nealterate ale trunchiului cerebral. Această formă presupune menținerea artificială a respirației și a activității inimii. În caz că simultan sau ulterior survine și moartea trunchiului cerebral, se poate declara moartea cerebrală, moment ireversibil în care recuperarea este imposibilă.²⁶ Consiliul național de bioetică din Statele Unite a declarat în 2008

²⁴Ungureanu O., *Drept civil. Persoanele în reglementarea noului Cod civil*, Ed. Hamangiu, București, 2011, p. 101.

²⁵ **Fréoun P., Valerberghe C., Moubarak : mort clinique ou cérébrale, deux états distincts, in Le Figaro du 20.06. 2012.**

²⁶ Pallis C., *Brainstem death--the evolution of a concept*, Medicine Legal Jurnal, 1987, n° 55, pp. 84–104.

că identificarea morții cerebrale cu moartea trunchiului este suspectă din punct de vedere conceptual și periculoasă din punct de vedere clinic.²⁷

Moartea biologică apare în momentul în care calitatea umană a pacientului s-a pierdut, acesta putând deveni donator de organe dacă familia acceptă sau dacă el și-a dat consimțământul în acest sens. Ea succede în mod natural morții clinice.²⁸ „Moartea biologică sau dispariția individului viu și reducerea la zero a tensiunii sale energetice constă în oprirea completă, definitivă, adică ireversibilă a funcțiilor sale vitale, în special la nivelul triunghiului creier-inimă-plămân; pierderea coerenței funcționale este urmată de abolirea progresivă a unităților tisulare sau celulare.”²⁹ *Moartea aparentă* poate fi confundată uneori cu moartea reală, apărând ca urmare a anesteziei, a abolirii reflexelor osteotendinoase, a imobilității complete sau în cazul în care pacientul prezintă funcție respiratorie și cardio-circulatorie foarte reduse (funcțiile vitale sunt atât de diminuate încât pot fi percepute doar cu ajutorul aparatelor speciale).³⁰

Concluzie:

Putem afirma că practic moartea creierului reprezintă elementul de frontieră între moartea clinică și cea biologică. Pentru prelevarea de organe trebuie să se stabilească clar absența semnelor vitale și prezența semnelor cadaverice, pentru a putea declara starea de moarte biologică, urmată de decizia de oprire a aparatelor de susținere a funcțiilor vitale. Este motivul pentru care diagnosticul de moarte cerebrală prezintă câteva implicații juridice, morale, sociale și medicale, deoarece transformarea morții clinice în moarte biologică în vederea prelevării și transplantului de organe poate deveni un act deontologic interpretabil.

BIBLIOGRAPHY:

1. Ciocan C., *Heidegger et le problème de la mort: existentialité, authenticité, temporalité*, Paris, Springer, coll. « Phaenomenologica », 2013.
2. Diop B., *Le souffel des âncêtres*, în *Leurres et Lueurs*, 1960, ed. Présence Africaine.

²⁷ Cité par l'abbé Ioannis Kokakis, médecin oncologue, *Transplanturile, un pas înainte înainte în știință sau un kaiadas științific*, <https://graiulortodox.wordpress.com/2014/01/29/174-transplanturile-un-pas-inainte-in-stiinta-sau-un-kaiadas-stiitific/>

²⁸ Wijdicks E.F., *The neurologist and Harvard criteria for brain death*, *Neurology*, 2003, n° 61, pp. 970–6.

²⁹ Thomas L.-V., *La mort, Que sais-je ?*, Presses Universitaires de France, 2003, p. 15.

³⁰ Tudor D., *Moartea și tanatologia medico-legală*,

<http://www.exploremedicinetv.ro/medicina/medicina-legala/moartea-si-tanatologia-medico-legala.html>

3. Dominique Viseux, *La mort et les états posthumes*, Guy Trédaniel, Paris, 1989.
4. Dubois Ch., *Heidegger, Introduction à une lecture*, Paris, Seuil, coll. « Points Essais » (n° 422), 2000.
5. Epicur – Lettre à Ménécée, PUF, Paris 1971.
6. **Fréoun P., Valerberghe C., Moubarak : mort clinique ou cérébrale, deux états distincts, în Le Figaro du 20.06. 2012.**
7. Greisch J., *Ontologie et temporalité. Esquisse systématique d'une interprétation intégrale de Sein und Zeit*, PUF, 1994.
8. Heidegger M. (trad. François Vezin), *Être et Temps*, Paris, Gallimard, 1990.
9. Jankélévitch V., *La mort*, Flammarion, Paris, 1977.
10. Jollivet S., Romano C., *Heidegger en dialogue (1912-1930)*, J. Vrin, coll. « Problèmes et Controverses », 2009.
11. Kokakis I., *Transplanturile, un pas înainte înainte în știință sau un kaiadas științific*, <https://graiulortodox.wordpress.com/2014/01/29/174-transplanturile-un-pas-inainte-in-stiinta-sau-un-kaiadas-stiitific/>
12. Larivée A., Leduc A., *Saint Paul, Augustin et Aristote comme sources gréco-chrétiennes du souci chez Heidegger*, Les Éditions de Minuit, coll. « Revue philosophie n°69 », 2001.
13. Levinas E. , *La mort et le Temps*, Le Livre de poche, coll. « Biblio essai » (n° 4148), 1991.
14. Pallis C., *Brainstem death--the evolution of a concept*, Medicine Legal Jurnal, 1987, n° 55.
15. Platon, *Fedon* (traducere Cezar Papacostea), în Platon *Dialoguri*, IRI, 1995.
16. Rahula W., *L'Enseignement du Bouddha d'après les textes les plus anciens'*(préface de Paul Demiéville), Collection Points Sagesses n °SA 13, Éditions du Seuil, 1961, consultat pe <http://chine-immortelle.blogspot.ro/2010/10/le-bouddhisme-se-liberer-des-morts-se.html>
17. Sommer Ch., *Heidegger, Aristote, Luther - Les sources aristotéliennes et néo-testamentaires d'Être et temps*, PUF, coll. « Épiméthée », 2005.

18. Thomas L.-V., *La mort, Que sais-je ?*, Presses Universitaires de France, 2003.
19. Tudor D., *Moartea și tanatologia medico-legală*,
<http://www.exploremedicinetv.ro/medicina/medicina-legala/moartea-si-tanatologia-medico-legala.html>
20. Ungureanu O., *Drept civil. Persoanele în reglementarea noului Cod civil*, Ed. Hamangiu, București, 2011.
21. Wijdicks E.F., *The neurologist and Harvard criteria for brain death*, *Neurology*, 2003, n° 61.
22. Wittgenstein L., *Tractatus logico-philosophicus*, ed. 2, Humanitas, București, 2012.

INTERCULTURAL COMPETENCE IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY EDUCATION THEORIES

Sebastian Chirimbu

Assoc. Prof. PhD, “Spiru Haret” University of Bucharest/ Wales University of Romania

Abstract: A major problem of contemporary society is how we are dealing with difference, as it appears in various situations: the difference between cultures and, implicitly, values, the difference between personalities, the difference of economic development or political ideas etc. Our society is becoming increasingly more complex, and migration, the multiplication of contacts, the disappearance of borders, the internationalization of education, the development of information technology and communications, the economic globalization are obvious realities. Countries are becoming more interdependent, in order to obtain or preserve some mutual benefits, the demarcation between what is domestic and what is international being more and more difficult to achieve.

Keywords: language learning, intercultural competence, globalization

1. Contemporary society between education and diversity

A major problem of contemporary society is how we are dealing with difference, as it appears in various situations: the difference between cultures and, implicitly, values, the difference between personalities, the difference of economic development or political ideas etc. Our society is becoming increasingly more complex, and migration, the multiplication of contacts, the disappearance of borders, the internationalization of education, the development of information technology and communications, the economic globalization are obvious realities.

Countries are becoming more interdependent, in order to obtain or preserve some mutual benefits, the demarcation between what is domestic and what is international being more and

more difficult to achieve. „Given our globalized economy and huge population diasporas, the world is a vastly different one from what we knew just a few decades ago. Public education, often viewed by people around the world as the central way out of poverty and ignorance, will either gain from this unique time or lose its moral authority as the one place where young people of all backgrounds and conditions can expect to receive an education that will prepare them to live productive lives. Hence, understanding the sociopolitical context of schools and society will be decisive in helping chart the course of diversity education in the years ahead” ((Nieto, online source accessed, 2000).

Several major forces of change exercises influence on current society and education. First, there is a tendency to reduce births in almost all countries. As a result, this leads to the second factor of change, society is becoming more and more aged. Thirdly, the process of emigration-immigration waves has led to a dramatic transformation of the population, from an ethnic point of view, in many states. We have in mind, in particular, labour migration from geographic areas with an economy in transition towards democratic states with a sustainable market economy. Fourthly, there is a dramatic social change in family life, which has gradually lost its traditional values. With the dismantling of the traditional family has come a decrease of the degree of accomplishment of its educational and and social integration role.

„Multicultural education, intercultural education, nonracial education, antiracist education, culturally responsive pedagogy, diversity, ethnic studies, peace studies, global education, social justice education, bilingual education, mother tongue education, integration – these and more are the terms used to describe different aspects of diversity education around the world” (Nieto, online source accessed, 2000). Diversity and the evaluation of ddiversity education has become such a major issue that cannot be ignored in the international arena. Several factors have a major impact upon the educational systems, education programs being forced to respond adequately to these challenges (Chirimbu, 2015:119).

We are witnessing in the recent decades a significant increase of mobility from higher education and to the diversification of the types of international cooperation once "ensuring a common framework of convergence of public policies in the field of university education" (Pricopie, et al., 2011:2/ online source accessed).

According to Knight (2003:2), the internationalisation of education, understood as a process of "integrating the international dimension, intercultural or global objective, mission and achievement of education", has prompted extensive curricular reforms that have resulted in an increase in the number of academic programs taught in languages of widespread, cross-border recognition of qualifications and training standards, increase physical mobility of students and teachers, encouraging cross-border cooperation. Responsibility for education, in this matter, is essential, but also problematic, since the concept of identity can be interpreted in two ways: the affirmation of one's own identity, rediscovering their own cultural roots and reinforcing solidarity group can constitute a positive and liberating experience for every individual, but, if it is poorly understood, can hold back or even frustrate the dialogue and contact.

Therefore, education should make individuals aware of their own roots, so they can have points of reference to find your place in the world, but should support understanding and to promote respect for other cultures and the critical interpretation of their own cultures.

2. Perspectives of *intercultural education*

The contemporary society is foreseeing an intensification of current trade and transformations in all spheres, including that of education. Intercultural education is an education of the interpersonal relationships involving members of different cultures. *Intercultural education* is a new dimension of contemporary education. The purpose of this type of education is to facilitate intercultural relations, contribute to the formation and intensification of the attitude of tolerance, acceptance of the other, which is different. Differences in relation to other cover several domains targeting: language, religion, social practices, communication, networking, clothing, food, production, leisure, traditions etc. According to these the individual in interaction with a different culture may have a series of complex reactions by nature cognitive, affective, behavioral. These reactions can be acceptance or denial of the other.

The values contained in the aims of intercultural education cannot be achieved by itself in intercultural relations. Openness towards each other, its acceptance, tolerance, are not innate but are built into individual personalities through systematic educational steps. From the perspective of the cultivation and promotion of these values, the role of the school is particularly important in turning these differences into a source of personal and community development, and less as a source of prejudice, tension, discomfort.

Rey (1986, in Dasen, Perregaux & Rey, 1999) cited by Marchis, Ciascai and Costa (2008: 1) considers that “the term *intercultural* was chosen as a result of the rich sense of the prefix *inter* and of the (anthropologic) sense of the word *culture*. The prefix suggests a process. Thus, when we say intercultural, we implicitly say interaction, exchange, reciprocity, interdependency, and solidarity. Similarly, we say value recognition, recognition of lifestyles, of the symbolic representations to which human beings relate (both individuals or groups in relation to other people) in order to understand the world; recognition of the interactions that appear at a certain moment between the multitude of aspects within one culture or between different cultures, in time and space”. The new stands toward cultural realities determine the extraction of new significance from old cultural symbol as a result of modified references.

The problem of *cultural pluralism* is increasingly debated in the western perimeters and constitute a support in action in many democratic states in the world. Cultural pluralism formulates the hypothesis that ethnic minorities have a unique style of learning and that elements of the educational curriculum should be revised to meet the cognitive style and profile of students belonging to different ethnic groups. Educational plans and curricula are recommended to be structured so as to interpret events according to the views of an ethnic group.

3. Strategies for the implementation of *intercultural education*

The intercultural perspective of education may lead to the extinction of conflicts and eradication of violence in schools, through the formation of behaviors such as: ability to communicate; the establishment of confidence and cooperation within a group; respect for oneself and others, tolerance toward different opinions; making decisions democratically; accepting responsibility for others and the self; interpersonal problems; mastering the primary emotions; the ability to avoid clashes. The main strategies for the implementation of intercultural education are:

- Intercultural transfer stage (school, like other institutions, contributes to the achievement of equal exchanges, interferences between cultures);

- Compensatory strategy stage, the differences, the acquisition by all of the same cultural tools (Elimination of diversity, of otherness);

-Cultural heterogeneity recognition stage, safeguarding the specific character, which cultivates differences individually (points and cross-cultural communication are not capitalized; the existence of risk that individuals remain "between cultures").

4. Competences in education. Definitions

The concept of *competence* is one having multiple meanings, meanings that vary according to the scope and the context in which it is used. Its meanings have diversified and changed the measure extending the use in psychology, in the present, in sociology and pedagogy.

According to G.Boutin (2004), the concept of "competences" has its origins in Taylorism, faithfully reflecting, at that time, the principles of organisation of work in the industrial environment. In this instance, the approach has penetrated the North-American school system in the late 1960s. In the vision of J.Tardif (2003, online source accessed), competence corresponds to a complex action capacity based on the mobilization and efficient use of a variety of resources.

Four traits are specific to competence (Aubret, Gilbert, 2003:7-8): reference to the tasks, expected efficacy, the structured processes of mobilization of knowledge, skills and behavioral attitudes and the ability to make predictions on this effectiveness.

Analyzing the structure of a competence two interconnected dimensions can be distinguished: the internal dimension which includes components and relationships forming competence seen as potential or as the individual's or group's availability to act competently and the external dimension that includes the components and relations framework in which competence is manifested ((Voiculescu, 2011:19-34, 34-39, online source accessed). The internal dimension of competence is a functional system comprising three components: knowledge, skills and attitudes.

As regards the external dimension, one can distinguish three determining factors: task, situation and context. The two dimensions are interdependent, condition each other, so they should be treated simultaneously, forming what we call a pattern of operation of an integrator competences. The author provides a comprehensive definition of the concept of competence "is a characteristic of the individual or collective feature attached to the possibility to mobilize and put into action by effective manner in a given context a set of knowledge, capabilities and behavioural attitudes" (Voiculescu, 2011:17, online source accessed).

5. The concept of *intercultural competence*

The concept of *intercultural competence* is characterized by a certain ambiguity. From a historical point of view, the concept of intercultural competence arose as a result of studies carried out, involving the experiences of those who have worked abroad in the 50 's, 60 's and early 70 's. These studies have been spurred by the problems of cross-cultural communication and collaboration among individuals originating from hampered collected from different backgrounds. He has, however, in his semiotics of Geertz's vision and has established itself in the late 1980s as an attempt to define new goals for learning foreign languages (Nedelcu, 2008).

In the literature, researchers and theorists still uses a number of terms that are more or less close to the concept of intercultural competence: cross-cultural communication, cross-cultural awareness, global competitive intelligence, global competence, cross-cultural adaptation, intercultural interaction, intercultural sensitivity, intercultural cooperation, cultural sensitivity, cultural competence, ethnorelativity, effective cross-group communication (Fantini, 2007:9). In the broadest sense, intercultural competence is defined by A. Fantini as representing "a complex abilities required to perform effectively and appropriately within the interaction with others that in terms of different linguistic and cultural environments" (Fantini, 2007:9). In terms of its function, intercultural competence is the ability to negotiate cultural significance and to conduct adequately effective communication behaviors which recognize the different identities of the interactions in a specific environment and involves the ability to mobilize knowledge, methods of action, but also affective experiences, positive attitude in solving intercultural interaction situations.

In the past two decades, the efforts of intercultural competence operationalization have begun to rely on the emphasis on the development of intercultural competence (Hammer, Bennett, 1998). For explanatory reasons, we have divided the models and theories of intercultural competence in the following categories: structural patterns, patterns of interaction, development models, models of adaptation and causal models. The variety of these models is explained as a result of the variety of individuals, experiences and contexts in which it has been imposed on intercultural education. This, in part, to validate the models presented as landmarks for the training and practice of intercultural competence, which is the expression of the variety of

cross-cultural practice. It follows, from here, the impossibility of the existence of a universal model valid for intercultural competence training and explanation.

The concept of *intercultural competence* relates to a set of knowledge, skills, aptitudes and behaviors, which used to allow the harmonious and complementary individual solving intercultural interaction situations. Intercultural competence is demonstrated by finding effective solutions to the problems encountered in intercultural contexts. Intercultural competence comprises the following components: cognitive, affective and behavioural. The cognitive component entails the existence of adequate cultural and intercultural awareness. At this level is the recognition that people interpret the same behavior in different ways. Affective component comprises a set of attitudes of esteem and recognition, valorization, respect, curiosity towards each other.

Behavioural and communication component, involves the ability to empathize, to tolerate each other's presence, to find and utilize effective ways of coping in intercultural interaction. Thus intercultural competence a person can assess cognitive level: (assessment of capacity and awareness issues, understanding the situations to relate appropriately and efficiently), affective (attitudes, evaluating the degree of emotional involvement, desire and motivation to communicate appropriately and effectively with others) and omportamental (evaluation of skills, skills that are mobilized and manifested in behaviours, to relate effectively in intercultural interactions in nature).

Intercultural competences foster the establishment and development of intercultural relations. Intercultural relationship aimed at the relationship between representatives of two or more cultures and lies in harnessing the skills, knowledge, attitudes, capacities of those involved, in order to foster communication, understanding, transferring information between them.

Cultural competence of an individual can be formed, developed and evaluated according to at least two variables:

a) the external situation defined as the totality of challenges acting on the person and to which he / she must respond.

b) internal resources, aimed at the full potential that the person in the situation of intercultural interaction must mobilise in order to have the appropriate response.

Intercultural competences in pupils can be acquired within the framework of activities in formal educational environment, non-formal and informal.

Instructive-educational activities carried out in the school represent a framework conducive to the acquisition by pupils of some capabilities that constitute fundamental elements of intercultural competence. The cognitive development of the student through capacity building activities will help the learner: to cooperate with colleagues to solve tasks, to build together with other pupils a behavioral code, concerning their reactions in situations of beliefs, norms, principles, values, divergence of opinions, to become aware of the characteristics of its own people, features derived from the cultural origin and to capitalize the proper contexts, to observe and evaluate the conduct of colleagues for the purpose of comparative reporting to them, to establish some benchmarks (models of personality, symbolic elements) and track them over the course of evolution and to adapt and integrate into a collective, in intercultural environments.

Activities outside the classroom offer students multiple opportunities to participate in events and actions with intercultural character. Activities organised for leisure (excursions, visits, camps, exhibitions, performances) as well as activities in the socio-professional help to develop the students ability to:

- to organize intercultural activities;
- to establish and maintain friendships, intercultural contacts;
- to explore and investigate some cultural backgrounds.

6. The Development of intercultural competence in the process of early age language learning

Language is a universal feature of the human species, then it can be concluded that the linguistic activity will occupy, in every culture, a first place in the enculturation process. It means that by learning foreign languages we will be able to accept and recognize the many other dimensions of human cultural contexts concerned. It is possible to build specific language skills to lead the student to build mental identity of each language's representative which it learns.

Restructuring the curricula of foreign languages according to the European framework in all curricular courses will remove forever the myth of "overloaded curriculum" invoked by some teachers at the beginning of any failed and will open a joint communication between languages considered so far as distinct disciplines. At the same time the setting of standards and

performance levels realistic and consistent from one stage to another, the study will allow teachers to hold a clear roadmap and less troublesome for students that guides them, depending on the needs and characteristics of the group, so that each of them should be able to record measurable progress on a range of performance aimed at both intension and extension.

The special position of the English language as *lingua franca* requires a different approach on the teaching. As a global language, it enriches the cultural not educated, but is a skill whose market value leads to a social demand to be taught. It must nevertheless be made without affecting the teaching of other languages.

The development of intercultural competence in the foreign language learning early concerns, on the one hand, the educational aspect social relations with others and, on the other hand, the appearance of communicative understanding of a foreign language. Even at this early time is possible and useful, according to the child through the themes and activities specially chosen to ask questions, for example about:

- subjects about the culture of the language learned (e.g. holidays, customs).
- material about "foreign" in contrast to its own culture, which sharpens the perception of childhood (e.g., current objects/art).
- to stimulate empathy for people belonging to other cultures.
- natural situations (role) to practice the ability to engage in intercultural situations.

Age is only one of the variables that we must take into account in the process of establishing the level of proficiency in a foreign language. The general trend of specialists is considering initiating early in learning a foreign language highly beneficial, without having an exclusive role in achieving linguistic performance, but only if she is the use of certain fundamental conditions: the existence of an appropriate educational environment, interactive nature of the classes, teachers who are fluent in the target language. The child learns to know the other culture, while it is submitted in a foreign language through pictures, texts or through virtual offerings. The perception of the alien, simultaneous perception of the familiar plays a central role, whereas the familiar new information and impressions you get extra seached at learning.

Among its advantages we should take into account the positive impact on children's language development and their intercultural awareness as well as introducing much easier the second language in secondary school classes. Other advantages can be summarize as follows:

- The positive impact on the child's intellectual evolution;
- Development of a flexible thinking, acoustic sensitivity towards language;
- improvement of the child's identity and mother tongue communication;
- Open communication with individuals belonging to other linguistic and cultural systems;
- Increase self-confidence and the formative and educational potential of the school;
- Increasing the chances of success.

In such a context, the dilemma regarding the timeliness and effectiveness of foreign language learning as early as kindergarten becomes an extremely visible one.

7. Conclusion

All living cultures are today outcomes of intercultural communication; that is why contemporary society is considered to be characterized by a plurality of cultures and by a system of interrelations and interactions through which cultures influence each other. Through the study of foreign languages, instructors can begin as early as kindergarten pupils to form sociolinguistic and pragmatic skills related to language learning so that until the age of adolescence it should correspond to an European identity. Creating a model of personality starting from their plurilinguistics knowledge and skills enable young people and adults to promote values such as solidarity, peace, tolerance, social justice, environmental consciousness and making changes in their lives and their communities, both locally and globally. The traditional separation of teaching a teaching another language-including language teaching of national minority languages, and language learning is a fundamental barrier in the development of policies that encourage linguistic diversity and plurilinguismul and it is the educational systems's task and goal to erase it.

BIBLIOGRAPHY:

1. Aubret, J., Gilbert, P., *L'évaluation des compétences*, Pierre Mardaga, Strimont, 2003
2. Boutin, G., *L'approche par compétences en éducation: un amalgame paradigmatique* (2004) online source accessed: <http://www.cairn.info> (01.11.2015)
3. Chirimbu, S., "Evaluarea și asigurarea calității în educație"/ "Evaluation and Quality Assurance in Education" in *Conference Proceedings of the International Symposium of Teaching Creativity, Thinking and Educational Management* (coord. Chirimbu, S.), Tiparg Publishing House, Pitești, 2015
4. Fantini A., E.. *Exploring and assessing intercultural competence*, Center for Social Development, Global Service Institute (2007), online source accessed: <http://csd.wustl.edu/Publications/Documents/RP07-01.pdf> (14.09.2015)
5. Hammer M., Bennett M., *Manual: The Intercultural Development Inventory* (1998), Portland, online source accessed: <http://www.idiinventory.com> (14.09.2015)
6. Knight, J. , "Updated internationalization definition" in *International Higher Education*, 33, 2003
7. Marchis, I., Ciascai, L., Costa, V., "Intercultural and Media Education in Teaching Practice. An Example of Good Practice" in *Acta Didactica Napocensia*, vol.1, no.2/ 2008
8. Nedelcu A., *Fundamentele educației interculturale. Diversitate, minorități, echitate/ Fundamentals of intercultural education. Diversity, minorities, equity*, Polirom, Iași, 2008
9. Nieto, S., "Diversity Education. Lessons for a just world" in Nkomo, M, Vandeyar, S., (coords.) *Thinking Diversity, Building Cohesion- A Transnational Dialogue on Education* online source accessed: <http://rozenbergquarterly.com/diversity-education-lessons-for-a-just-world-sonia-nieto/> (01.11.2015)
10. Pricopie, R., Reinhardt, Z., Nicoelscu, L., Almășan, O., Bogdan, A., Grecea, D., (2011). "Internaționalizare în învățământul superior"/ "Internationalization in Higher Education", online source accessed: <http://uefiscdi.gov.ro/Upload/b10491ba-28b7-4c16-b48d-39a1e52c1e97.pdf> (01.11.2015)
11. Rey, M., "De la logica "mono" la logica "inter". Piste pentru o educație interculturală și solidară" / "From the logic of " mono " to logic "inter " . Tracks for intercultural and

- solidarity education” in: P. Dassen, Ch. Perregaux, M. Rey (eds) *Educația Interculturală. Experiențe. Politici. Strategii/ Intercultural Education . Experiences . Policy. Strategies*, Iași, Polirom, 1999
12. Tardif, J., *Développer un programme par compétences: de l'intention à la mise en œuvre* (2003) online source accessed: <http://www.cvm.qc.ca>, (01.11.2015)
13. Voiculescu, F.. *Paradigma abordării prin competențe/ Paradigm approach by competences*(2011) online source accessed: <http://portal.didacticieni.ro/documents/41587/41630/Suport+curs+1.pdf> (01.11.2015)

The analysis of educational dynamics in higher education in Romania

**Cătălin Ionuț Silvestru; Ramona Camelia Bere (Silvestru); Marian-Ernuț Lupescu –
Academy of Economic Studies, Bucharest**

Abstract: The number of graduates of long-term education and short-term education in Romania has seen a steady decline. The causes of this decline in the number of graduates are diverse and the affected regions that also varies from period to period. Through this analysis we will try to highlight which are the regions with the most graduates, which of them have been affected by the decline of the number of students / graduates and especially if there are regions that have increasing the number of students / graduates. This analysis is based on statistics provided by the National Institute of Statistics which have been processed to highlight the main areas of the country with the most graduates, in the period of time mentioned in this paper, for instance the range between the years 1990-2013. During this analyzing we shall notice the key factors that influence the decline in the number of graduates are: internal migration of the population, the deficit of the educational policies, negative demographic dynamics etc.

Keywords: Higher education graduates dynamic, Educational policy, Internal migration, Statistics regarding the graduates;

JEL CODE: I23

1. Introduction

Education is the foundation of society since the beginning of civilization (Ottaway, 2013). The main goal is to pursue through the professional training process the achievement of the educational ideal (Siegel, 2013; Walsh and Paul, 1986) founded on the values of cultural diversity, democracy and last but not least the individual and social aspirations. The first priority regarding the Romanian education is to preserve national identity in the context of European values (Duchesne and Frogner, 2008). National and European identifications: A dual relationship. *Comparative European Politics*, 6(2), 143-168.). Free and harmonious development

of the individual personality exerts its power over its integration into society and constructs the ideal that reflects Romanian education. The training processes start at birth and on the way the role is taken by parents, institutions, society and not least the individual himself. In these training and education processes, the society is “transmitting these collective mind representations to the individuals, so that slowly, the human mind will think according with this transmitted soft-is nothing else than the way of thinking of any individual who is growing within a culture, society, religion etc.” (Niță, 2014)

The Romanian revolution of 1989 is the moment when the education in Romania was undergone into a continuous process of reorganization praised and criticized at the same time (Nicolescu, 2002; Bîrzea et al, 2006). In 1995 this is regulated by the Ministry of Education, Research and Innovation (MERI) according to the education law which assumes the organization and functioning of the national education system.

The levels which build the education system present various forms of organization, each being the subject of the actual legislation. Starting with the first form of education, kindergarten is optional between 3 and 6 years, schooling begins at 7 years old, possibly six years old and is compulsory until the 10th grade. Primary and secondary education is divided into 12 classes and the higher education builds a direct link with the European educational system through the license, masters and doctoral programs. The main diplomas awarded to graduates are: Graduation, Baccalaureate, License, Masters, PhD.

The following research is conducted at the level of graduate population of higher education and long term higher education and involves highlighting the main educational centers in Romania and the level of distribution regarding the number of graduates.

The first part of the paper focused on a detailed study regarding the number of higher education and long-term higher education graduates using the development regions of Romania. The main goal is to find the most effective educational center in Romania by administering the regions and use them to form a series of clusters via the main components analysis having the group factor represented by the number of graduates. The analysis secondly focuses on counties from Romania, in order to highlight the performance points when it comes to ongoing professional training.

2. Methodology

As mentioned before, we firstly focus on a detailed study regarding the number of higher education and long-term higher education graduates at regional level, in order to to find the most

effective educational center in Romania by administering the regions and use them to form a series of clusters via the main components analysis having the group factor represented by the number of graduates. For the continuous distribution in time and space it will be used alongside the number of graduates, the 1990-2013 timeframe which in turn serves to strengthen the dominant development region in Romania regarding the graduate population.

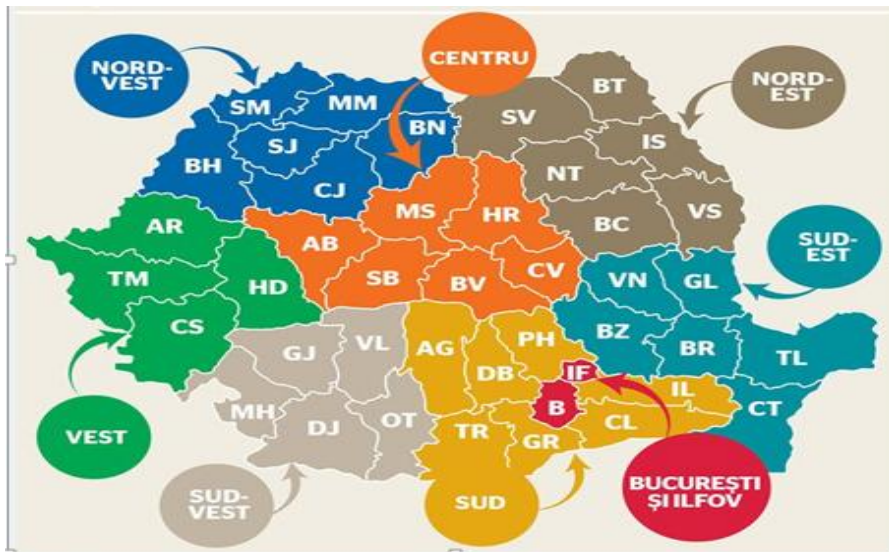


Figure 1 – Development regions and countries from Romania

Source: National Statistics Institute

The distribution of counties within Romania will be used to complete the second part of the research. Having a clear picture over the development regions of Romania regarding the number of higher education and long-term higher education graduates the county which presents the best efficiency regarding the graduate population can be marked and studied.

Educational centers that stand out with the highest number of graduates will be treated as independent points on the cluster map while the rest of them will be categorized as groups differentiated by the distribution of graduates. The evolution of the graduate population in independent centers reported to the groups formed as clusters will create a model of dispersion over the number of graduates. All these statistics which build the level of distribution within the graduate population in time and space in Romania can help the process of thinking and application of solutions regarding the growth of graduate students and improvements in the education quality.

Counties that have a high efficiency regarding the training of the individual must be followed and must take the course of a process that reflects on the education quality modeling in

line with European standards. The expansion of this modeling process at the level of all educational centers in Romania help the positive development of the population quality not just nationally but also internationally. A major impact regarding the educational processes is provided by universities. According to Delors Report, they have to meet the following 4 key functions: 1- training students for research and teaching, 2- provide highly specialized training courses adapted to the needs of the economic and social life, 3- openness to all, to satisfy the multiple aspects of education during life-long education, in the broadest sense, 4- international cooperation.(Niță, 2015 p.62) It will also contribute to strengthen the education and to create opportunities for acceptance and inclusion of Romanian students in European programs.

The database used in the analysis was constructed using data provided by the website of the National Statistics Institute and World bank . The data is presented until 2013 waiting for an update on the 2014 database. The series of variables used was processed manually and entered using the Excel component of the Office package. The variables of the first part are numeric and reflect on the number of graduates in the 1990-2013 timeline. The group factor consists in the 8 regions of Romania, North-West, Central, Northeast, Southeast, South-West Oltenia, South – Muntenia, Bucharest- Ilfov, and West.

The research is conducted using the main component analysis especially with the purpose to divide the number of graduates in the 8 regions on the 1990-2014 timeframe and to highlight the maximum efficiency process regarding the evolution of the higher education and long-term higher education population.

A secondary objective of the research will focus on the counties of Romania and highlight the performance points when it comes to ongoing professional training. The variables presented are numeric and reflect the number of graduates. There is only one string variable and it presents the counties which allow the perfect use of descriptive statistics.

The last part of the research represents the link that makes its appearance at the level of both variables which are the number of graduates and a specific timeframe and reflects the existence of influencing factors like changes in the legislation, population migration, residence, changes in the Romanian population which manifests modifications in the graduate population. The number of graduates who have successfully completed undergraduate studies has been categorized on the 8 regions of Romania and allowed to be subject in the main component analysis. Using a 13 year period the intention was to highlight how this evolution organizes, groups, and forms an exact model of periodicity. This will indicate the exact time and space in which a number of graduates was highest, with the greatest effect on society, labor market and not least the education system.

3. Research results and discussions

3.1. Higher education and long-term higher education graduates in Romania

The table containing the main components analysis reflects exactly on the grouping regarding the number of graduates in the 1990-2013 timeframe.

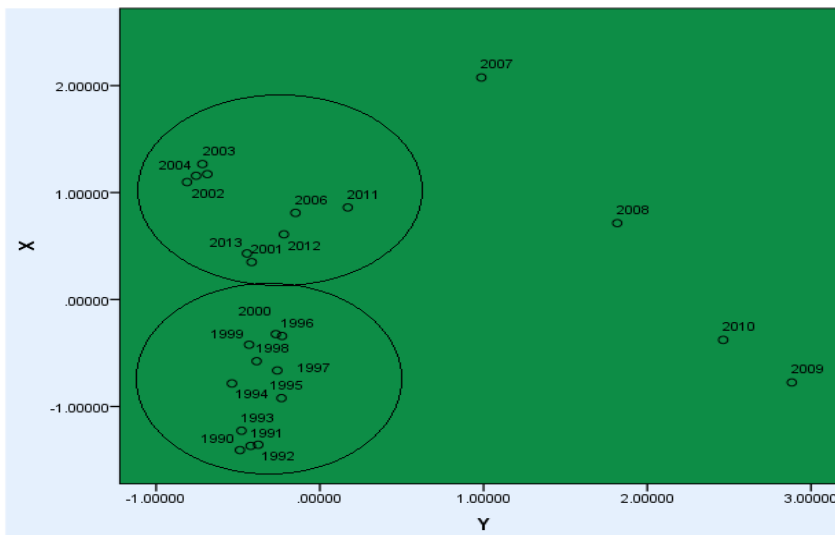


Figure 2- Main component analysis

Data source: National Statistics Institute, authors' own calculations

Merging the two variables, year and higher education graduates of the 8 regions have made 2 main groups. The first group reflects the 1990-2000 timeframe and highlights the way in which the counties form a link regarding the modifications brought to the graduate population. The second group shows the range of the years 2001-2013 without the period made by the 2007-2010 timeframe. 2007, 2008, 2009 and 2010 are independent each with considerable differences when it comes to the number of graduates. The negative effect occurs when the years 2011, 2012 and 2013 are part of a distinct group which is why a model of growth is absent.

A better distinction of the changes that occur can be visualized in the next diagram regarding the number of graduates in the 1990-2013 timeframe.

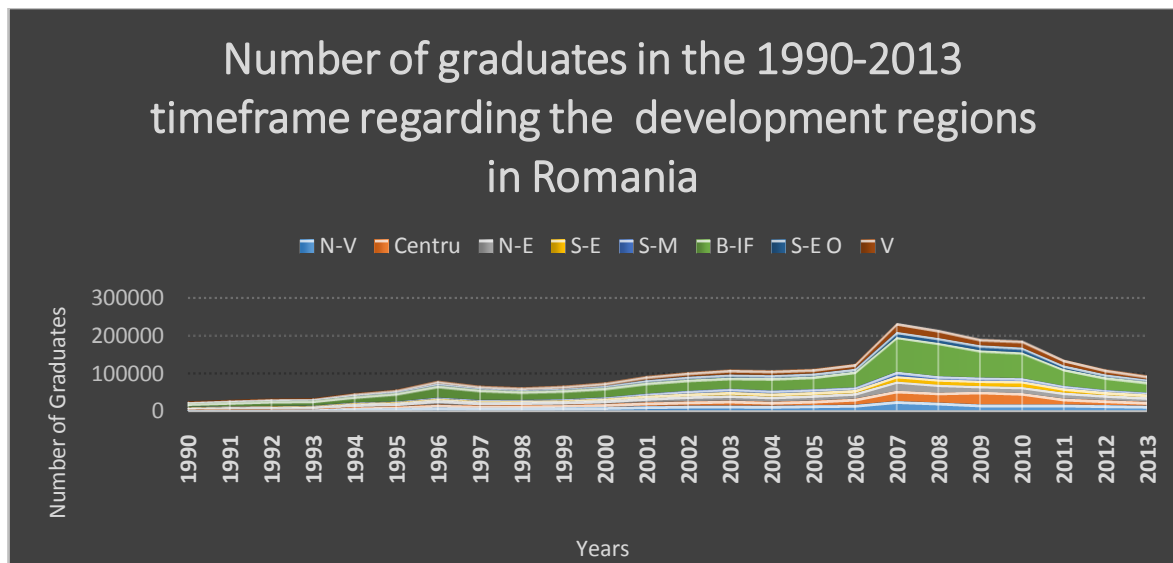


Figure 3 – Number of graduates in the 1990-2013 timeframe regarding the development regions in Romania

Data source: National Statistics Institute, authors' own calculations

According to the diagram which provides the changes in the number of graduates during 1990-2013 in Romania, Bucharest - Ilfov region stands out showing the largest share in the number of graduates. Bucharest - Ilfov which presents a number of 90.000 graduates exceeds with almost 70% the other regions of Romania. In this moment it can be explained why the years 2007, 2008, 2009 and 2010 are shown in the main component analysis. 2007 is the dominant year regarding the number of graduates marking the beginning of the negative trend which describes the graduate population. As it can be seen, the graduate population from 2011 shows a negative modeling process reaching the level of 2006 forming a direct link between the two periods. The four years are labeled as independent because there are significant differences regarding the number of graduates in the regions. The main component analysis made on the basis of the graduate population sustains the hypothesis which highlights the existence of modifications brought to the educational system. These changes have influenced directly or indirectly the graduation of a higher number of students.

The next diagram it is used to share a better view on the number of graduates in 2007.

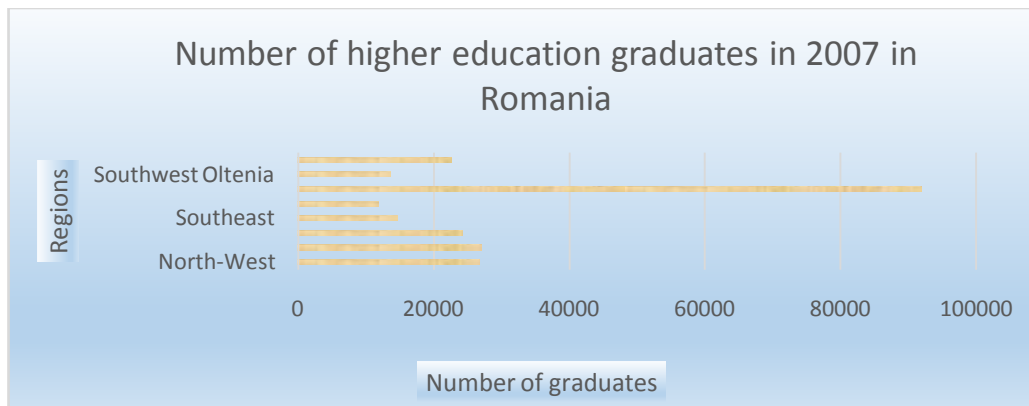


Figure 4 – Number of higher education graduates in 2007 in Romania

Data source: National Statistics Institute, authors' own calculations

According to the interpretations regarding the evolution in the number of graduates which can be seen above, Bucharest – Ilfov presents the largest number of graduates in 2007. What can be observed are especially the regions West, Northeast, Central and North-West which fail to cover 50% of the graduate population in Bucharest Ilfov. Another observation reflects the regions South-West Oltenia, South-Muntenia and South-East which reach to approximately 30% of the dominant region. The fact that the other regions present this statistics proves that the changes brought are visible in a higher percentage just in the region Bucharest – Ilfov regarding the number of graduates. This situation raises a question mark regarding the efficiency in which the distribution of the educational training programs in Romania is organized.

Developments during 2007-2013 can be traced in the diagram regarding the number of graduates in Romania.

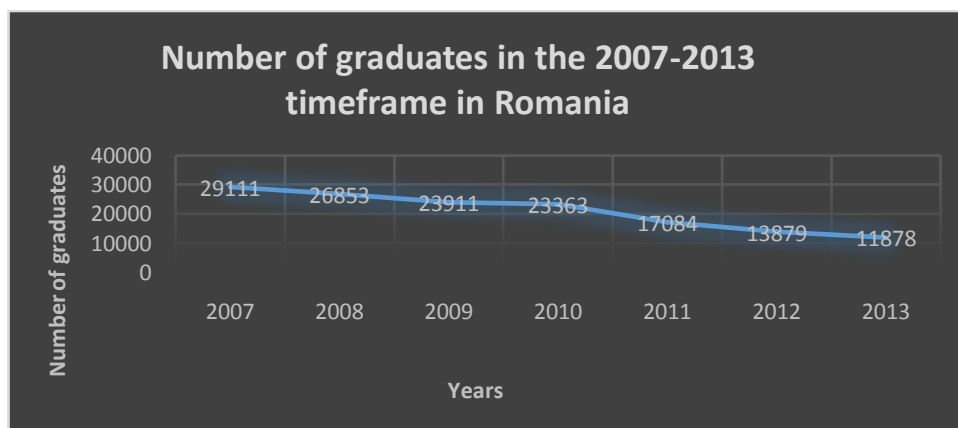


Figure 5 – Number of graduates in the 2007-2013 timeframe in Romania

Data source: National Statistics Institute, authors' own calculations

It was mentioned above that since 2007 there has been a continuous decrease regarding the number of graduates. There are various factors which bring their contribution to this action most of them tied to legislation changes, demographical changes and the economic situation of Romania. It is also noted that the divergence between rural and urban areas in Romania has a significant effect on the education system. The difference between the two environments occurs primarily due to the budget deficit within rural families and this thing is reflected in all the regions across the country. By using a questionnaire completed within the students of Cybernetics Statistics and Informatics faculty which belongs to the Bucharest Academy of Economic Studies a series of answers has been gathered regarding the factors that bring their influence on the educational system. The factors that have been subjected to the questionnaire are the ones that follow: "Decisions taken by the Ministry of Education in the educational system", "Organization of educational institutions", "The economic situation of Romania", "Residence of population", "Legislative policy in education", "Policies regarding the insertion of bonuses in labor market".

The distribution of student responses is presented in the table below:

Descriptive statistics regarding ratings distribution					
Factor of influence	Number of observations	Minimum value	Maximum value	Average	Standard Deviation
Decisions taken by the Ministry of Education in the educational system	100	1	10	7.60	2.16
Organization of educational institutions	100	1	10	7.87	2.05
The economic situation of Romania	100	1	10	7.57	2.05
Residence of population	100	1	10	6.02	2.25
Legislative policy in education	100	1	10	7.49	1.87
Policies regarding the insertion of bonuses in labor market	100	1	10	6.73	1.93

Figure 6 – Descriptive statistics regarding ratings distribution

Source: own processing

The ratings given by the students were from 1 to 10. So, it is highlighted the fact that over 70% of the sample believes that all the factors subjected to this questioning process bring a specific contribution to the influence on the educational system. From the students perspective

the factor “Organization of educational institutions” is present with the highest efficiency in the process of influencing the educational system. In turn, “Residence of population“ has an average grade lower than “Organization of educational institutions“ but reflects the same percentage of 70% regarding the degree of influence brought to the process of change in graduated population and the educational system. Given the very small difference between the ratings, it is noted that the insertion of these factors in the process of influence over the educational system is true. The distribution of ratings certifies that all factors subjected to this process of questioning may have some influence over the negative trend regarding the graduated population in the 2007-2013 timeframe. The investigation has the role to create a bond between the student himself and these factors subjected to questioning which represent from the students perspective, an obstacle in professional development. The problem of educational training is exercised primarily at the individual level, him being the main starting point in this process.

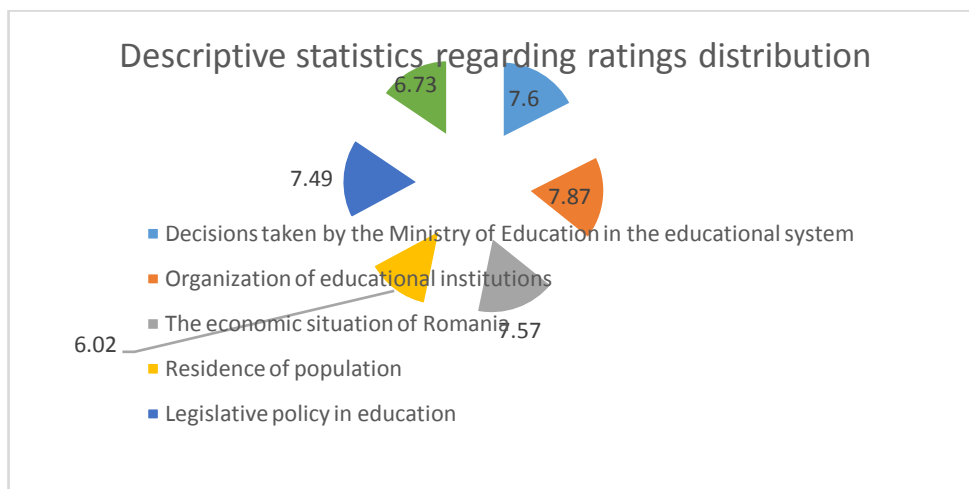


Figure 7 – Statistical distribution regarding the factors of influence over the educational system

Source: own processing

Romania presents a high number of higher education graduates in the region Bucharest – Ilfov. The development regions of Romania consist in a number of counties that correspond to their geographical location. To carry out the process that regards the reunion of these counties as a series of groups using the number of graduates a set of descriptive statistics must be used which are based on the standards found in the analysis above regarding the development regions.

3.2. Trends of the graduated population in Romania

The main purpose of this analysis reflects the positive or negative trend of the graduated population at the level of all the counties in Romania and captures the main educational centers of the country.

In 2010 according to the centralization process regarding the number of higher education and long-term higher education graduates the counties that present the highest number of graduates are:

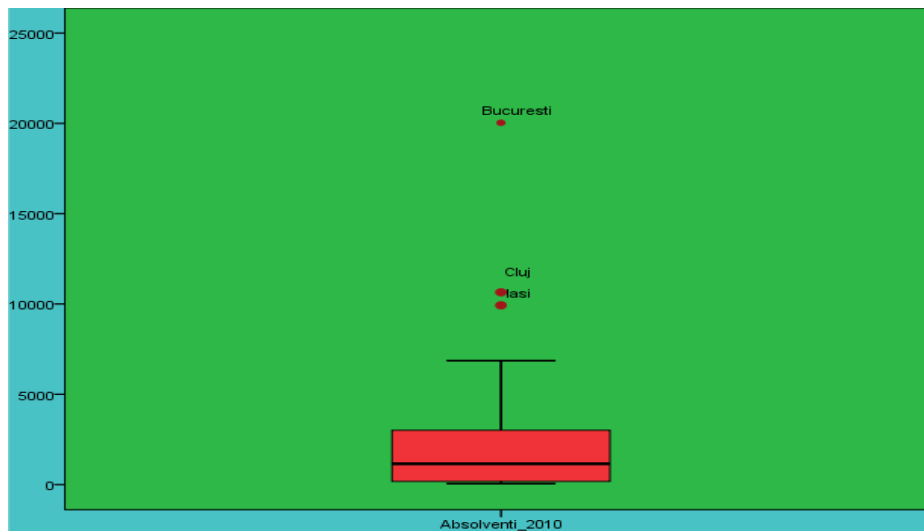


Figure 8 – Distribution of counties regarding the number of higher education and long-term higher education graduates in 2010

Data source: National Statistics Institute, authors' own calculations

Bucharest has a number of approximately 20.000 graduates in 2010 followed by Cluj and Iasi with an average of 10.000 graduates, the rest being concatenated below the average of 5000 graduates. The graph highlights the considerable difference between Bucharest, Cluj, Iasi and the other counties in Romania which reaches a number of 5000 graduates. However, the development regions in Romania have presented a negative trend of continuous decrease in the level of higher education and long-term higher education graduates but it is not showed exactly in which counties this process takes place. This is the reason why a similar method will be applied for 2013 with the main purpose to show the counties which develop a growth in the graduated population.

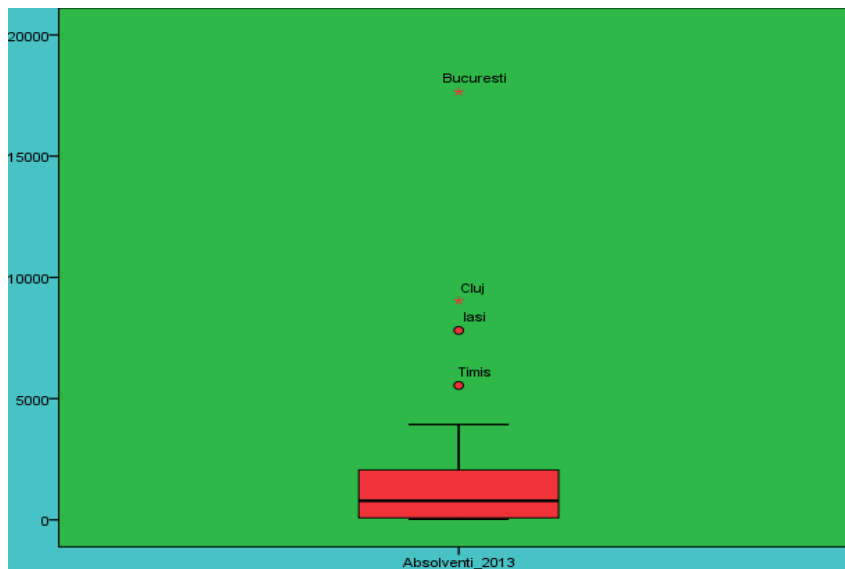


Figure 9 – Distribution of counties regarding the number of higher education and long-term higher education graduates

Data source: National Statistics Institute, authors' own calculations

The ongoing decline of the graduated population presented above in the territorial distribution of Romania regarding the most important educational centers is strengthened by the counties Bucharest, Cluj, Timis who really showed a drop in the number of graduates. Timis presents instead an increase of 2000 graduates bringing a steady state in the West region of Romania. The rest of the counties present an average of under 3000 graduates, situation that brings a question mark regarding the way of designing and organizing the educational training program in Romania in the 2010-2013 timeframe. The categorization of counties using the exploration of the poles regarding the number of higher education and long-term higher education graduates reflects exactly the counties that present a constant level or significant changes in graduated population. Also, we can highlight if there is an independent county or a group of counties which mark a continuous increase in the number of graduates.

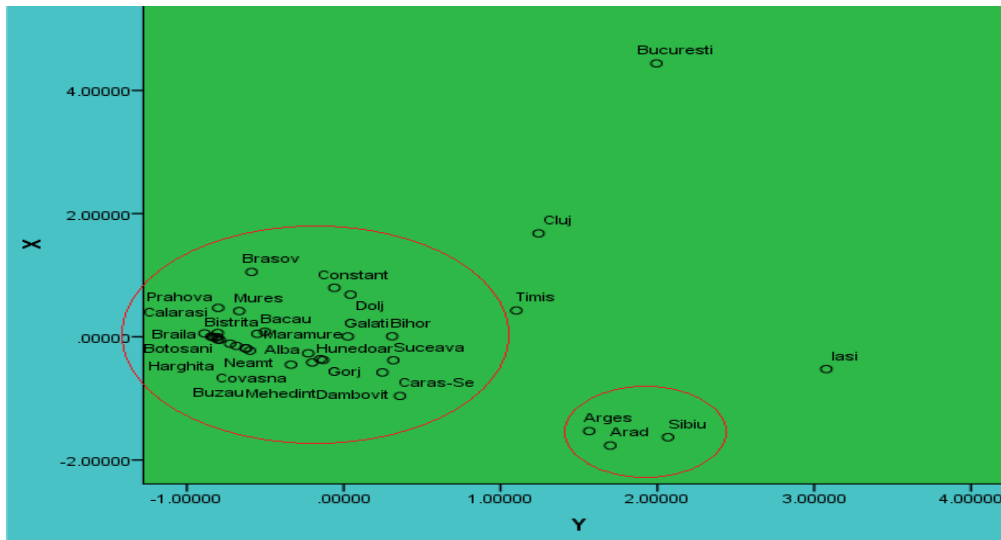


Figure 10 – Main component analysis regarding the counties of Romania

Data source: National Statistics Institute, authors' own calculations

The main group formed by applying the main component analysis consists in the counties that don't present essential changes in the graduated population. Most of them show changes in the process of evolution regarding the number of graduates but not strong enough to be relevant in order to move the cluster to the central part near Cluj and Timis. Bucharest, Cluj, Timis, Iasi present a series of considerable changes regarding the number of graduates, this action being proved through the evolution of the trend that manages the process of pole exploration in the tables 9 and 10. The four counties are independent on the group map reflecting the fact that these centers have the largest contribution in the modeling process of the graduated population. A special group is made up of three separate counties in terms of territorial development of regions namely South, North-West and Center. Here the changes brought to population can't be exactly specified that's why a chronological diagram will be used to present the number of graduates.

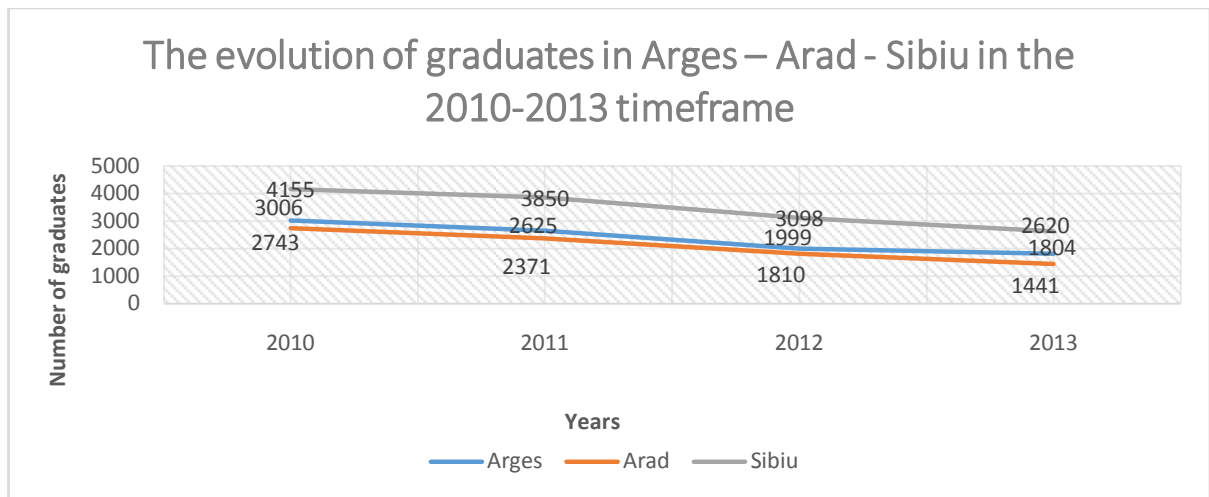


Figure 11 – The evolution of graduates in Arges – Arad - Sibiu in the 2010-2013 timeframe

Data source: National Statistics Institute, authors' own calculations

The evolution regarding the counties Arges, Arad and Sibiu in the 2010-2013 timeframe creates a downward trend in the number of higher education and long-term higher education graduates. The difference between these 4 years is about 1500 people in the graduated population, this action sustaining the model presented all over this research which presents a constant deficiency in the number of graduates. Growth poles are shown only in the first group and Timis which have presented a relative change in the number of graduates offering access to raising the graduated population in Romania.

4. Conclusions

This research set up a statistical model to determine growth poles on higher education and long-term higher education graduates population. Creating such a model is strictly necessary because as noted in the analysis regarding the distribution of the number of higher education and long-term higher education the graduated population is decreasing.

According to European standards Romania's population must provide a high level of training which is achieved through good organization, generalization and distribution of the educational program. The quality of education in the educational system is based on satisfaction provided by the effectiveness of the educational and professional training set by standards and by achieving excellent results which are required and to which participants contribute through the

process of training. Quality control includes operational activities undertaken to fulfill the quality requirements by regulating performance. The process aims at maintaining standards and not at creating them.

Institutions, organizations provide pupils/students a safe, harmonious and not least an environment that supports them constantly. The ability to attract individuals at universities, faculties, not only prestigious ones, but also those who provide a professional entity is crucial in the training. Learning spaces in the institutions must be equipped adequately to meet the needs of the collective and individual students. Resources and teaching methods should be up to European standards. The learning environment must provide ease of access and active participation to all pupils/students. The rural and urban problem in Romania is known to exist for a long time, the two areas having a very small difference of about 10%.

The staff in educational institutions should be hired based on clear criteria and standards of qualification and experience. Also, the recruitment and selection process needs to be done by organizing continuous teaching and training programs. In the continuous design and development process, training organizations and institutions must be responsive to the needs of individuals, business agents and not least the community. These needs reflect directly on pupils and students through the educational training process. The education system must be constantly concerned with the design and development of new curricula to the needs of the beneficiaries, programs that place the student at the center of their interest. The process is one that requires social inclusion by providing access and equal opportunities to pupils/students.

In education the quality, equity and efficiency are the pillars of the educational reforms of recent decades in Europe and around the world (Hopkins, 2002). These have to be considered in building national training systems (Dougherty, & Mundial, 1989). These factors lead to a decrease in the number of higher education graduates and furthermore the quality of education and training suffers (Birzea, 1996).

The development region Bucharest-Ilfov from Romania has the largest number of graduates. Of course, this is natural because the main educational centers are found in this sector therefore students in the province are forced to move here in order to complete the study program. The organization process is supposed to attract students because after graduating they provide essential workforce, but this poses a problem. For example, in 2014, The Faculty of Dental Medicine and Pharmacy of the University of Bucharest presented the greatest competition between candidates. With a number of graduates this high but limited workplaces, the labor market is unable to provide for them. Migration in recent years is the next factor influencing the educational system and training. The increasing rate of migration simultaneously decreases the number of pupils who offer their desire to attend university. In Romania the chosen type of education depends on the decision to migrate or not in the future. On the other hand the decision to migrate, when and where will be decisively influenced by studies completed in the country.

The fact that the migration from Romania is broadly consistent with economy in mind, confirms the importance of this link and its political relevance. Migrants leave when their skills are better appreciated abroad and return when they will be useful in the labor market in Romania. This does not only affect people who decided to migrate but also on the decisions of those who will not migrate. Also, discussed above, the organization of education in rural areas and the way that this can be equated are bank transfers from migrants who have a crucial effect on their children's schooling decisions, children who chose to remain in the country. These factors directly and indirectly influence the educational system in Romania as well as the professional training of individuals. Resident population of Romania is declining, specifically by 100,000 people in 2014. Along with population ageing showing an increasing tendency, the educational system is being negatively influenced, supporting the idea of migration. The conclusion of the first objective of this paper shows that the residence environment, migration and the organization of the institutions and organizations influence the number of graduates and long-term higher education.

In the counties of Romania the number of undergraduate and long-term graduates are influenced by the migration of the population, organizing of the institutions and organizations, the residence environment as well as amendments to legislation. The analysis of the counties assumes a closer observation of the regions in Romania regarding the evolution of the graduated population. The main observation about this development is that Timis shows in 2010 a positive trend on the graduate population. According to a set of data reflecting the business environment in Timis there was a 50% increase in the number of IT graduates. The automotive parts industry is the main branch which has helped in the development of Timis economy lately. The secondary sector that makes a significant contribution to the labor market and the economy is IT, so the local business community felt that increasing the number of IT graduates by 50% is required to fill labor demand. Therefore, increasing workforce is another factor influencing the number of higher education graduates and a long-term higher education graduates. Pupils and students are motivated primarily by the insurance of a stable job, providing them a directly proportional financial status to their professional training. Another observation made on the analysis focuses on the region made up of Arges, Sibiu and Arad who had an average number of graduates, furthermore in 2011 reported a decrease of about 1,500 graduates. This phenomenon marks a steady decline in the population of graduates in all regions and counties of Romania. The main concern of this research is that the methods used for the Bucharest-Ilfov region, showing the highest number of graduates, should be equally applied to the other counties.

The conclusion of the second objective of this paper reflects on the region of counties formed by Cluj, Iasi, Timis and not least, Bucharest, which has the highest number of higher education graduates and a long-term education graduates. These represent the core of higher education in Romania. The educational organization in these counties must be designed, developed and applied so as to assist other counties in terms of the number of graduates to

enhance the level of individuals pursuing their higher education programs successfully. According to a series of data presented by the National Institute of Statistics for the year 2012, the highest employment rate for people of working age 15-64 years was recorded among higher education graduates with a percentage of 81.4%. The level of education decreases in direct proportion to occupancy of labor demand.

The final conclusion on the analysis regarding the number of graduates and long-term higher education graduates reflects the close link between education forms in Romania and European standards. All these demographic, economic and political elements relating to quality in the educational training of graduates from Romania should be used in the design, creation and implementation of a complex educational system which establishes an education of the highest quality.

References

- Birzea, C. (1996). Educational reform and power struggles in Romania. *European Journal of Education*, 97-107.
- Bîrzea, C., Neacsu, I., Potolea, D., Ionescu, M., Istrate, O., & Velea, L. S. (2006). National Report–Romania. Zgaga, P., *The Prospects of Teacher Education in South-Est Europe*, Ljubljana.
- Dougherty, C., & Mundial, B. (1989). The cost-effectiveness of national training systems in developing countries. Population and Human Resources Department, World Bank.
- Duchesne, S., & Frogner, A. P. (2008). National and European identifications: A dual relationship. *Comparative European Politics*, 6(2), 143-168.
- Hopkins, D. (2002). *Improving the quality of education for all*. Fulton.
- Nicolescu, L. (2002). Reforming higher education in Romania. *European Journal of Education*, 91-100.
- Niță, A.M. (2014). The Importance of Image Management for a Good Society. *Research and Social Intervention Review*, (44), 308-320.
- Niță, A. M. (2015). The New Education and the Necessity of Adaptation for the Public Administration in EU, *The Juridical Current*, 60, 61-72.
- Ottaway, A. K. C. (2013). *Education and society*. Routledge.

- Siegel, H. (2013). *Rationality redeemed?: Further dialogues on an educational ideal*. Routledge.
- Walsh, D., & Paul, R. W. (1986). *The Goal of Critical Thinking: from Educational Ideal to Educational Reality*.
- TEMPO online – National Statistics Institute, available online at: <http://statistici.insse.ro/shop/?lang=ro>
- Population census in the 1992-2011 timeframe, available online at: <http://www.recensamantromania.ro/>
- The World Bank – IBRD-IDA- database
- Eurostat, Statistics regarding the demographic population, available online at: <http://ec.europa.eu/eurostat/>
- Eurostat, Statistics regarding the access to education in rural areas
- ANOSR, Statistics regarding the graduated population in the 18-68 age range, available at: www.anosr.ro
- Own processing regarding the questioning process

INFLUENCE OF THE EQF ON NQF IN ORDER TO DEVELOP NEW BEHAVIORAL PATTERNS USING COMPETENCIES

Ionela Gabriela Solomon

PhD Student, Bucharest University of Economic Studies

Abstract: This article analyzes the relationship between the European Qualifications Framework - EQF and National Qualifications Frameworks - NQF within the European Union, and identifies how competencies, qualifications and occupational standards for instance the ones related to mentoring are defined. The need of EQF implementation by all Member States resulted from the primary purpose of providing labor mobility, transparency and quality of education and training without discrimination. National systems of education and training, should be correlated only with the labor market of a Member State and the European labor market should be harmonized with the EQF, where skills of a graduate / employee are ensured, equalized and recognized through diplomas and graduation certificates to all levels (1 to 8). These skills represent not only the interests of the employer, but also the targets of education and / or training by designing an appropriate program, learning plan or training program. To make effective use of public money, the demand for labor jobs should underpin educational opportunities and training. The skill levels of employee / graduate was introduced to secure and facilitate the comparability and recognition of competences acquired in EU Member States, for each of the Member State. These levels operate as a single European system for reporting and referencing, using the measurement unit / equivalence competences acquired by an individual. The employer is interested in competences with or without probation. Then higher education, secondary education, etc., along with other training providers are interested in learning outcomes or units of learning outcomes. So, the article presents a comparative analysis of mentor occupation in Romania and UK. The purpose of this review is to highlight the specific skills of the leaders, which are included in these occupational standards. The article shows the influence of the European Qualifications Framework on National Qualifications Frameworks, creating new patterns of behavior for occupational standard of mentor and also shows the possibility of progression on their career based on skills.

Keywords: EQF; NQF; skills; occupational standards; leadership; intelligences;

JEL CODE: J24

1. Introduction

The European Qualifications Framework (EQF) is a translation tool that helps communication and comparison between qualifications systems in Europe. Its eight common European reference levels are described in terms of learning outcomes: knowledge, skills and competences. Community cooperation in the field of education developed since its inception at the beginning of the 70s (Pepin, 2007).

This framework allows to any national qualifications systems, national qualifications frameworks (NQFs) and qualifications in Europe to relate to the EQF levels. Learners, graduates, providers and employers can use these levels, in order to understand and compare qualifications, awarded in different countries and by different education and training systems.

Each of the eight levels is defined by a set of descriptors indicating the **learning outcomes** relevant to qualifications at that level in any system of qualifications. These indicators refers to skills, knowledge and competencies.

These competencies can be obtained in a formal, informal or a non-formal way (Colardyn and Bjornavold, 2004).

In the context of European Qualification Framework, the National Qualification Framework has set a number of goals, in order to adapt and harmonize with the European system, such as:

- To define qualifications in terms of valuable learning experiences;
- To improve skills and knowledge;
- To adapt personal behaviours to the labour market requirements;
- To increase mobility among adults;
- To create a functional framework for qualifications, **recognised** at national and international level, based on the principles of **Quality–Transparency–Transferability–Progression**.

In order to achieve these goals, the national authority for qualification from some European member states uses occupational standards. The occupational standard for vocational education and training is a tool that establishes the link between labor market needs, expressed by the skills and competencies required to practice an occupation and defining elements of education and training expressed as: knowledge, skill level, educational level, plan and schedule

for theoretical and practical training, access requirements, conditions for promotion, personal development, certificate / diploma, supplement diploma, under quality assurance system.

Table 1: Mentoring implementation across a range of European countries

Criteria	Cyprus	Czech Rep.	Denmark	Estonia	Finland	Hungary	Ireland	Lithuania	Malta	Netherlands	Slovenia	Slovakia	UK
National policy	●	○	●	●	●	●		●		●	●	○	○
Institutional policy	○	○	●	●	○	●	●	●		●	●	●	●
Mentors used in Initial Teacher Training	●	○	●	●	○	●		●					●
Mentors used in CPD	●	○		○	○		●	○		○	○	○	●
Use of subject specialist mentors	●	●	●	○	●		○	○			○	●	●
Use of generic mentors	○	○		●	○		●		○	●	○		
Use of pedagogical specialists	●	●		●	○	○		●		●	●	●	●
Given training	●	○	●	●	○	●	○	●	●	●	○	○	●
Training compulsory	●		●	○		○		●		○			
Involved in assessment	○	○	●	●	○	○		○		●	○	○	●
Quality assurance in place	○	○	○	○			○	●		●			●

- = Full implementation with teachers/trainers
- = Partial implementation with teachers/trainers

Source: Data gathered through research within the TTnet network 2009-11, according to The Mentor Handbook

A Practical Guide for VET Teacher Training, 2013

As it can be observed from the table above, data about Romania were not included at that moment. Mentoring was implemented full or partial in 13 countries from EU: Cyprus, Czech Republic, Denmark, Estonia, Finland, Hungary, Ireland, Lithuania, Netherlands, Malta, Slovakia, Slovenia, UK.

From defining the context of national and European qualification, the article aims to compare two occupational standard related to mentoring activity, in two member state of the European Union, namely United Kingdom and Romania.

First it would be analyzed the mentor in UK and Romania, as they are presented by their national authority which is in charge with this activity, and after that it will be made an comparative analysis in order to see the differences between the two of them.

Before we start analyses the standard occupation for mentor, we should first consult the literature, to see how it defines the concept of mentor.

For example, Kram (1985) noted that mentoring involves an intense relationship whereby a senior or more experienced person (the mentor) provides two functions for a junior person (the protégé), one function being advice or modeling about career development behaviors and the second function being personal support, especially psychosocial support.

“The mentor is usually a senior, experienced employee who serves as a role model, provides support, direction, and feedback to the younger employee regarding career plans and interpersonal development, and increases the visibility of the protégé to decision-makers in the organization who may influence career opportunities” (Noe, 1988, p. 458).

In literature, articles and studies refers also to gender in mentoring. For example, male mentors in homogeneous relationships were associated with lower levels of role modeling than female mentors in either homogeneous or diversified relationships (Sosik and Godshalk, 2000), that means gender does matter in mentoring and it not related to opportunity and gender equality(Marian, 2015)

2. Occupational Standard in UK - Mentor individuals

According to National Occupations Standard from United Kingdom, this standard is about helping individuals – either within someone’s own team, or from another work group, with the aim to develop and maintain their performance through mentoring.

Mentoring activity includes providing information and advice to individuals and facilitating their access to the people and resources they need in order to develop and progress. This activity is fundamental for any organization in public or in private sector.

The most important fact is that this standard is *relevant to managers and leaders* who have a specific responsibility for mentoring individuals. This standard template highlight two essential direction: behaviors and skills.

2.1 Behaviors developed by mentoring

This standard shape a behavior pattern centered on features, such as:

- 1- to seek opportunities to improve performance
- 2 - to find practical ways to overcome obstacles
- 3- to present information clearly, concisely, accurately and in ways that promote understanding
- 4 - to keep people informed of plans and developments in a timely way
- 5 - to show *empathy* with others' needs, feelings and motivations and take an active interest in their concerns
- 6 - to support others to make effective use of their abilities
- 7 - to give feedback to others to help them maintain and improve their performance
- 8 -to recognize the achievements and success of others
- 9 - *to inspire others*with the desire to learn
- 10 - *to model behavior*that shows, and inspires others to show, respect, helpfulness and cooperation

So, as we can see above, There is a set of skills that this standard develops. It refers to: communicating, empathizing, empowering, evaluating, influencing, information management, inspiring, leading by example, learning, mentoring, monitoring, motivating, networking, planning, presenting information, problem solving, providing feedback, questioning, reflecting, reviewing, valuing and supporting others.

3. Occupational Standard of Mentor in Romania

This occupation standard is used in domains as education, learning, culture and media.

According to the Romanian occupational standard, the mentor is the professor specialized in a school or college, who has a responsibility to lead and coordinate students through teaching practice using these concepts and apply knowledge acquired in college and teach students how to

teach. It must be underlined, that the standard is applied only in the domains of education, learning, culture and media.

The competence units described in the standard are enumerated below:

1. Interactive communication
2. Communication mentor – trainee
3. Maintaining balance in the working group
4. Develop capacities of teaching knowledge and training skills
5. Guidance on observation of the teaching - learning process
6. Guiding students in designing of the didactic project
7. Assessment of student performance
8. Organization of practice
9. Planning the practice of students

Observing the standard, we can conclude that this competencies unit refers in an indirect manner to behavior and skills. In the standard it is only shown the activity that leads to achieving these competencies, but the skills and behavior are not namely expressed.

4. Comparative analysis of mentor standards

In literature, Daniel Goleman (1998) explain in his book “Working with emotional intelligence.”, which are the competencies that an effective mentor need to demonstrate.

These competencies can be found in the figure below:

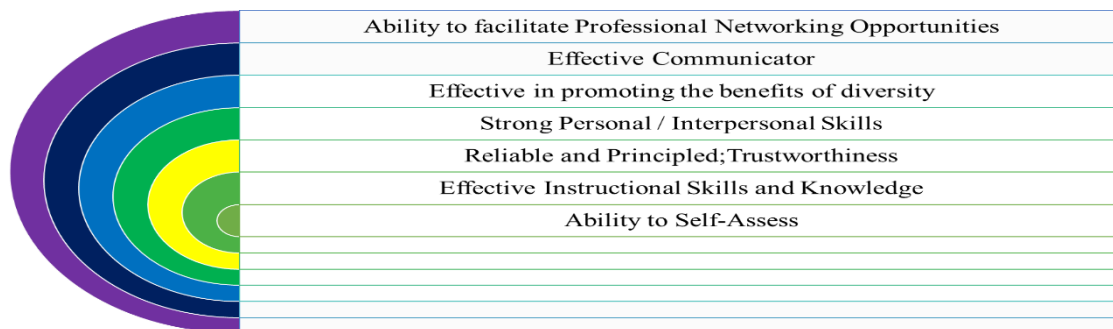


Figure 1. Competencies of an Effective Mentor, adapted from Goleman (1998)

For this comparative analysis it was design a grid of indicators - in management they are applied in time, space and context (Nită, 2014 a) related to skills, competencies, attitude, behavior, purpose, and place.

Table 2. Comparative analysis of standards in UK and Romania.

o. crt.	Criterion	Mentor standard (United Kingdom)	Mentor standard (Romania)
	Key Purpose	To support and motivate an individual in a given context, through a facilitated relational process, in order to achieve desired professional or personal change.	Educational counseling for students, lead and coordinate student teaching practice.
	Field application	of Management & leadership; Counselling; Sales & marketing for non-specialists; Commissioning; Supervisory management; Learning delivery; Learning and development; Career Development.	& Education; Culture; Media;
	Relevant occupations	Team leaders; first line managers; supervisors; Learning	Mentor; School inspector for mentoring;

Mentor; Mentor	
Competencies	<p>Establish and develop mentoring; Implement mentoring processes; Review and evaluate mentoring processes; Establish approaches to mentoring; <i>Develop added value support and services for the client</i>; Develop own practice as a mentor; Develop and apply ethical practice to mentoring; Conclude the mentoring relationship; <i>Develop as a reflective mentor</i>; <i>Develop mentoring within organizational strategies</i>;</p> <p>Interactive communication; Communication mentor – trainee; Maintaining balance in the working group; Develop capacities of teaching knowledge and training skills; Guidance on observation of the teaching - learning process; Guiding students in designing of the didactic project; Assessment of student performance; Organization of practice; Planning the practice of students</p>

5. Emotional and spiritual intelligence in mentoring

Behavior modeling by the mentor, creates opportunities for mentee to observe effective actions in different professional contexts, especially those involved with demonstrating leadership and building instrumental relationships around an organization.

The behavior modeling of particular value often is demonstrating self-awareness, self-management, empathy, and relationship management competencies, the defining components of building a high EQ (O'Connell and Kohn, 2015).

After comparing the two standards for mentor, we can conclude that emotional intelligence is essential in the mentor - mentee process. Skills, abilities and competencies of a mentor are closely related to emotional intelligence feature described by Daniel Goleman, and not only him. Niță (2014, b) makes a review of literature regarding emotional intelligence models. "Today we recognize three main models for emotional intelligence:

1. Salovey and Mayer's model, rooted in traditional intelligence, defined through studies for over a century of IQ;
2. Reuven Bar-On's model, based on his studies of individual welfare;
3. Daniel Goleman's model, aimed at achieving performance in the workplace and at developing leadership skills within the organization."

Spiritual or quantum intelligence and emotional intelligence are related to each other. (Wigglesworth (2011); Niță (2015); Zohar (2012); Amram (2005); Martin and Hafer (2009)).

According to Frances Vaughan, (2003) "the spiritual intelligence can be developed by practice and may help someone distinguish reality from illusion. It may be expressed in any culture as love, wisdom and devotion to the others".

These are values that apply also in mentoring activity and are related to motivating and inspiring the mentee. Characteristics related to spiritual intelligence we can observe from the list of competencies in UK but also in Romania, such as: develop a reflective mentoring, apply ethics, using empathy, motivate and inspire others.

6. Conclusions

By comparing the two standards for the occupation of mentor, the UK and the one from Romania, we notes that the standard for mentor in Romania has a more restrictive area.

It refers only to the educational field, while in UK the mentor refers to managers and leaders who have a specific responsibility for mentoring individuals.

The standard for mentor in UK shows us what skills of a mentor are, such as: communicating, empathizing, inspiring, leading by example, etc., while in Romania the standard give us only a short list of competencies.

Competencies should describe as in UK standard, not only knowledge and competence, but skills and behavior, too.

Another important aspect refers to mentoring activity that we can observe in educational field as well as in organizational environment – work related. It means that through EQF, the National Qualifications Frameworks should adapt and harmonize, in order to decrease the gap between national occupational standards from EU member states and to reduce differences that may occure.

References:

- Amram, J. (2005). Intelligence beyond IQ: The contribution of emotional and spiritual intelligences to effective business leadership. Institute of transpersonal psychology, 35-39.
- Colardyn, D., & Bjornavold, J. (2004). Validation of formal, non-formal and informal learning: Policy and practices in EU member states. *European journal of education*, 39(1), 69-89.
- Goleman, D. (1998). Working with emotional intelligence. New York: Bantam books.
- Kram KE . (1985) Mentoring at work: developmental relationships in organizational life. Glenview, IL: Scott Foresman,
- MARIAN, B. (2015). The impact of workers free movement on innovation. Romanias' rdi strategy-between set objectives and their degree of fulfillment. *The Juridical Current*, 60, 182-192.
- Martin, T. N., & Hafer, J. C. (2009). Models of emotional intelligence, spiritual intelligence, and performance: a test of Tischler, Biberman, and McKeage. *Journal of Management, spirituality and Religion*, 6(3), 247-257.
- Niță, A.M. a (2014). The Importance of Image Management for a Good Society. *Revista de Cercetare și Intervenție Socială*, (44), 308-320.
- Nita, A.M. b (2014). From Emotional To Spiritual Intelligence In Public Administration. *The Juridical Current*, 56, 165-181.
- Nita, A.M (2015). The New Intelligence, the New Leader and the Organizational Stress. *Revista de Management Comparat International*, 16(3), 335.
- Noe, R. A. (1988). An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. *Personnel Psychology*, 41(3), 457-479
- Pépin, L. (2007). The History of EU Cooperation in the Field of Education and Training: how lifelong learning became a strategic objective. *European Journal of Education*, 42(1), 121-132.
- Sosik, J. J., & Godshalk, V. M. (2000). The role of gender in mentoring: Implications for diversified and homogenous mentoring relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 57(1), 102-122.

- Vincent O’Connell and Stephen E. Kohn., (2015) 9 Powerful Practices of Really Great Mentors: How to Inspire and Motivate Anyone, Career Press.
- Vaughan, F. What is Spiritual Intelligence? Journal of Humanistic Psychology, Vol 42, No. 2. Spring 2002, 16-33, 2003 Sage Publications.
- Zohar, D. (2012). Spiritual intelligence: The ultimate intelligence. Bloomsbury Publishing.
- CEDEFOP, The Mentor Handbook, A Practical Guide for VET Teacher Training, 2013.
- <http://nos.ukces.org.uk/>
- <http://www.anc.edu.ro/>
- <https://ec.europa.eu>

MALPRACTICE IN DENTISTRY

Valentin Pribac, PhD Student and Mariana Pacurar, Prof., PhD, University of Medicine and Pharmacy, Tîrgu Mureş

Abstract: Malpractice in the medical field refers to professional negligence by a health care provider in which the treatment caused harm, injury or death of a patient. In most cases, malpractice is caused by a medical error, possibly during diagnosis, medication dosage, health management, treatment or aftercare. This subject has gained much interest in the past years as more and more cases of malpractice appear. In our paper we present an overview of this subject. In the first part of the paper we analyze the interaction between the medical and the legal standpoints, while in the second part we discuss methods of prevention of cases of malpractice. We can conclude that the risk of malpractice could be diminished by giving more time for the study of individual cases, by consulting in depth and applying the existing literature on the subject specifically and by participating to continuous medical education programs in order to gain knowledge, be updated and to introduce the use of new technologies.

Keywords: malpractice; dentistry; legislation; interdisciplinary collaboration; prevention;

1. Malpractice. Definition

According to Law nr. 95 of 2006, chapter 1, art. 642, malpractice is defined as: professional error committed in the practice of medicine or in the medical-pharmaceutical field, which tortious the patient, involving civil liability of medical personnel and of the supplier of medical, sanitary and pharmaceutical products and services health care provider.

The key concept of patient safety is that of the “adverse event.” An adverse event is any unfavorable, undesired and generally unforeseen incident caused by an error or omission during the dental treatment which has negative consequences for the patient’s health (including physical

or mental damage, and/or prolonging the treatment time). These negative consequences must not be caused by the patient's underlying disease or pathology. [1]

2. Legislation

Chapter 1 –Civil liability of medical staff:

Art. 642

(1) For the purpose of this title , the following definitions shall apply :

a) medical personnel includes physicians, dentists, pharmacists, nurses and midwives who provide medical services.

(2) Medical personnel is responsible under civil law for damages caused by error which includes negligence, imprudence or insufficient medical knowledge in their practice by their individual acts in procedures for prevention, diagnosis or treatment.

(3) Medical personnel is also civilly liable for damages arising from breaking the rules of the presents title concerning privacy, informed consent and mandatory medical assistance.

(4) Medical personnel is responsible under civil law for damages arising from the practice of their profession or when they exceeds the limits of the professional competence, except the emergency cases where is not available medical personnel with the required competence.

(5) Civil liability governed by this law does not remove the criminal liability if the act which caused the damage is considered a crime under the law.

Art. 643 – Situations when medical personnel is not responsible:

(1) Everyone involved in the medical act will respond proportionally to their degree of culpability.

(2) Situations when medical personnel shall not be liable for the damages caused while exercising their profession:

- a) when damages happen because of the working conditions, insufficient equipment for diagnosis and treatment, nosocomial infections, side effects, complications and risks generally accepted of the investigations and treatment methods, hidden defects of the sanitary materials, equipments and medical devices or medical substances used.
- b) when they act in a good faith belief in emergencies, respecting the competence granted.

Chapter 5 –

Refers to the requirement of the professional liability insurance for physicians, pharmacists and others in healthcare:

Art. 656

(1) Medical personnel as defined in Art. 642 para. (1) letter a) providing medical care in the public and / or private sectors, in a location with special destination for healthcare and when it is granted outside of this place, following a request from the person or people requiring such assistance or a third party requesting such assistance to a person or several people who, for reasons beyond their control, can not call themselves this assistance will end malpractice insurance for the civil liability cases arising from the damages caused by the medical act.

(2) A copy of the insurance will be presented before the termination of employment, as a prerequisite for employment.

Chapter 6 – Regulates the procedure for determining the cases of professional civil liability for physicians, pharmacists and others in healthcare

ART. 668

(1) In the county public health authorities is established Monitoring and professional competence Committee for the cases of malpractice, hereinafter Commission.

(2) The Commission comprises representatives of the county public health authorities, representatives of the house county health insurance, of the college county physicians, college County dentists, college county pharmacists, order county of nurses and midwives in Romania, a forensic expert, headed by a deputy director of the county public health authority.

(3) Rules of organization and functioning of the Commission shall be drafted by the Ministry of Public Health, approved by the Minister of Public Health and published in the Official Gazette of Romania, Part I.

ART. 669

(1) The Ministry of Public Health approves, at the proposal of the College of Physicians in Romania, for every county and Bucharest, a national list of medical experts in each field, who will be consulted according to the rules of organization and functioning of the Commission.

(2) The list of experts can score any physician, dentist, pharmacist, nurse / midwife with a length of at least 8 years in the specialty, with the approval of the College of Physicians in Romania, College of Dentists, the College of Pharmacists, respectively, of the Order of Nurses and midwives in Romania.

(3) The manner of remuneration of medical experts from the national list is determined by the Minister of Public Health.

(4) Fees for services provided by medical experts appointed according to art. 671, are in accordance to the complexity of the case expertised, must be approved by the Minister of Public Health and will be supported by stakeholders

ART. 670

The Commission May be Referred to:

- a) the person or, where appropriate, legal representative, who is considered a victim of an act of malpractice committed in the exercise of activities of prevention, diagnosis and treatment;
- b) successors of the deceased as a result of an act of malpractice attributable to an activity of prevention, diagnosis and treatment.

ART. 672

The Commission shall be established, by decision, whether concerned or not a case of malpractice. The decision shall be communicated to all concerned, including the insurance company within 5 days.

ART. 673

(1) If the insurer or any party disagrees with the Commission's decision may challenge the competent court within 15 days of the notification date.

(2) The procedure of malpractice cases does not prevent the free access to justice according to common law.

ART. 674

(1) The whole procedure establishing malpractice cases until court is seised, is confidential.

(2) Violation of confidentiality by the person making the notification would void the benefit of conciliation procedure.

(3) The violation of confidentiality by committee members or experts appointed by it draws labor and administrative penalties under the regulations approved.

3. Malpractice causes

The main causes of malpractice occur when certain protocol that was not followed or respected before making the procedure. That is why more attention should be accorded to better case selection and documentation.

An important part of the treatment procedure is the documentation of every case. Starting with the general health evaluation status of the patient from which you can obtain valuable information about the patient health condition. This may have great impact on certain dental procedures especially on surgical ones.

For example a patient with diabetes that is not following his treatment, in a case of a tooth extraction increases the chance of infection compared to a healthy individual. [2]

Or a patient that follows a treatment with bisphosphonates for osteoporosis and suffers a tooth extraction after that bone tissue necrosis and failure of healing appears, leading to infections and pathological fractures. [3]

Another cause of malpractice can occur because of the lack of experience of the medical team, therefore skills and knowledge are important. It is important to be trained for every procedure that is going to be performed, and to know the risks of every procedure in order to be able to spot all complications that each case faces and to have the knowledge how to react.

Besides the lack of training and knowledge there may also be cases on bad faith which steps over the Hippocratic oath that every doctor has sworn, and may lead to malpractice conduct in treatment procedure.[4]

According to a study conducted in Spain by B. Perea-Perez et al, analyzing over 4000 cases of legal claims from 2000 till 2010 it shows that the highest frequency of complaints were about implant treatments, endodontics and oral surgery.

From the total of adverse events resulted after dental treatments 40% were classified as “errors”, and a further 40% were “complications”. The rest of 20% were classified as “accidents”. From all those events the most common were the “unpreventable” complications. [5]

4. Prevention of malpractice

The main objective of patient safety is to avoid preventable adverse events to the greatest extent possible and to limit the negative consequences of those which are unpreventable.

Prevention methods of adverse events is represented by the importance of continuous medical education (CME) that makes every doctor keep up with the new concerns of the moment, the newest procedures that help reduce the chances of failure.[6]

Another way of prevention is to try to focus and train only on a certain field and to choose a specialization such as orthodontics, endodontics, prosthetics, periodontics, and oral surgery. This specialization would imply to have deeper knowledge about each field and to offer the ability to choose the right technique for each individual.

It is also important to participate in workshop programs to achieve a level of practical training for the new procedures that every individual wants to offer to its patients. And of course

nothing can be done without having a foundation and that is represented by literature. Each specialist has to know the literature and to study the studies concerning various procedures of its specialty. [7]

5. Conclusions

It is essential to ascertain what adverse events occur in each dental care activity in order to study them in-depth and propose measures for prevention.

In order to reduce the chance of malpractice occurrence it is important to have a good interdisciplinary collaboration, because always group work achieves the best results.

References

1. Yamalik N, Perea-Pérez B. Patient safety and dentistry: what do we need to know? Fundamentals of patient safety, the safety culture and implementation of patient safety measures in dental practice. *Int Dent J.*;62:189–196. (2012)
2. [Kamat RD](#), [Dhupar V](#), [Akkara F](#), [Shetye O](#), A comparative analysis of odontogenic maxillofacial infections in diabetic and non diabetic patients: and institutional study, *J Korean Assoc Oral Maxillofacial Surg.*, 41(4): 176-80, (2015)
3. [Nadella KR](#), [Kodali RM](#), [Guttikonda LK](#), [Jonnalagadda A.](#) , Osteoradionecrosis of the Jaws: Clinico-Therapeutic Management: A Literature Review and Update., [J Maxillofac Oral Surg.](#) , 14(4):891-901 (2015)
4. [Givol N](#), [Frenkel T](#), [Tickotsky N](#), [Moskovitz M](#), The incidence and nature of complaints against dentists for the treatment of children in Israel from 1992-2011, 31(1): 56-9, (2015)
5. [Bernardo Perea-Pérez](#), [Elena Labajo-González](#), [Andrés Santiago-Sáez](#), [Elena Albarrán-Juan](#), and [Alfonso Villa-Vigil](#), Analysis of 415 adverse events in dental practice in Spain from 2000 to 2010, *Med Oral Patol Oral Cir Bucal*; 19(5): e500–e505 (2014)
6. Ashkenazi M, Bijaoui E, Blumer S, Gordon M. Common mistakes, negligence and legal offences in paediatric dentistry: a self-report. *Eur Arch Paediatr Dent*;12:188–194. (2011)

7. Peleg O, Givot N, Halamish-Shani T, Taicher S. Wrong tooth extraction: root cause analysis. *Quintessence Int.*;41:869–72 (2010)

DEVIANT MANIFESTATIONS IN SCHOOLS

Maria Oprea

Assoc. Prof., PhD, "Vasile Goldiș" University of Arad

Abstract: A social analysis in the contemporary period reveals a complex of manifestations of social deviance as a reflection of the complexity found in global phenomena, of economic, social or cultural mutations of recent decades. Some phenomena of anomic character that are manifested among the youth, especially among adolescents, can generate real concerns in society. We thus bring into focus school deviance that encompasses aspects such as school abandonment, pronounced truancy, and other behaviours in the school environment that break school regulations and may lead to student penalties such as decreasing the conduct mark or even expulsion. These are the effects of deficient educational styles expressed both in the family and in school. But beyond these aspects that are decisive for the initiation and manifestation of student deviant behaviours, are the family types, especially disorganised families, poverty, the negative influence of the peer group, lack of consistent social support from the community, and the inefficient involvement of the school and the local community. We believe that a concerted effort is required of the family and the school, as well as all relevant stakeholders in education and social control, to prevent and reduce these types of behaviour. A possible argument would be that from the forms of punishable school behaviour such as cheating, truancy, fighting against the school authority, against teachers, to juvenile delinquency may be just a step, a step which could be stopped in time.

From the analyzes conducted by various social researchers as well as from the existing data in the specialty literature, it stands out that a more significant number of students and young people who have abandoned school are found in police and court databases, and a part of these youths end up committing criminal offenses that will lead them directly in the prison system. Based on this information that expresses aspects that are present in current reality, the study conducted aims to identify the social situation of students with anomic school behaviour, the determinant explanatory factors, the extension of the phenomenon, highlighting the main deviant acts committed by students in Arad County but also some necessary measures to prevent and diminish school deviant manifestations.

Keywords: social deviance, school deviance, family education, anomy, Arad County

Introducere

Încă din antichitate a fost amplu și profund analizată problematica vieții sociale, din perspectiva filosofiei, au fost elaborate modele de organizare a societății, cu scopul unei bune funcționări a statului și indivizilor. Epoca modernă prezintă o nouă viziune asupra tipului de stat, a regimurilor politice, a relației dintre individ și stat, Rousseau accentuează asupra necesității respectului legii de către indivizi, liber e cel ce se supune legilor, afirma acesta. În perioada contemporană, valori precum libertatea sau dreptatea, se află în atenția gândirii politice și juridice, au fost elaborate documente cu caracter universal prin care sunt promovate drepturile și libertățile fundamentale ale omului. În absența respectului legii, societatea devine disfuncțională, se instituie dezordinea socială, apar fenomenele de tip anomic. Orice sistem, ca urmare și societatea ca sistem social, manifestă tendința de restabilire a ordinii sociale și înlăturarea fenomenelor deviate, prin mecanismele sale specifice. Individul este astfel determinat să se supună normei, în caz contrar, se impune sancțiunea, sub diversele sale tipuri. Cel care explicitează conceptul de anomie, ca abatere de la normă, Durkheim, afirma că fenomenele normale sunt „așa cum trebuie să fie”, iar cele patologice „ar trebui să fie altfel decât sunt”, precum și faptul că „nu se poate concepe sau imagina o societate de sfinți, un schit exemplar și perfect”(1993, p.16). Normele sociale indică ceea ce este greșit, cinstit sau necinstit, stabilind zona de permisibilitate a acțiunii indivizilor sau grupurilor sociale. Devianța reprezintă ansamblul comportamentelor care violează așteptările instituționalizate, acele așteptări care sunt împărtășite sau recunoscute ca legitime în cadrul unui sistem social.

Contemporaneitatea aduce după sine schimbări, unele radicale, privind comportamentul tinerilor, idealurile acestora sunt direcționate de motivații economice, de realizarea unei cariere de succes, indiferent de spațiul în care acestea ar putea fi îndeplinite. La polul opus, se află categoria celor care se orientează spre un comportament ce sfidează normele sociale, de la cele școlare, până la încălcarea legilor penale. Asistăm, de altfel, în ultimele decenii, la un ansamblu de schimbări la nivelul societății umane, ca rezultată directă a masivelor mutații survenite în plan global. Sub presiunea tehnologiei am fost siliți să evoluăm, să cunoaștem și să ne cunoaștem, rapiditatea comunicării permițând stabilirea de multiple contacte dar, în egală măsură, și posibilele pericole. Este nevoie, ca urmare, de o nouă abordare a socialului, în concordanță cu întreg ansamblul de mutații economice, culturale, sociale, politice.

1. O formă specifică de manifestare a devianței sociale: devianța școlară

Ca și concept, devianța socială exprimă ansamblul conduitelor dezaprobrate social, precum și indivizii marginali, cuprinzând, din perspectivă sociologică, mai multe tipuri de manifestări (Cusson,1992, p. 439): infracțiunile și delicturile, de tipul omuciderii, furtul, infracțiunile gulerele albe, hoți profesioniști, bande de tineri delincvenți; sinuciderea, în special după apariția lucrării lui Durkheim; consumul de droguri; transgresiunile sexuale; devianțele religioase; bolile mentale; handicapurile fizice. Putem defini devianța drept „ansamblul conduitelor pe care membrii unui grup le judecă drept neconforme cu așteptările, normele sau valorile lor și care, în consecință, riscă să trezească din partea lor reprobare și sancțiuni” (idem,

p. 440). Există mai multe perspective teoretice cu privire la devianță și delict, astfel, sunt relevante teoriile biologiste, psihologice sau sociologice (Giddens, 2000). Din perspectivă sociologică, se pornește de la sublinierea faptului că orice delict implică instituțiile sociale, deci explicația acțiunilor delincvente trebuie să ia în considerare normele sociale și contextul social, relația dintre conformism și devianță. Devianța apare ca un eșec al solidarității sociale, reprezintă incapacitatea sau refuzul indivizilor de a se comporta conform cu modelele normative și valorice ale societății. Se poate vorbi despre devianță ca despre o construcție socială, conform considerațiilor lui Becker (1963), care afirma faptul că devianța este creată de către grupurile sociale prin stabilirea de reguli și etichetarea unor persoane ca fiind „outsideri”. Din perspectiva teoriei etichetante, devianța se interpretează ca un proces de interacțiune dintre devianți și non-devianți, etichetările sunt realizate de către cei care reprezintă forța legii și a ordinii, ele conduc la crearea de categorii de devianță. Paradigma interacționismului simbolic consideră că societatea este alcătuită din grupuri diferite, cu norme și valori diferite, puncte de vedere diferite privind devianța și conformismul.

Apare astfel necesitatea controlului social, care reprezintă ansamblul „proceselor prin care membrii unui grup se încurajează, unii pe alții, pentru a ține seama de așteptările lor reciproce, și pentru a respecta normele pe care și le fixează” (Cusson, 1992, p. 460). Controlul social este o formă de influență care se realizează în și prin intermediul relațiilor interpersonale, aspect mediat de procesul de integrare.

Comportamentul deviant și devianța școlară se află, conceptual, în corelație. Comportamentul deviant include, ca o formă particulară de manifestare, devianța școlară. Manifestările deviante din mediul școlar pot fi considerate drept „ansamblul comportamentelor care încalcă sau transgresează normele și valorile școlare” (Neamțu, 2003, p. 26). Devianța școlară cuprinde totalitatea conduitelor care se abat de la normele și valorile care reglementează rolul și statusul de școlar, prezente în regulamentele școlare sau de ordine interioară ale instituțiilor de învățământ.

O analiză a cauzalității fenomenului devianței școlare este un demers complex, nu se poate vorbi, în acest moment, despre un model teoretic global de interpretare a comportamentului deviant, dar, o analiză a devianței școlare începe, totuși, de la socializarea primară și erorile de socializare. Prin socializare se transmit și se structurează modalități de comunicare, modele sociale de comportament, modalități de cunoaștere și de învățare, strategii de acțiune, abilități profesionale, norma de internalizare și modelarea afectiv-motivațională a individului (Neamțu, 2003). Dacă familia este identificată ca prim factor socializator, cu impact determinant asupra procesului de formare și dezvoltare a personalității copilului, în egală măsură școala își exercită, prin socializarea secundară, rolul său specific, în condițiile în care copiii nu ajung la școală egali din perspectiva culturii și exigențelor școlare, în funcție de particularitățile socializării primare. În școală, manifestările de tip deviant se îmbogățesc cu factorii care sunt caracteristici funcționării instituției școlare, procesului de socializare din școală și procesului educațional, ca atare. Ar putea fi identificate, din punctul de vedere al profesorilor, câteva

aspecte caracteristice școlii, care favorizează manifestările deviante (Neamțu, 2003): eșecul în stimularea elevilor cu rezultate școlare slabe; nivelul scăzut al stimei de sine; imaginea publică deficitară a școlii; concordanță și coerență privind expectanțele comportamentale ale elevilor, din partea cadrelor didactice, neomogene; management defectuos; disciplină școlară neadecvată; presiunea resimțită de către cadrele didactice din cauza frecventelor schimbări din învățământ etc. Școala este prima formă de organizare care presupune exigențele unei integrări sociale în forme particulare, precum cea culturală, normativă, comunicațională etc., cu efecte manifestate în capacitatea elevilor de a dezvolta atitudini participative în legătură cu scopuri, precum: performanță școlară, disciplina liber consimțită, motivația pozitivă pentru respectarea programului de activitate și a normelor de comportament (idem). Adaptarea școlară presupune obținerea performanțelor școlare și acomodarea la grupul de elevi, asimilarea de valori sociale specifice vârstei, presupune implicare socială, presiunea expectanțelor adulților, procesul de comparare socială, care influențează însușirea normelor sociale. În mediul școlar se construiește identitatea socială, în spațiul de interacțiune dintre valorile culturii școlare și valorile elevilor, și este corelată cu procesul de depersonalizare, care exprimă procesul psihologic în urma căruia rezultă o mai mare uniformitate și omogenitate a comportamentelor și reprezentărilor într-un grup, corelate cu o vizibilitate socială mai mică a identității personale (ibidem). Construirea identității sociale și depersonalizarea sunt componente ale deprinderii rolului de elev, în școală, procesul de construire a identității sociale este determinat în mod esențial de scopurile acesteia, respectiv succesul școlar și conformarea față de valori și norme. Dar, prin practicile de evaluare, școala discriminează, ierarhizează, distinge, recompensează și selecționează elevii în funcție de felul în care aceștia ating scopurile culturii școlare. Tocmai această serie de discriminări și mecanismele psihosociale implicate, stau la baza devianței școlare. Constatarea eșecului realizării scopurilor școlare și atribuirea responsabilității pentru eșec personalității elevului sau profesorului exprimă, de fapt, neputința de a sesiza și înțelege ansamblul factorilor psihosociale care generează comportamente atipice sau deviante. Identitatea socială de deviant este rezultatul unui complex cauzal, iar devianța școlară este consecința proceselor de interacțiune socială.

În funcție de diverse criterii, vorbim despre conduite deviante tranzitorii, stabilizate la nivelul personalității sub forma unor caracteristici care se asociază sau nu cu un comportament antisocial, conduite de devianță școlară instrumentale, deliberate, intenționate sau noninstrumentale, nondeliberate, nonintenționate, conduite fără direcție antisocială, conduite asociale sau antisociale propriu-zise, conduite de evaziune sau de demisie, de tipul fugii de la școală, abandon etc., conduite de dominare și conduite agresive sau conduite perverse, precum și conduite de devianță determinate de factori organici relativi la construcția fizică a subiectului, sau conduite deviante determinate de factori psihopedagogici (Neamțu, 2003). Ca principale forme de manifestare a devianței școlare, se pot aminti: minciuna, violențele verbale și fizice, egoismul, lenea, inconsecvența comportamentală, copiatul, fumatul ostentativ, bruscarea fetelor de către băieți, refuzul de a saluta, copiatul, diferite atitudini nonconformiste, precum și forme mai grave, precum: furtul, vagabondajul, tâlhăria, consumul curent de alcool și droguri,

prostituția, manifestări perverse. Dar, cele mai frecvente manifestări deviante în mediul școlar sunt: fuga de la școală, absenteismul, abandonul școlar, vandalismul, conduitele violente, toxicomania, copiatul, suicidul.

2. Metodologia cercetării

Scopul cercetării privind manifestări ale devianței școlare la nivelul elevilor din județul Arad constă, în primul rând, în evidențierea extensiei fenomenului, tipurile dominante de acte deviante, precum și sublinierea efectelor negative în plan individual, social, psihologic și economic, pe care le implică devianța școlară.

Obiective: realizarea unei analize a fenomenului devianței școlare, a factorilor favorizanți ai comportamentelor de devianță școlară, gradul de implicare a familiei și școlii, influența anturajului, evidențierea rolului major al educației familiale și școlare pentru prevenirea și diminuarea devianței școlare.

Ipotezele cercetării

a) Elevii care provin din familii dezorganizate, cu un stil educativ mai puțin orientat spre supravegherea și controlul parental al copiilor, a activității lor școlare și de timp liber, sunt predispuși în mai mare măsură spre comportamente deviante;

b) Elevii care manifestă comportamente deviante în mediul școlar, acumulează absențe nemotivate, abandonează școala, reprezintă un segment cu potențial de delincvență juvenilă.

Metode și tehnici de cercetare: Au fost utilizate următoarele metode și tehnici: Cercetare calitativă - interviu semistructurat; Analiza documentelor; Observația; Studiul de caz. Interviul a fost aplicat unui număr de 25 elevi din județul Arad. Baza de date a fost realizată cu sprijinul unităților școlare din județul Arad, Inspectoratul Școlar al Județului Arad, Inspectoratul de Poliție al Județului Arad, la sfârșitul anului 2014 și începutul anului 2015.

Limitele cercetării: pornind de la faptul că unele școli nu au oferit toate informațiile cu privire la situația elevilor cu abateri disciplinare, nu avem pretenția realizării unei baze de date complete în ceea ce privește devianța școlară la nivelul județului Arad dar, prin aceste informații și prin interpretarea datelor, considerăm că putem realiza o imagine globală consistentă asupra fenomenului analizat.

3. Manifestări deviante ale elevilor în mediul școlar din județul Arad

Situat la granița de vest a României, județul Arad se prezintă ca un județ de mărime medie, populația fiind de 409.072 locuitori, conform datelor recensământului din anul 2011. În anul școlar 2014/2015, populația școlară din învățământul preuniversitar, era de 61.284 elevi (INS, 2014).

În analiza unor aspecte privind devianța școlară, am putea evidenția, mai întâi, faptul că în primul semestru al anului școlar 2014/2015, la nivelul județului Arad, au fost înregistrate un număr de 802.083 absențe, dintre care 441.107 au fost motivate, iar 360.976 nemotivate (ISJ, Arad, 2015). Este un prim indicator ce semnalează un comportament școlar care necesită întreaga atenție a factorilor educativi, familie și școală, fiind un aspect care poate conduce la manifestări cu caracter deviant. În baza de date realizată au fost identificați 612 elevi care au

săvârșit diverse abateri disciplinare, de la absențe nemotivate, chiul, atitudini inadecvate în raport cu colegii sau cadrele didactice, dezinteres față de școală, abandon școlar, până la fapte grave, de forma agresivității verbale sau fizice, furt, fumat etc. Ca un prim element, am fost interesați de gradul de implicare a băieților și a fetelor în comportamente care se abat de la normele școlare, ponderea fiind reprezentată de către băieți: 62%, în raport cu fetele (38%), diferențele de gen se încadrează în caracteristicile comportamentale normale, știut fiind faptul că băieții sunt mai lesne atrași spre agresivitatea deschisă.

Dacă luăm în calcul mediul de rezidență, se evidențiază faptul că cele mai multe încălcări ale normelor școlare s-au întâmplat în mediul rural, deși mediul urban poate fi mult mai ofertant pentru elevi, ca și oportunități de a-și petrece timpul în afara școlii, pe perioada orelor de curs. Astfel, elevii din mediul rural care au abateri școlare sunt în proporție de 65,36%, iar cei din mediul urban, de 34,64%. Dar, trebuie subliniat faptul că multe absențe ale elevilor din mediul rural sunt determinate fie de implicarea acestora în activitățile gospodărești ale familiei fie, în foarte multe situații, de condițiile materiale precare, respectiv, familii numeroase, sărace, care nu dispun de resursele financiare necesare pentru a-și trimite copiii la cursuri.

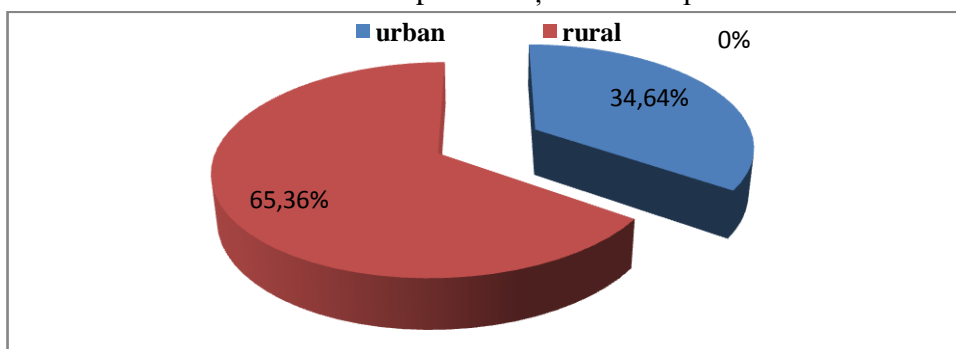


Figura1. Mediul de rezidență

Existența elevilor navetiști poate fi un alt factor explicativ în cazul în care se înregistrează absențe de la ore, participarea școlară pentru mulți elevi fiind condiționată nu doar de resursele financiare ale familiei, ci și de mijloacele de transport cu care se deplasează spre școală, din mediul rural spre cel urban (în special în municipiul Arad).

Din situațiile prezente în baza de date se poate ușor observa faptul că numărul cel mai mare al elevilor care au abateri disciplinare se înregistrează la nivelul claselor a V-a (112) și a IX-a (121), respectiv, la început de ciclu gimnazial sau liceal, urmând apoi o descreștere a comportamentelor care contravin ordinii școlare. Este vorba despre anii în care adaptarea copilului la un nou mediu școlar poate fi, uneori, dificilă, schimbările pot fi dramatice pentru unii elevi, în special dacă am corela schimbarea școlii și a localității cu transformările profunde specifice adolescenților. Primul an de liceu poate fi determinant în conturarea personalității copilului, în sporirea stimei de sine, a încrederii în forțele proprii, stimularea spre cunoaștere și creativitate, atât de mult valorizate de către adolescenți sau, dimpotrivă, spre orientarea lor către activități distructive, deviante, antisociale. Elevii lipsesc de la ore, iar absențele nemotivate sunt rezultatul fie a unor motive medicale, a reținerii copilului acasă de către familie din cauze

variate, dar ele se acumulează și prin fuga de la ore și conduc, în mod necesar, la scăderea notei la purtare a elevului, exmatriculare sau chiar la abandon școlar.

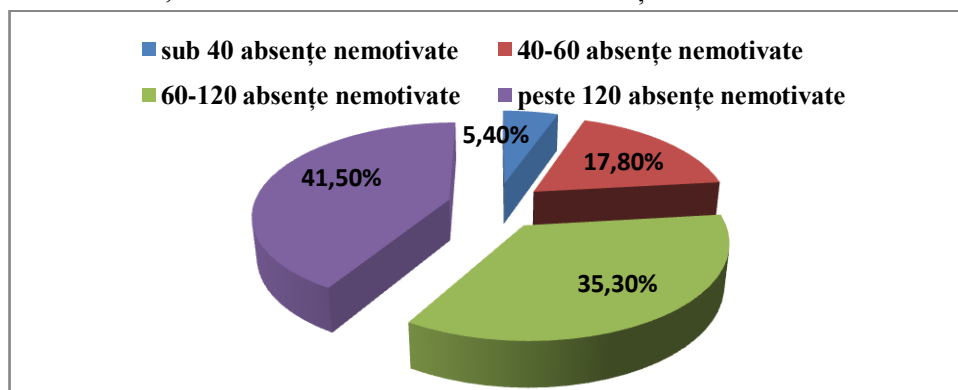


Figura 2. Absențe nemotivate

În ceea ce privește scăderea notei la purtare, ca sancțiune, pare dificil să admitem faptul că există note la purtare de 1,2,3 sau 4, cauzate de absențele nemotivate, uneori și de ordinul sutelor, acumulate de către copii de vârste mici, de la nivel de studii primare ori gimnaziale, alături de liceeni: absențele/elev în număr de: 107, 197, 210, 252, 277, 286, 293, 323, 359 etc., pentru doar un semestru al unui an școlar, sunt însă edificatoare.

Conform bazei noastre de date, există un număr de 179 elevi care au abandonat cursurile școlare (29, 25%), din motive de tipul: familie dezorganizată, dezinteres față de școală, exmatriculare, motive medicale, angajare, căsătorie/nașterea unui copil, refuzul de a participa la cursuri, situație financiară precară a familiei, părinți plecați din țară la muncă, agresiune verbală sau fizică, furt. Astfel, în cazul a 42 elevi (23,47%) motivul a fost tocmai situația financiară precară a familiei, aspect care i-a determinat să se angajeze, pentru a reuși să contribuie la susținerea materială a familiei lor. Pentru un număr de 30 elevi (16, 75%), motivul ar fi proveniența din familii dezorganizate, 84 elevi (46, 92%) refuză participarea la cursuri, 12 elevi (6,70 %) manifestă dezinteres față de școală, 5 (2, 80%) s-au căsătorit sau au copii în îngrijire, 2 (1,12%) au lipsit din motive medicale, iar 4 (2, 24%) au fost exmatriculați. Trebuie evidențiată corelația abandon școlar-delinvență, abandonul școlar este principalul indicator al orientării indivizilor către o carieră delincventă, o expresie a devalorizării educației școlare, marchează eșecul adaptării atât a elevului la cerințele vieții școlare, cât și a școlii la trebuințele individuale de învățare ale elevului, în condițiile în care școala este tocmai partea centrală a societății responsabilă de prevenirea abandonului școlar.

Pentru o analiză mai detaliată a comportamentelor elevilor care se abat de la normele școlare, am realizat o diferențiere pe tipuri de conduită: absențe/abandon școlar; comportament deviant/delincvent: lipsă de respect în raport cu autoritatea școlară, refuzul de a participa la cursuri, agresiune fizică și verbală, fumat, furt, alte abateri disciplinare; cauze de ordin medical. Astfel, din totalul celor 612 elevi cu un comportament ce încalcă regulamentele școlare, 509 dintre ei (83, 18%) au absențe numeroase sau au abandonat școala, în 2 cazuri (0, 32%) nu se consideră că s-a săvârșit vreo abatere disciplinară, vorbim aici despre absențe nemotivate

determinate de cauze medicale, deşi, în acest caz, adeverinţa medicului ar fi condus la motivarea absenţelor, iar 101 elevi (16, 50%) au un comportament deviant în mediul şcolar, chiar şi delincent. Evidenţiem câteva astfel de manifestări comportamentale ale elevilor: o parte dintre aceştia au fumat (0, 65%), au furat (0, 81), au fugit de la şcoală (0, 50%), au recurs chiar şi la agresiune fizică sau verbală în raport cu colegii sau cadrele didactice, lipsă de respect faţă de autoritatea şcolară (4, 41%), dar, de multe ori, din păcate, aceste fapte sunt cumulate de către aceiaşi elevi. Specificăm faptul că cele semnalate anterior sunt relevante doar din perspectiva segmentului de populaţie şcolară analizată în actualul studiu.

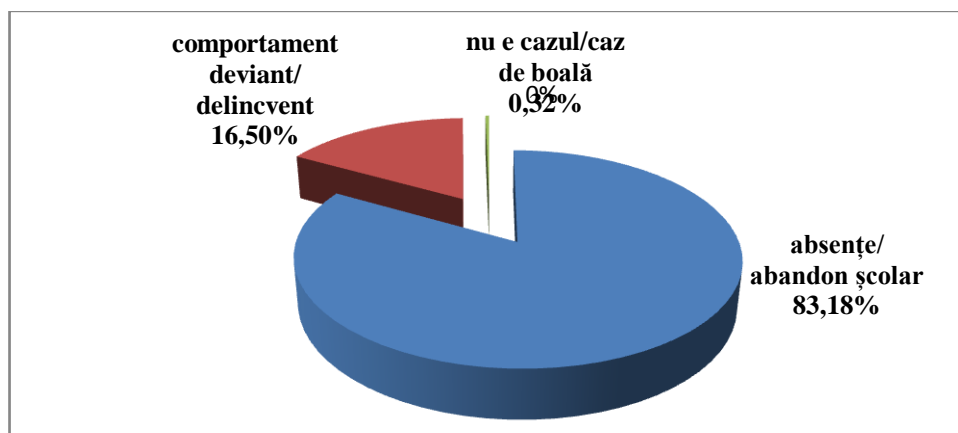


Figura 3. Tipuri de comportamente ale elevilor

După cum am subliniat anterior, familia reprezintă instanța de control social determinantă în procesul de educare a copilului. Dacă analizăm tipul de familie a elevilor cu multe absențe, abandon școlar sau alte comportamente cu caracter deviant, procentual, aceștia provin atât din familii organizate (50, 50%), cât și din familii dezorganizate (49, 50%) dar, în ceea ce privește doar segmentul copiilor care au abandonat școala, din totalul de 179 cazuri, 115 (64, 24%) elevi provin din familii dezorganizate, iar 64 dintre ei (35, 76%) se află în familii organizate. Aceste cifre se pot constitui în argumente puternice privind rolul esențial al familiei, al climatului familial, al tipului de familie, ele reprezintă temeinice semnale de alarmă cu privire la necesitatea implicării mai responsabile a familiei în procesul de socializare primară a copilului, în educarea acestuia și în sprijinirea eforturilor sale, inclusiv a celor școlare. În ultimă instanță, familia și tipul de educație familială rămân reperele fundamentale în procesul de formare și dezvoltare a personalității copilului, alături de școală și grupul de similaritate.

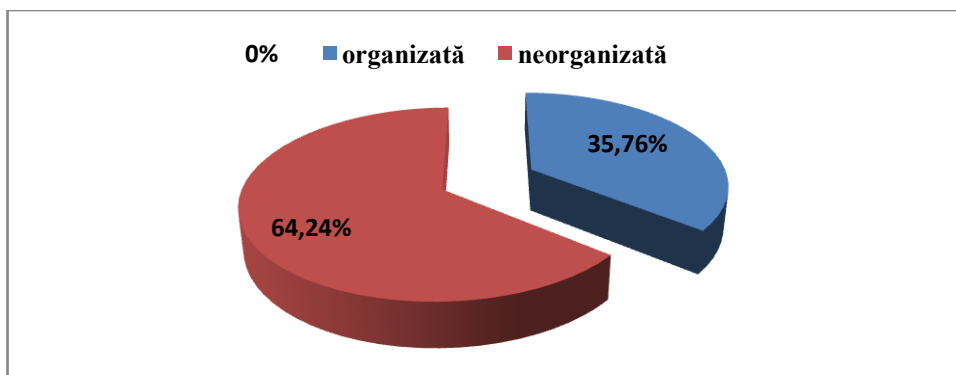


Figura 4. Tipul de familie a elevilor care au abandonat școala

Analiza calitativă pe bază de interviu aplicat unor elevi de liceu cu absențe nemotivate, confirmă aspectele relevate anterior, ei au acumulat un număr mare de absențe nemotivate din cauze diverse, de tipul: situație medicală, anturaj deviant, probleme familiale, nedecontarea la timp a cheltuielilor de transport pentru elevii navetiști, orarul școlar, unii afirmă că realizează diverse munci ocazionale, o parte practică activități la diferite cluburi sportive iar, pentru unii, cauza fundamentală ar fi reprezentată de lipsa de pregătire pentru ore și de stilul prea exigent al profesorilor. Este de semnalat faptul că acești elevi, deși ei înșiși au absențe, evaluează negativ fenomenul absenteismului școlar:

„ Depinde și de motivul pentru care absentează, dar în mare parte, greșesc”. „ Poate că au suferit în copilărie și au nevoie acum de mai multă atenție”. „ Părerea mea despre acest gen de comportament este una foarte urâtă, pentru că, a avea un comportament urât în școală sau în afara ei, îți dă un aspect de golan”.

De altfel, la întrebarea: „ Crezi că cei care au absențe multe de la ore, greșesc?”, toți au răspuns afirmativ, ei au spus că nu vor să abandoneze cursurile, vor să finalizeze liceul, pentru a avea o pregătire profesională.

„ Nu, num-aș gândi niciodată la asta, să abandonez școala, sunt de părere că fiecare persoană trebuie să aibă cel puțin 12 clase”.

Concluzii

Datele și analiza realizată la nivelul segmentului de elevi care au manifestat comportamente cu caracter deviant în mediul școlar, evidențiază o condiție umană indezirabilă, modele de tineri care nu vor putea, poate niciodată, să-și împlinească cu adevărat sensul unei existențe umane autentice. Înainte de orice concluzie, trebuie să arătăm faptul că, de cele mai multe ori, nu minorul însuși, nu factorii de personalitate în mod special îi determină pe elevi spre acte deviante ci, din nefericire, fenomenele externe, cele sociale, culturale, economice. În condițiile în care un copil provine dintr-o familie dezorganizată sau cu manifestări agresive și violente, când căldura familiei nu se exprimă, comunicarea cu părinții este inexistentă, copilul nu este supravegheat și orientat valoric sau cu deprinderi de conduită morală temeinice, când nu găsește suportul parental în situații problematice sau, dacă familia este prea numeroasă și prea săracă, atunci, acești copii își pot căuta în exterior suportul afectiv și atenția de care au atât de

multă nevoie. În dorința lor de valorizare și autovalorizare, în perioada în care căutarea identității de sine este manifestă, minorul caută în exterior ceea ce nu-i poate oferi familia, grupul de prieteni asigură aparenta independență și libertatea iluzorie pentru minori, în special atunci când vorbim despre adolescenți. Într-o societate în care se promovează intens modele nonvalorice, când școala se află în condiția de a alege între a-și îndeplini prioritar funcția de cunoaștere, în detrimentul accentului pe problemele individuale ale elevilor, pe nevoile afective, de comunicare și de exprimare a acestora, când se promovează încă stiluri educative rigide, elevul percepe un conflict între dorințele personale și exigențele școlii, ori, în acest context, îi apare ca unică rezolvare fuga de la școală, evadarea în mediul extrașcolar, absentează și, în cele din urmă, se poate ajunge la a abandona definitiv școala.

La nivelul segmentului de elevi analizat, s-au înregistrat absențe nemotivate chiar de ordinul sutelor, note scăzute la purtare, există elevi care manifestă comportamente școlare de netolerat. Sunt manifestări deviante care, nestopate la timp, pot conduce la fapte cu caracter infracțional. Conștientizarea de către minori a oportunităților educaționale pe care societatea modernă le oferă tinerilor, șansa de a dobândi o profesie, de a se educa, de a putea să-și asigure un mod de viață decent, ar trebui să-i țină foarte departe de modelele negative, să înțeleagă faptul că doar educația poate fi salvarea sigură de la o viață risipită. În acest sens, ar fi de interes, identificarea de către unitățile școlare a riscurilor în contextul concret al școlii, a elevilor cu potențial de absenteism, abandon școlar sau cu tendințe spre comportamente antisociale.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

Becker, H., 1963, *Outsiders*, New York, The Free Press; tr. Fr. Outsiders: etudes de la sociologie de la deviance, Paris, Metalille

Cusson, M., 1992, *Devianța*, în Boudon, R. (coord.), 1992, *Tratat de sociologie*, Editura Humanitas, București

Cusson, M., 2002, *Prevenir la delinquance: les methodes efficaces*, Paris: Presses Universitaires de France

Durkheim, E., 1993, *Despre sinucidere*, Institutul European, Iași

Giddens, A., 2000, *Sociologie* (traducere), Editura BIC ALL, București

Neamțu, C. 2003, *Devianța școlară*, Polirom, Iași.

Oprea, M., 2015, *Devianță socială și delincvență juvenilă*, „Vasile Goldiș” University Press, Arad

*** Institutul Național pentru Statistică, 2014, *Anuarul Statistic al României*, București

*** Inspectoratul Școlar al Județului Arad, 2015

INTERCULTURAL EDUCATION VS MULTICULTURAL EDUCATION

Cristiana Balan

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

Abstract: The issue of intercultural education is one that lies increasingly in the hands of educationalists, teachers, psychologists, and sociologists, anthropologists, interested in the educational process in its complexity. And this because of various changes in the society in general, economic, political changes, etc., which have an important impact on individual development. Given the increasingly deep awareness of the role of the cultural, national, linguistic and religious preservation, in the normal development of a society in general, school faces new challenges, those of multicultural societies, where each individual, regardless of the culture to which they belong, want to freely express their affiliation to that culture.

Under these circumstances it is obvious the important role of education in shaping young people capable of personal and social success, young people who will be active and responsible citizens of the communities to which they belong. The flexibility they need to integrate into various socio-cultural communities and groups (family, school, local community, group of friends, work, European or multinational institutions, regional projects etc.) can be acquired through an open education, based on cooperation and partnership. Intercultural education can become the main tool to fight intolerance and to promote democratic values and intercultural knowledge.

Preserving the cultural identity of each individual is becoming a "must" which demands respect. Being the primary means of transmitting culture, school is called to respond effectively to this "must" by promoting tolerance and valuing each individual's culture. This cannot be achieved without a proper, effective and lasting educational policy which has to promote the principles of interculturalism and mutual respect between members of different ethnic groups.

Keywords: intercultural education, multicultural education, cultural identity, educational policy, open education.

1. Argumentare pentru un pluralism cultural

Problematika educației interculturale este una care revine din ce în ce mai des în centrul atenției specialiștilor în educație, pedagogilor, psihologilor, dar și sociologilor, antropologilor interesați de procesul educațional în complexitatea lui. Iar aceasta se întâmplă datorită profundelor schimbări prin care trece societatea în general, schimbări economice, politice etc., care au impact asupra dezvoltării individului.

În condițiile conștientizării tot mai profunde a rolului pe care îl are păstrarea identității culturale, naționale, lingvistice, religioase etc., în dezvoltarea normală a societății în general, școala este chemată să facă față unor noi provocări, cele ale societăților multiculturale, în care fiecare individ, indiferent de cultura căreia îi aparține, dorește să își exprime liber apartenența la acea cultură. În aceste condiții este evident rolul important al educației în formarea unor tineri capabili de reușită personală și socială, tineri care să fie cetățeni activi și responsabili ai comunităților din care fac parte. Flexibilitatea de care au nevoie pentru a se integra în diferitele comunități și grupuri socio-culturale (familie, școală, comunitate locală, grup de prieteni, loc de muncă, instituții europene/multinaționale, proiecte regionale etc.) poate fi dobândită printr-o educație deschisă, bazată pe cooperare și parteneriat. Școala este chemată să ofere, cu ajutorul educației interculturale, un model al conviețuirii pașnice și constructive într-o societate în care locuiesc la un loc membrii mai multor grupuri etnice. Din păcate, în societatea românească actuală, există încă adepți ai politicilor de segregacionism pe criterii etnice, religioase, lingvistice la diferite nivele, inclusiv la nivelul școlilor. Considerăm că numai educarea copiilor într-un spirit intercultural poate constitui baza unei dezvoltări sănătoase și de durată a societăților în care conviețuiesc reprezentanții mai multor etnii.

Fără o angajare fermă a tuturor factorilor de socializare în vederea promovării interculturalității, șansele de reușită ale școlii se reduc la maxim. Instituția școlii nu trebuie lăsată singură pe un astfel de drum, pentru simplul motiv că nu este singura responsabilă de educația copiilor, această responsabilitate revenind tuturor instituțiilor statului, dar și fiecăruia dintre noi, ca membri ai aceleiași societăți.

Educația interculturală poate deveni principalul instrument de combatere a intoleranței, de promovare a valorilor democrației, și a cunoașterii interculturale. Educația interculturală poate deveni astfel o componentă complementară inclusiv a educației moral-civice, ambele promovând drepturi și șanse egale pentru toți indivizii, indiferent de rasa, religia sau cultura căreia îi aparțin, contribuind la eliminarea cazurilor de injustiție pasivă din școală și societate

Realitățile complexe ale societății contemporane scot în evidență tot mai mult caracterul ei multicultural. Astfel, majoritatea statelor lumii se caracterizează prin diversitate culturală, lingvistică, religioasă, datorată unor mișcări migratorii din diferite perioade istorice. Păstrarea identității culturale a fiecăruia individ în parte constituie din ce în ce mai mult un imperativ ce se cere respectat cu precădere. Fiind principalul mijloc de transmitere al culturii, școala este chemată să răspundă eficient acestui imperativ prin promovarea toleranței și prin valorizarea culturii fiecăruia individ în parte. Aceasta nu se poate realiza fără o politică educațională adecvată, eficientă și de lungă durată în domeniul educației, care să promoveze principiile interculturalității și al respectului reciproc între membrii diferitelor etnii.

Procesul de educație interculturală se concentrează pe competența de a înțelege și de a învăța să negociezi diversitatea culturală specifică diferitelor naționalități, grupuri etnice etc. O persoană interculturală este capabilă să demonstreze empatie culturală și “să participe în mod imaginativ la viziunile despre lume ale celorlalți”. Indivizii nu trebuie să-și respingă sau să-și

renee propria cultură pentru a funcționa într-un mediu cultural diferit. O dată ce este depășită prejudecata potrivit căreia cultura celorlalți este o amenințare la adresa identității noastre, se poate trece la valorificarea diversității culturale ca sursă în procesul didactic. Jocul similitudinilor și al diferențelor îi poate face pe copii conștienți că ceea ce este diferit nu este periculos, ci merită a fi cunoscut și valorificat. Jocul asemănărilor și diferențelor este foarte dinamic: ceea ce te aseamănă cu cineva te poate deosebi de altcineva... Negocierea interculturală înseamnă identificarea și înțelegerea asemănărilor, precum și acceptarea și valorificarea pozitivă a diferențelor.

Educația multiculturală se bazează pe *valorizarea pluralismului cultural* și respinge încercările prin care școala impune mixarea până la pierderea identității a diferențelor culturale. Acest tip de educație încurajează programele care promovează implicarea copiilor și tinerilor în conservarea și extinderea diversității culturale, care este privită ca o resursă deosebită ce trebuie menținută ca atare. Educația multiculturală pune accentul pe marile grupuri culturale care constituie societatea și caută să arate care este impactul etnicității asupra anumitor grupuri culturale, subliniind în mod pozitiv importanța interacțiunilor între diferiți indivizi și diferite etnii.

Educația multiculturală este preocupată de examinarea relațiilor existente între diferitele etnii și a impactului pe care îl are etnicitatea asupra membrilor grupurilor culturale largi. Acest tip de educație poate oferi o înțelegere și o anumită libertate indivizilor care să le permită să își asume cultura proprie dar și cultura grupului minoritar / majoritar putând astfel deveni membrii activi atât ai țării cât și ai lumii în general. (Rotaru, T., 1996, p.120)

Majoritatea statelor lumii se caracterizează prin diversitate culturală, lingvistică, religioasă și etnică, urmare mișcărilor migratorii din diferite perioade istorice, dezvoltărilor economice, ecologice, politice. Ar fi fost cu adevărat accidental ca interacțiunea diferiților factori politici, demografici, migraționali și economici să producă o coincidență perfectă a frontierelor de stat cu diviziunile culturale, lingvistice, religioase sau etnice.

În același timp trebuie spus cu claritate că diversitatea culturală, lingvistică, religioasă sau etnică în interiorul frontierelor de stat nu produce, în sine, probleme sau confruntări etnice. Rădăcina problemelor nu stă în diversitate ca atare, ci în ideile profunde pe care politicienii și cetățenii le au despre aceasta, opiniile lor despre locul lor și al altora, al diferitelor grupuri în stat și în societate. Conținutul specific al acestor concepții poate transforma faptul diversitate într-o problemă între majoritate și minorități. Desigur majoritățile și minoritățile sunt entități naturale, reale, dar în plan social ele acționează drept construcții politico-ideologice și social-istorice. Cea mai distrugătoare construcție este bineînțeles ideologia naționalismului extremist, potrivit căreia un stat poate funcționa în mod normal numai atunci când este etnic omogen, iar un grup minoritar, care se distinge prin anumite trăsături culturale, lingvistice sau etnice de alte grupuri, are dreptul să aibă statul său și să se separe de celelalte grupuri diferite de el. Dacă asemenea concepții sunt îmbrățișate de guverne și state, sau de minorități, se crează un cerc vicios, în care un naționalism agresiv sau extremist îl legitimează pe celălalt. Într-o asemenea construcție,

diversitatea se transformă în adversitate și însuși prezența minorității este percepută ca o amenințare pentru stat.

2. Strategii de promovare a învățării în perspectivă interculturală

Promovarea educației interculturale și a celei multiculturală are nevoie de o viziune de ansamblu a sistemului educațional, de strategii care să facă posibilă promovarea educației interculturale cu succes, în cele mai bune condiții. În ceea ce privește strategiile de promovare a educației multiculturală C. Glava identifică câteva modalități pe care le prezentăm și noi:

- **chestionarea** cu privire la problemele de natură culturală, diversitate culturală, diversitate etnică, întrebări care îi vor provoca pe elevi la reflecție, la gândire, și la luarea unor decizii;
- **jocul de rol** va evidenția atitudinile, credințele, sentimentele elevilor în raport cu discriminarea culturală sau etnică;
- **studiul de caz** utilizat prin prezentarea unor “cazuri” relevante din realitate sau din literatura de specialitate axate pe relații dintre indivizi de etnii sau culturi diferite;
- **învățarea prin cooperare** presupune luarea în atenție a efectului pozitiv pe care îl are stabilirea unor relații sociale normale între elevi de culturi sau etnii diferite. Grupurile de lucru vor fi astfel organizate încât să cuprindă elevi de culturi sau etnii diferite, sarcinile de învățare vor fi judicios programate pentru a-i pune în situația de a interacționa în rezolvarea problemelor;
- **discuția de grup**, în care elevii pot analiza sincer anumite aspecte ale conviețuirii într-un spațiu școlar comun, și pot propune soluții de îmbunătățire a climatului intercultural în care învață la școală;
- **implicarea activă** a elevilor în discuții, în lecturi pot fi oportunități pentru ei de a lua decizii și de a rezolva probleme în acest domeniu complex al multiculturalității.

3. Pregătirea cadrelor didactice pentru un sistem de tip intercultural

În aceste circumstanțe, un rol deosebit de important revine pregătirii inițiale și continue a profesorilor. Ne referim în acest caz cu precădere la nevoia de a organiza procesul instructiv-educativ astfel încât să devină posibilă inducerea, la viitoarele cadre didactice, a credinței în injustețea oricăror prejudecăți culturale, rasiale sau etnice, la dotarea acestora cu un bagaj informațional care să le permită argumentarea logică a faptului că penetrarea unui alt spațiu sau orizont cultural și situarea în cadrele acestuia reprezintă pentru elev una dintre principalele modalități de a beneficia de un alt sistem de referință și implicit de percepere a realității. Învățarea unei alte limbi sau curiozitatea față de limba vorbită de alți copii sunt porți deschise către celălalt. Intrarea într-un alt spațiu geografic poate însemna în același timp intrarea într-un alt spațiu cultural. Este importantă, de asemenea, conștientizarea dezavantajelor pe termen mediu și lung pe care promovarea discriminării de orice fel o poate aduce pentru evoluția societății în ansamblul său. (Stan, C., 1999, p.53)

Pregătirea inițială și continuă a profesorilor trebuie desfășurată astfel încât școala să devină un centru de cultivare și promovare a disponibilității pentru dialog intercultural și a

respectului față de asumțiile valorice ale diferitelor culturi existente la un moment dat în societate. Elevii trebuie ajutați să învețe să privească diversitatea culturală ca pe ceva normal, profitabil și totodată să devină capabili să racordeze sistemul valorilor culturale naționale la sistemul internațional de valori. Este necesar ca în desfășurarea pregătirii inițiale și continue a viitoarelor cadre didactice să se pună într-o mai mare măsură accentul pe cultivarea unor aptitudini psihopedagogice ca toleranța și acceptarea diversității, flexibilitate cognitivă și comportamentală, respectul față de identitatea culturală a elevilor, abilitatea de a interacționa cultural și social cu elevii, empatia. Educația interculturală poate deveni principalul instrument de combatere a intoleranței, de promovare a valorilor democrației, și a cunoașterii interculturale. Educația interculturală poate deveni astfel o componentă complementară inclusiv a educației moral-civice, ambele promovând drepturi și șanse egale pentru toți indivizii, indiferent de rasa, religia sau cultura căreia îi aparțin, contribuind la eliminarea cazurilor de injustiție pasivă din școală și societate, la dezvoltarea unei “psihologii a cetățeniei”. (Stan, C., 1999, p.54-55)

În timp ce elevii și tinerii vor învăța conceptele fundamentale referitoare la drepturile omului, la pace, la toleranță, la dezvoltare și la comunicare interculturală și internațională, profesorii și educatorii se vor strădui să facă astfel încât noțiunile referitoare la aceste aspecte (interdependență, demnitate, libertate, justiție, drept, nonviolență, respectul de sine și respectul față de semenii, empatie, negociere, cooperare, descoperirea și depășirea prejudecăților) să prindă contur în comportamentul lor practic. (Rey, M., 1999, p.185)

Un astfel de climat nu se poate realiza de la sine. Trebuie ca profesorii să trăiască ei înșiși (mai întâi) comunicarea (interculturală) și această să fie reală și pozitivă în instituție, fiindcă elevii sunt la fel de receptivi la ceea ce sunt și trăiesc profesorii lor ca și la ceea ce spun ei sau îi învață. Ea presupune organizarea școlii și a clasei într-o manieră favorabilă acestei experiențe. Pregătirea inițială a viitorilor profesori trebuie realizată inclusiv din perspectiva educației interculturale ca educație inovatoare, educație având în principal menirea de a adapte indivizii și implicit societățile, unui context în care diferența este probabil trăsătură fundamentală. (Stan, C., 1999, p. 57)

În județul Brașov avem de-a face cu un spațiu multicultural în care locuiesc reprezentanți ai mai multor etnii. Fără să își propună obiective comune, cele două comunități, cea română și cea maghiară, duc o existență “paralelă”, în care educația copiilor se face după un set de reguli proprii fiecărei comunități în parte. Prezența celeilalte comunități este ignorată de dascălii care aparțin comunității maghiare, respectiv comunității române, fiind ignorat și, în unele cazuri chiar dezavuat, orice demers de apropiere din partea celor două comunități. În aceste condiții considerăm că locuitorii acestui spațiu, indiferent dacă sunt români, maghiari, germani sau rromi, vor trebui să răspundă unor provocări viitoaredatorate schimbărilor profunde prin care va trece România ca stat al Uniunii Europene. Cu siguranță modelul practicat în prezent de către țara noastră la acest capitol nu este un punct de referință pentru celelate state, în condițiile în care soluția aleasă nu a rezolvat decât la suprafață problema educației multiculturale, așa cum o arată și cercetarea realizată de noi în două școli din Brașov. Păstrarea identității fiecărui cetățean în

parte, asigurarea unui climat intercultural, promovarea toleranței prin diferite mijloace etc., sunt doar câteva dintre provocările la care vor trebui să facă față atât majoritarii, în speță românii, cât și minoritarii, fie ei maghiari, rromi sau germani.

4. Designul cercetării

În demersul nostru de cercetare a aspectelor educației multiculturale din liceele din Brașov am avut în vedere, ca **obiectiv principal**, reliefarea gradului de toleranță interetnică între elevii din învățământul preuniversitar, de etnie maghiară și română, care studiază în aceeași unitate de învățământ (licee pe care le-am numit multiculturale) și în unități de învățământ separate (licee pe care le-am numit monoculturale). Pe lângă acest obiectiv principal, am urmărit și câteva **obiective secundare**:

- Relevarea aspectelor toleranței interetnice ale elevilor de etnie română și maghiară în perspectiva educației interculturale;
- Analiza impactului negativ pe care l-a avut separatismul pe criterii etnice a instituțiilor de învățământ preuniversitar din oraș.

Astfel, în demersul nostru am dorit să cunoaștem, în date reale, care este atitudinea elevilor de etnie română față de elevii de etnie maghiară, în perspectiva angajării acestora ca actori ai vieții publice ai comunităților din care provin, în relație cu membrii comunităților cu care conviețuiesc.

4.1. Ipotezele cercetării se reliefează astfel:

1. Studiul în medii multiculturale crește gradul de toleranță interetnică al elevilor;
2. Separatismul pe criterii etnice al instituțiilor de învățământ preuniversitar duce la creșterea gradului de intoleranță interetnică.

4.2. Metode și instrumente utilizate

Metoda utilizată în cercetare a fost **Scala Distanței Sociale** a sociologului american Emory Bogardus, autoritate recunoscută internațional în domeniul “distanței sociale”, instrument împrumutat din psihologia socială. **Scala Bogardus**, elaborată în SUA, a fost destinată inițial să măsoare intensitatea prejudecăților rasiale și naționale prin realizarea unei clasificări raționale a atitudinilor unor subiecți într-o ordine ierarhică, într-o împrejurare dată.

Cea de-a doua metodă utilizată a fost cea a studiului de caz.

Un astfel de **proiect intercultural** s-a desfășurat în două instituții școlare din Brașov: Liceului Teoretic “Aprily Lajos” cu predare în limba maghiară și Colegiul Național “Unirea” cu predare în limba română. Denumirea proiectului a fost “**Interculturalitate brașoveană**” fiind coordonat de cadre didactice și psihologi din aceste unități școlare. Obiectivul general al proiectului a fost cooperarea și apropierea între etniile română și maghiară în cadrul activităților culturale comune.

Proiectul a avut și **obiective specifice**, dorindu-se asigurarea unor schimburi culturale directe între elevii români și maghiari (cu vârste cuprinse între 14 și 18 ani) din cele două licee, timp de 4 luni în cadrul a 3 centre: de artă plastică, de dans, muzical.

Organizatorii proiectului și-au propus ca prin intermediul proiectului să realizeze:

1. Deschiderea către alte culturi, păstrându-se identitatea culturală proprie.
2. Descoperirea punctelor comune în timp ce se afirmă diversitatea culturală.
3. Solidaritate, toleranță, capacitatea de a-i accepta și tolera pe ceilalți în interesul unei bune înțelegeri.
4. Respectarea valorilor tradiționale.

Pentru atingerea obiectivelor organizatorii proiectului au desfășurat mai multe activități, menite să pună în valoare bagajul cultural al ambelor etnii:

5. Concluzii

Realitățile complexe ale societății contemporane scot în evidență tot mai mult caracterul ei multicultural. Astfel, majoritatea statelor lumii se caracterizează prin diversitate culturală, lingvistică, religioasă, datorată unor mișcări migratorii din diferite perioade istorice. Păstrarea identității culturale a fiecărui individ în parte constituie din ce în ce mai mult un imperativ ce se cere respectat cu precădere. Fiind principalul mijloc de transmitere al culturii, școala este chemată să răspundă eficient acestui imperativ prin promovarea toleranței și prin valorizarea culturii fiecărui individ în parte. Aceasta nu se poate realiza fără o politică educațională adecvată, eficientă și de lungă durată în domeniul educației, care să promoveze principiile interculturalității și al respectului reciproc între membrii diferitelor etnii.

În urma analizei și interpretării datelor culese prin intermediul Scalei Bogardus se desprind câteva concluzii referitoare la modul de percepție al alterității de către elevii români și maghiari, locuitori ai aceluiași spațiu geografic și cultural:

- Există la nivelul celor două grupuri de elevi, români și maghiari, membri ai aceleiași comunități, o distanță socială mare care nu are nimic în comun cu principiile interculturalității, și cu atât mai puțin cu cele ale interculturalității;
- Elevii care studiază în comun, în aceeași unitate de învățământ cu membrii celeilalte etnii au un grad mai mare de toleranță în comparație cu cei care studiază în școli exclusiv monoculturale;
- Având aceste atitudini unii față de ceilalți, acești elevi nu vor putea, ca viitori “actori” ai spațiului public al comunității din care provin, să contribuie în mod eficient la valorizarea alterității și a diversității culturale din zonă;
- Prin atitudinea lor, elevii, precum și reprezentanții sistemului de învățământ (profesori, inspectori școlari etc.) care fac posibilă existența acestei stări de fapt, nu promovează principiile Uniunii Europene referitoare la diversitatea culturală sau la cele ale educației interculturale;
- Este necesară, o acțiune concertată a autorităților administrației publice centrale și locale și a societății civile, care să stimuleze programele ce cultivă dialogul intercultural real și care să pună în valoare patrimoniul cultural al tuturor etniilor conlocuitoare din zonă;

Cercetarea realizată în cele două licee a scos la iveală, atât cât s-a putut, o realitate consemnată de altfel și de alți cercetători ai zonei sau ai relațiilor interetnice în general. Astfel, actuala viziune a autorităților române asupra învățământului în medii multiculturale, prin promovarea unui model de separare pe criterii etnice, alimentează o serie întreagă de atitudini de intoleranță între membrii comunităților română și maghiară. Se poate observa că, la Colegiul Național “Unirea”, există un adevărat climat intercultural, în care elevii români și maghiari și-au putut împărtăși unii altora elemente ale propriilor lor culturi, într-un spațiu adecvat. Considerăm că acestea sunt modelele care trebuiesc promovate, atât de către factorii de decizie administrativă, cât și de mass-media și de societatea civilă, ele fiind singurele capabile să modifice prejudecățile cu care se confruntă cele două comunități. De fapt, această reușită este validată de practica educațională din alte localități ale țării și de experiența europeană.

Bibliografie

1. Ciolan, Lucian, (2000), *Pași către școala interculturală*, Editura Corint, București;
2. Glava, Cătălin, *Sarcini și obiective ale educației multiculturale în contextul social contemporan* în Irina Culic, Istvan Horvath, Cristian Stan (coordonatori) (1999), *Reflecții asupra diferenței*, Editura Limes, Cluj-Napoca;
3. Rey, Micheline, *De la logica “mono” la logica de tip “inter”. Piste pentru o educație interculturală și solidară*, în Pierre Dasen, Christiane Perregaux, Micheline Rey, (1999), *Educația interculturală. Experiențe, politici, strategii*, Editura Polirom, Iași;
4. Rotaru, Tiberiu, *Educația în contextul societății multiculturale contemporane* în Ana Tucicov-Bogdan, (coord.), (1996), *Vocația familiei în dezvoltarea comunicării interetnice în România*, Fundația “Armonia” pentru familiile etnic mixte din România, București;
5. Stan, Cristian, *Educația interculturală – componentă a pregătirii inițiale a profesorilor* în Irina Culic, Istvan Horvath, Cristian Stan (coordonatori) (1999), *Reflecții asupra diferenței*, Editura Limes, Cluj-Napoca.

RESEARCH ON IMPLEMENTATION OF U.S.A.M.V. IASIGRADUATES IN THE LABOR MARKET

George Ungureanu, Assoc. Prof., PhD and Gabriela Ignat, Lecturer, PhD, University of Agricultural Sciences and Veterinary Medicine, Iași

Abstract: The purpose of any system and program is to provide academic training for young people and integrate in socio-economic cultural and spiritual life, as quickly, efficiently and creatively. Life is what validates the quality of any training program and therefore we are keen to receive feedback from university graduates from employers, training on the key skills needed by future specialists in our fields of expertise: agriculture, horticulture, animal science, engineering and management, food engineering and veterinary medicine.

The project aimed to analyze the socio-professional route immediately after graduation and after a period considered sufficient to achieve a professional level and shape of individual perceptions about training and employment needs.

This study addressed a sensitive issue of the educational activity, the inclusion of higher education graduates in the labor market.

The findings of this study were reported to management national university have taken the activation of structures created to support career orientation of graduates, a partnership among all actors involved in career orientation of graduates, making improvement of stages practice and modernization programs of study in accordance with EU requirements (2020)

Keywords: labor market, insertion, research, quality of study programs, teaching, learning.

INTRODUCTION

Education and training play a crucial role in solving many socio-economic challenges, demographic, environmental and technological challenges facing Europe and its citizens now and in years to come.

Major reforms and decisive action are necessary to meet these challenges. The Communication stressed that there is only a small window of opportunity, of about 10 years, during which further employment growth remains possible. Increasing the number of highly productive and high quality jobs is the key to ensuring that Europe's economy and societies will be able to meet the needs of ageing populations. The current economic crisis has not invalidated

the EU's strategy; on the contrary, it has made the speedy implementation of this strategy more urgent.

Only 13 of the 27 European Union member states have a higher education graduation rate exceeding 40% target proposed by the EU. The situation is even worse in terms of the target on the dropout rate, exceeding 10%, this criterion is met only 11 countries, according to data published by Eurostat for 2015.

Our country is on the penultimate position at the rate of graduates of higher education institutions, only 20.4% of the Romanian having such certification. The last position in the ranking is occupied by Italy, with a rate of 20.3%. Among the countries with low graduation also include Slovenia (37.9%), Latvia (35.7%), Hungary (28.1%), Portugal (26.1%) and the Czech Republic (23.8%).

In contrast, among the states which have managed to exceed the target of 40% proposed by the EU are found Ireland (49.4%), Luxembourg (48.2%), Sweden (47.5%), Finland (46.0%), Cyprus (45.8%), the UK (45.8%), Lithuania (45.4%), France (43.4%), Belgium (42.6%), Denmark (42.2%) , the Netherlands (41.1%), Spain (40.6%) and Estonia (40.3%). Source: Eurostat, Labour Force Survey, 2012.

The „Europa 2020” strategy proposes three mutually supported priorities:

- Intelligence growth: development of a knowledge and innovation based economy;
- Long lasting growth: promotion of a more efficient, from the perspective of the use of resources, more ecological and more competitive economy;
- Growth in favor of inclusion: promotion of an economy with a high rate of employment that would ensure social and territorial cohesion (COM (2014) 2020 final). To this purpose, the Commission presents seven emblematic initiatives meant to ensure the achievement of the three strategic objectives. We will approach, in this context, only two of these initiatives: „Youth in motion” and „An agenda for new abilities and new jobs”.

The European Union Council addressed in its 10-11 May 2012 reunion the problem of the increase of the graduates' employment ratio. From the “Europa 2020” strategy perspective, the Council added a seventh reference standard in the field of education and training, considering the return to the initial 82% target for the young employment ratio till 2020.

Efficient investment in human capital through the education and training is an essential component of Europe's strategy to ensure high levels of sustainable growth, knowledge, and employment of labor, which is the essence of the Lisbon Strategy, promoting while personal fulfillment, social cohesion and active citizenship.

The University of Agricultural Sciences and Veterinary Medicine "Ion Ionescu de la Brad" Iasi has promptly answered the invitation of the Executive Unit for the Financing of Higher Education, Research, Development and Innovation (UEFISCDI) to get involved in the strategic project "Graduates and the labor market. National monitoring study", financed from the

European structural funds. The project addressed a delicate matter of the instructive-educational activity, namely that of the insertion of higher education graduates on the labor market.

MATERIAL AND METHOD

The investigated population included all the USAMV Iasi graduates from the years 2009 and 2013: 854 from 2013 and 271 from 2009, e.g. a total of 1125.

The research aimed at an update of the database concerning the graduates of both years, and the communication was accomplished by means of e-mails, post letters, telephone calls or direct dialogue. The graduates were informed about the project objectives and about the importance of the feed-back they could provide in order to improve the learning process at the university.

The graduates filled an on-line survey (December 2014 - March 2015). The answers were managed by the founder of the project (UEFISCU) in order to ensure a higher degree of objectivity of the answers (Tab. 1).

Table 1

Total number of students having accessed the survey

Nr.	Year	Nr.	%
1	Year 2009	271	24,09
2	Year 2013	854	75,91

RESULTS AND DISCUSSION

Concerning the quality of the graduate study program, the 2009 graduates considered the program to be well balanced. The study program was known and accepted by the employers, but we noticed the fact that the students had little possibility to establish their program, irrespective of the faculty. The graduate program was considered by the 2009 graduates to have had a good academic reputation.

For the 2013 graduates we noticed an improvement at the Veterinary Medicine Faculty, where the program was considered to be demanding, but largely known by the employers. The number of graduates considering that the program had a good academic reputation is also higher. An analysis of the post-graduation situation of the 2009 graduates (see Fig. 1) highlights the fact that, over 45% of every faculty graduates were employed in a work field corresponding to their study program, as well as the fact that 30% of the Faculty of Agriculture, 50% of the Faculty of Horticulture, over 30% of the Animal Breeding Faculty, and 30% of the Veterinary Medicine Faculty graduates went on with continuing their studies.

For the 2013 graduates the percentage of those employed in their study program field has diminished. (25% for the Faculty of Agriculture, 20 % for the Faculty of Horticulture, 30% for

the Animal Breeding Faculty, 10% for the Veterinary Medicine Faculty), but the percentage of graduates having chosen to continue their studies increased significantly (55% at the Faculty of Agriculture, 55% at the Faculty of Horticulture, 65% at the Animal Breeding Faculty, 45% at the Veterinary Medicine Faculty).

There is an important difference between the two promotions of students in the percentage of graduates who did not succeed in finding employment – for the 2009 graduates the percentage is of 10% for all the faculties, except for the Animal Breeding Faculty, with 22%; while in 2013, the percentage increased to 22% at the Faculty of Agriculture, to 33% at the Faculty of Horticulture, to 25% at the Animal Breeding Faculty and to 15% at the Veterinary Medicine Faculty. This can be explained by the short amount of post-graduation time and by the economic crisis which started in 2008.

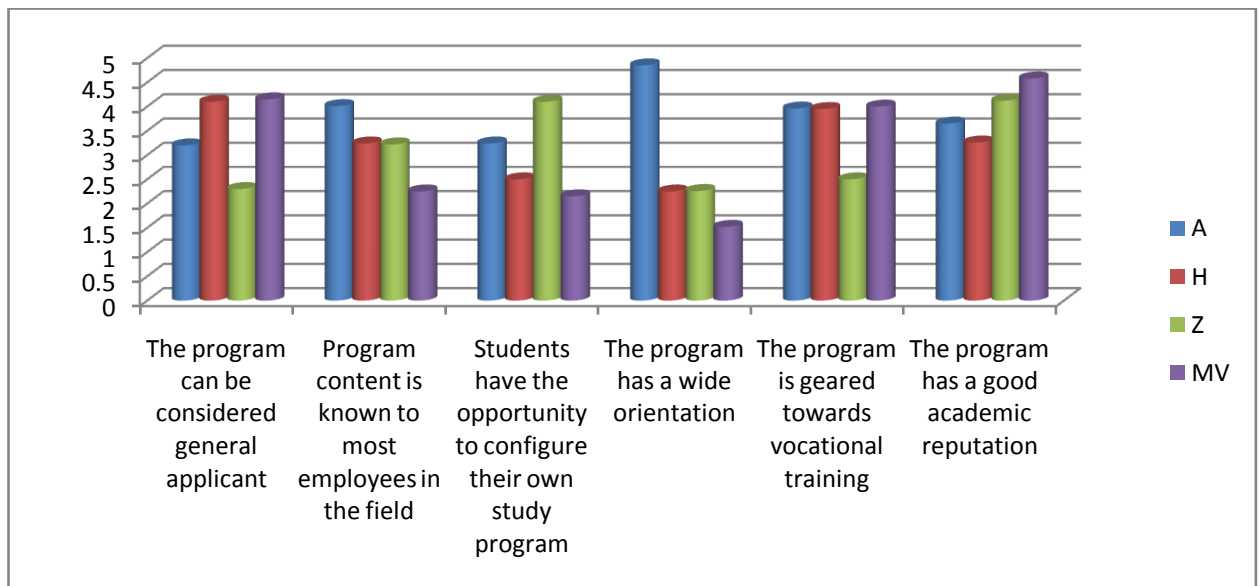


Figure 1 - Description of the study program for the year 2009
(Answer scale from 1 = slightly' to 5 = largely)

A- Faculty of Agriculture; H- Faculty of Horticulture; Z- Animal Breeding Faculty; MV- Veterinary Medicine Faculty

The most important ways of finding a job for the 2009 graduates were: applying for a vacant position (33% of the graduates from the Faculty of Agriculture); contacting the employers from their own initiative (over 30% of the graduates from the Faculty of Agriculture, over 25% of the graduates from the Faculty of Horticulture, 40% of the graduates from the Veterinary Medicine Faculty); by the help of the family, friends and relatives (48% - of the graduates from the Faculty of Agriculture, 45% of the graduates from the Faculty of Horticulture, 33% of the graduates from the Animal Breeding Faculty, 29% of the graduates from the Veterinary Medicine Faculty); starting one's own business (40% of the graduates from the Faculty of

Agriculture , 40% of the graduates from the Faculty of Horticulture, 34% of the graduates from the Animal Breeding Faculty, 25% of the graduates from the Veterinary Medicine Faculty).

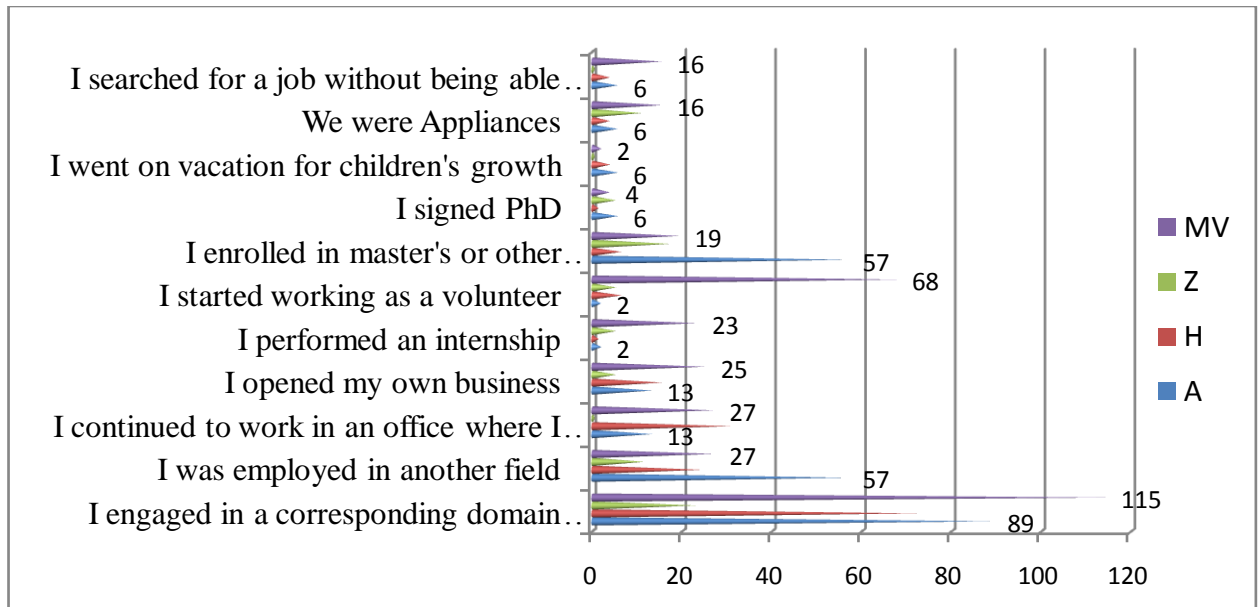


Figure 2 - To what extent these descriptions apply to graduate studies program in 2011

For the 2013 graduates the most important ways to find a job were: by the help of their family, friends and relatives (45% of the graduates from- the Faculty of Agriculture, 65% of the graduates from- the Faculty of Horticulture, 41% of the graduates from the Animal Breeding Faculty, 46% of the graduates from the Veterinary Medicine Faculty); by the help of career expos (30% of the graduates from the Faculty of Agriculture, 40% of the graduates from the Faculty of Horticulture, 38% of the graduates from the Animal Breeding Faculty, 13% of the graduates from the Veterinary Medicine Faculty); through online job portals (3% of the graduates from the Faculty of Agriculture, 9% of the graduates from the Faculty of Horticulture, 11% of the graduates from the Animal Breeding Faculty, 17% of the graduates from the Veterinary Medicine Faculty).

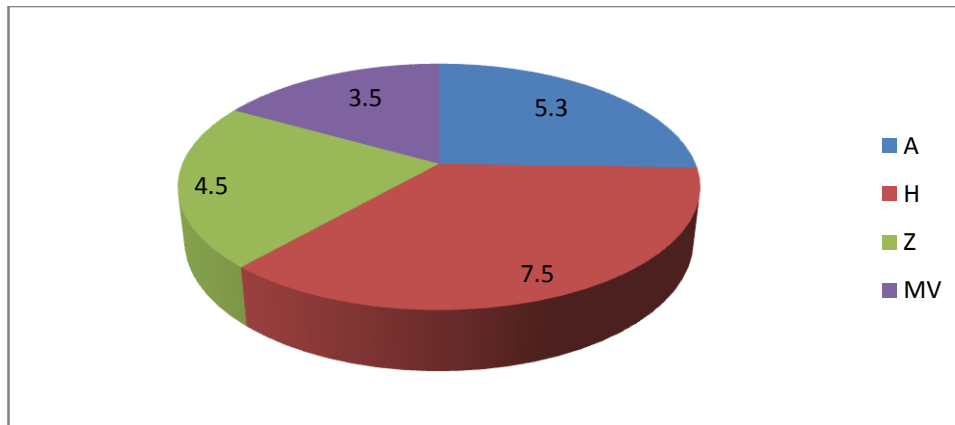


Figure 3 - Number of months of search for the first post-graduation job

For the 2009 graduates, seniority brought an improvement of the wages: "1151-1500 RON" for 21,06% of the graduates from the Faculty of Agriculture, 23,86% of the graduates from the Faculty of Horticulture, 12,77% of the graduates from the Animal Breeding Faculty, 7,09% of the graduates from the Veterinary Medicine Faculty, but also above 3000 RON" for 19,86% of the graduates from the Veterinary Medicine Faculty.

Over 70% of the 2009 graduates of all fields of our university are employed. For the 2013 graduates we noticed a fall to over 40% of the employed, but a significant increase (50%) of those continuing their studies. We mentioned here the details for the Faculty of Agriculture: 37% registered as Master students, 35% employed, but also 18% unemployed.

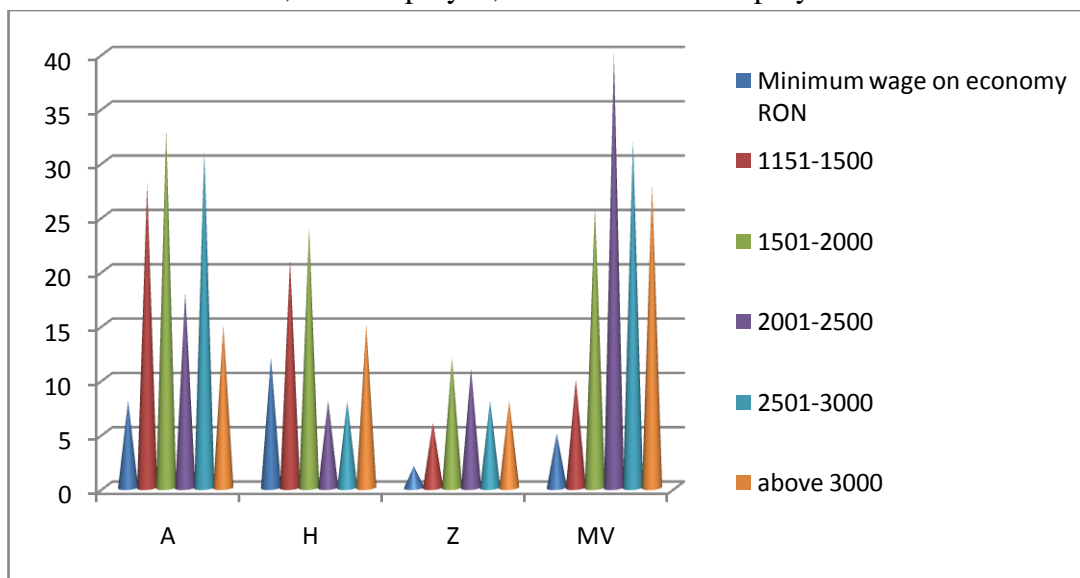


Figure 4 – The average wage for employees -RON

The 2009 graduates are fairly divided between public institutions and private companies (Faculties of Agriculture, Horticulture, and Veterinary Medicine 50%). As for the 2013 graduates, over 60% are employed by private companies, for all the faculties.

Concerning the positions held by the graduates at present time (see fig. 5), we notice that the highest share is that of executing positions (60%) and a percentage of over 20% of management positions (2009 graduates); the ratio remained the same for the management positions, 20%, but the percentage of executing positions increased (75% for the Animal Breeding Faculty for the 2013 graduates).

The 2009 graduates (fig. 6) are now “relatively more” and “to great a extend” using the knowledge acquired from the studies program at their present job (fig. 7). Another question aimed at determining the study field considered most appropriate for the type of activity at the present job, and for the 2013 graduates the percentages are as follows: the Faculty of Veterinary Medicine over 70%, the Faculty of Agriculture 30%, the Faculty of Horticulture 32%.

We have notice a phenomenon of over education (*le déclassement*-fr),that can be explained by „Le décalage constaté par le passé entre le rythme de progression du nombre des diplômés et celui des postes de travail qualifiés” (Nauze-Fichet E., Tomasini M., *Économie et statistique*, N° 354, 2002 p. 26-27).

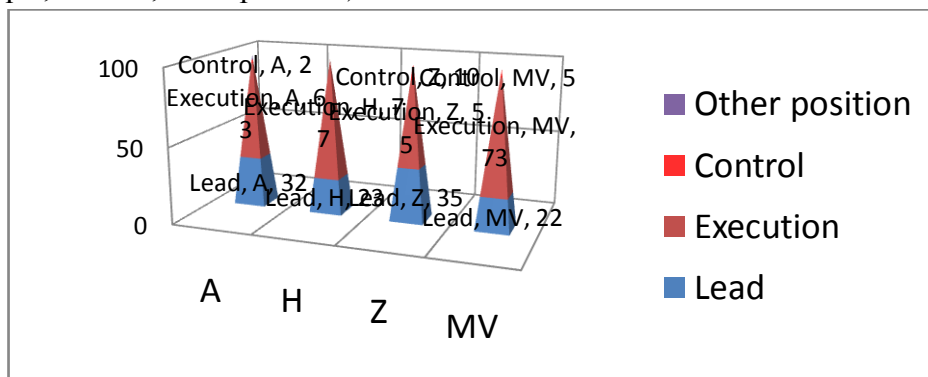


Figure 5 - Position held now

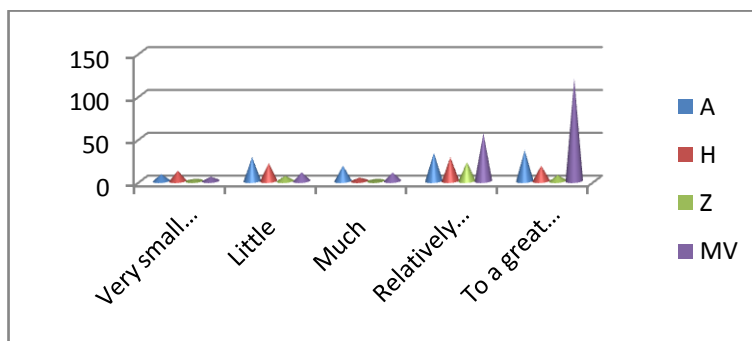


Figure 6 - Degree of use of knowledge and skills acquired through the study program at present job-2009

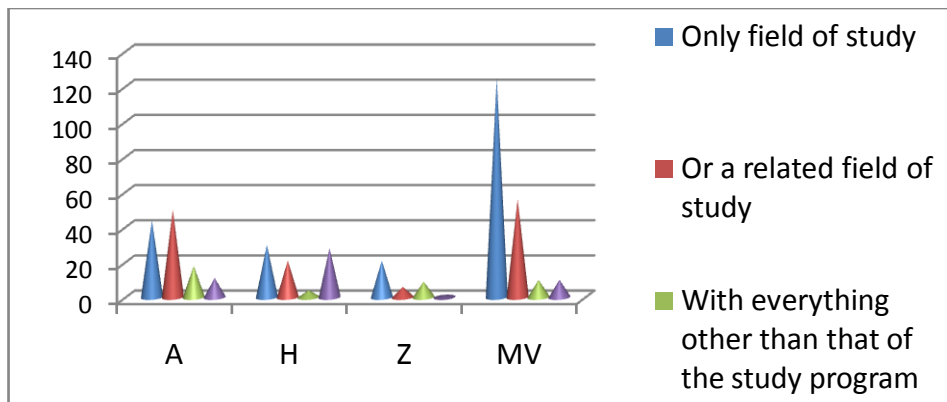


Figure 7- What field of study you think is best for the type of activity that you develop at your current job?

The main difficulties faced by first year students in the university environment adaptation process concern: the lack of motivation for learning; the lack of learning habits and inappropriate style of teaching and learning of teachers.

They were also asked to self-assess some students learning abilities: taking notes, elaboration and presentation of an individual project or group, the development and presentation of a scientific paper; the development of a learning project, monitoring and evaluation, structuring a material.

CONCLUSIONS

Analyzing the data from the present research, here are the activities we should undertake:

1. Encouraging partnerships between educational and professional training institutions and companies, by a closer adaptation of study programs to the needs of the labor market and by the increase in the number of company placements and the development of the entrepreneurial education. Germany and Denmark already encourage this dual system

2. Stimulating the development of entrepreneurial, creative and innovative skills in all subjects and in all three educational cycles and promoting the innovation inside the higher education system by interactive environments and the consolidation of the infrastructure dedicated to the information transfer.

3. The data regarding educational mobility and the capacity of professional insertion associated with higher education will be permanently updated, thus creating a European register of higher education.

4. Diminishing the number of unemployed youth, as shown by international researchers (Arnaud Chéron, 2015, *Les différences internationales d'insertion sur le marché du travail des jeunes: de l'incidence des institutions*, EDHEC Business School, Pôle de recherche en économie, évaluation des politiques publiques et réforme de l'état, Nice, p. 11-13).

5. Career counseling throughout their life in view of a lifelong learning.

REFERENCES

Chéron, A., 2015 –*Les différences internationales d’insertion sur le marché du travail des jeunes : de l’incidence des institutions*, EDHEC Business School, Pôle de recherche en économie, évaluation des politiques publiques et réforme de l’état, Nice, p.11-13.

Council of the European Union, 2012 – Council meeting Education, Youth, Culture and Sport, Brussels, 10 and 11 May 2012, 9362/12.

Council of the European Union, 2012 – Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ("ET 2020")

European Commission, 2014 – *Europe 2020. Integrated guidelines for the economic and employment policies of the Member States*, COM(2014) 2020 final.

Nauze-Fichet E., Tomasini M., 2002 – *Economie et Statistique*, N° 354.

Van Esbroeck, R., 1996 – Chapter 3: Career Guidance and Counseling for Lifelong Learning in a Global Economy.

THE EXPLOITATION OF THE AUTHENTIC LITERARY TEXT IN CLASS OF FLE (FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE): THE LOVER BY MARGUERITE DURAS

Ana-Elena Costandache

Assist. Prof., PhD, "Dunărea de Jos" University of Galați

Abstract: The literary text is an integral part of each didactic unit of all French language textbooks, especially at intermediate and advanced levels, as an authentic document or reading text. The activity of writing comprehension of a literary extract turns out to be, sometimes, difficult, because the reading requires a good understanding of the socio-cultural and linguistic skills.

We propose, by our approach, some possible activities of exploitation of the authentic literary text in class of French as a foreign language which aim at the acquisition of knowledge and skills communicative, cultural and linguistic.

Keywords: literary text, extract, competence(s), understanding, speech.

L'exploitation du texte littéraire en classe de FLE suppose l'adéquation entre l'apprentissage de la langue française et la lecture de l'extrait du texte littéraire. L'activité de lecture, « la culture de l'écrit »¹ ou l'enseignement de la compréhension écrite a pour but de permettre aux apprenants (élèves et/ou étudiants) de lire des textes authentiques afin de se former en tant que lecteurs autonomes, capables d'appliquer des stratégies diverses de lecture. La découverte des actions et des personnages auxquels ils peuvent s'identifier les sensibilise et les encourage à traiter le texte par des unités sémantiques, comme un tout plutôt que mot-à-mot.

Chaque enseignant doit trouver des textes intéressants ; c'est à lui la tâche de donner aux apprenants la possibilité de lire des textes entiers plutôt que de courts extraits. C'est pour cela que les activités applicatives d'après la lecture doivent mobiliser le lexique utile et favoriser l'appropriation. En outre, le cadre pédagogique offre aux apprenants la possibilité de pratiquer la langue française car, autrement, en dehors de la classe, ils ne disposent pas de moyens variés.

La lecture en langue étrangère est une activité faite surtout à l'âge de l'adolescence, lorsque les jeunes lecteurs ont des motivations pour accéder aux compétences de la

¹Jean-Louis Chiss, Jacques David, Yves Reuter, *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, Editions De Boeck Université, Bruxelles, 2005, p. 82.

communication (inter)culturelle et, on pourrait l'affirmer, à la « compétence de lecteur » en langue étrangère.

Considéré comme un excellent exercice d'apprentissage de la langue française, la lecture est une méthode attrayante et motivante, qui suscite l'intérêt et la curiosité des élèves/étudiants. Pour tout lecteur, le contenu joue le rôle principal et l'apprenant ne s'arrête pas sur toutes les difficultés de la langue qu'il rencontre. D'ailleurs, l'activité d'utiliser un extrait de texte authentique pour un exercice de grammaire s'avère être complètement difficile et laborieux, annulant le caractère littéraire du texte. De plus, lorsque le texte est accompagné de photos, de reproductions de sa couverture, d'images du film (s'il y a une production cinématographique) ou de questions qui offrent la possibilité d'une approche globale du texte, alors la compréhension se fait de manière facile et l'enrichissement lexical se produit sans qu'on s'en rende compte.

Comme la lecture est un travail de déchiffrement des mots inconnus, d'identification des mots connus, un travail de recherche des analogies qui permet aux apprenants de comprendre le texte entier, le grand talent de l'enseignant consiste à leur proposer des tâches correspondantes pour rétablir un équilibre entre l'exploitation pédagogique du texte authentique et la lecture littéraire en classe de FLE. Il n'est pas besoin de comprendre tous les mots d'un texte, mais c'est le contexte qui permet de faire le saut. D'où l'importance à accorder à l'approche globale, qui évite le déchiffrement linéaire, mot après mot.²

Pour exemplifier l'exploitation du texte littéraire authentique en classe de FLE, nous avons choisi un extrait du roman de Marguerite Duras, *L'Amant*. Marguerite Duras³ (de son vrai nom Marguerite Germaine Marie Donnadiou) a connu la vie dure de l'Indochine française dès sa naissance. Toute son existence se retrouve à travers le fil narratif de ses œuvres modernes, romanesques et théâtrales.

Figure controversée de son temps, Marguerite Duras est présente dans les manuels de langue et littérature française, surtout aux niveaux moyen et avancé, car son œuvre pourrait être exploitée à tous les niveaux : lexical, grammatical, syntaxique, littéraire.

Dans *L'Amant*, Marguerite Duras reprend, sur le ton de la confidence, les images et les thèmes qui dominent son œuvre. Inspiré de sa vie, le roman de Duras est remonté à ses sources, à sa « scène fondamentale » : le moment où, vers 1930, sur un bac traversant un bras du Mékong, un Chinois riche s'approche d'une petite Blanche de quinze ans qu'il va aimer :

« L'homme élégant est descendu de la limousine, il fume une cigarette anglaise. Il regarde la jeune fille au feutre d'homme et aux chaussures d'or. Il vient vers elle lentement. C'est visible, il est intimidé. Il ne sourit pas du tout d'abord. Tout d'abord il lui offre une cigarette. Sa main tremble. Il y a cette différence de race, il n'est pas blanc, il doit la surmonter, c'est pourquoi il tremble. Elle lui dit qu'elle ne fume pas, non merci. Elle ne dit rien d'autre, elle ne lui dit pas laissez-moi tranquille. Alors il a moins peur. Alors il lui dit qu'il croit rêver. Elle ne répond pas. Ce n'est pas la peine qu'elle réponde, que répondrait-elle. Elle attend. Alors il le lui

² Francine Cicurel, *Lectures interactives en langues étrangères*, Hachette F.L.E., Paris, 1991, p. 12.

³ Duras représentait le village de la maison paternelle de l'auteure.

demande : mais d'où venez-vous ? Elle dit qu'elle est la fille de l'institutrice de l'école de filles de Sadec. Il réfléchit et puis il dit qu'il a entendu parler de cette dame, sa mère, de son manque de chance avec cette concession qu'elle aurait achetée au Cambodge, c'est bien ça n'est-ce pas ? Oui c'est ça.

Il répète que c'est tout à fait extraordinaire de la voir sur ce bac. Si tôt le matin, une jeune fille belle comme elle l'est, vous ne vous rendez pas compte, c'est très inattendu, une jeune fille blanche dans un car indigène.

Il lui dit que le chapeau lui va bien, très bien même, que c'est... original... un chapeau d'homme, pourquoi pas ? elle est si jolie, elle peut tout se permettre.

Elle le regarde. Elle lui demande qui il est. Il dit qu'il revient de Paris où il a fait ses études, qu'il habite Sadec lui aussi justement sur le fleuve, la grande maison avec les grandes terrasses aux balustrades de céramique bleue.

Elle lui demande ce qu'il est. Il dit qu'il est Chinois, que sa famille vient de la Chine du Nord, de Fou-Chouen. Voulez-vous me permettre de vous ramener chez vous à Saigon ? Elle est d'accord. Il dit au chauffeur de prendre les bagages de la jeune fille dans le car et de les mettre dans l'auto noire.

Chinois. Il est de cette minorité financière d'origine chinoise qui tient tout l'immobilier populaire de la colonie. Il est celui qui passait le Mékong ce jour-là en direction de Saigon.

Elle entre dans l'auto noire. La portière se referme. »⁴

Les activités autour de cet extrait pourraient être diverses. Pour que les apprenants comprennent mieux le texte, l'enseignant peut leur proposer des activités de pré-lecture en se servant des deux images du film de Jean-Jacques Annaud, images qui, dans le manuel *Connexions. Méthode de français* (Mérieux, Régine, Loiseau, Yves, Bouvier, Béatrice, niveau 3, Editions Didier, Paris, 2005) accompagnent le texte. L'enseignant joue le rôle d'animateur du scénario didactique, en encourageant les apprenants à former des hypothèses à propos du texte en se fondant sur les indices formels : images, disposition typographique, titre. Il peut donner les mots-clés aux apprenants et ils tentent de deviner le sujet du texte. En outre, il peut leur fournir quelques données concernant la vie de l'auteure, le contexte littéraire et culturel où elle a vécu, l'univers de ses écrits.

La lecture des images s'avère être un bon exercice de pré-lecture, car les apprenants ont la possibilité d'identifier les personnages et le moment exact du déroulement des événements. À l'aide d'un exercice d'expression orale, on pourrait leur présenter d'autres textes sur le même sujet, tandis qu'à l'aide d'un exercice d'expression écrite les apprenants pourraient écrire l'histoire que leur inspirent les photos et le titre qui accompagnent l'extrait littéraire.

L'exploitation du texte durasien pourrait continuer avec diverses activités pendant la lecture et les apprenants ont l'occasion de/d' :

- identifier les mots et les expressions qu'ils connaissent déjà ;

⁴ Marguerite Duras, *L'Amant*, Les Editions de Minuit, 1984, pp. 26-27. Voir Régine Mérieux, Yves Loiseau, Béatrice Bouvier, *Connexions. Méthode de français*, niveau 3, Editions, Didier, Paris, 2005, pp. 22-23.

- déduire les sens des lexèmes ou des expressions inconnues en faisant des analogies et/ou en s'aidant tant du contexte (leurs connaissances préalables au moment de la lecture), que du cotexte (le voisinage immédiat des mots) ;
- reconnaître le type de texte, le but du texte ;
- identifier l'idée / les idées principales de l'extrait et les marqueurs de cohésion ;
- relever les différentes façons de désigner les personnages : le personnage masculin (l'homme élégant, il, Chinois, il n'est pas blanc) ; le personnage féminin (la jeune fille, elle, la fille de l'institutrice, jolie, une jeune fille belle, une jeune fille blanche) ;
- exploiter la technique du portrait d'un personnage ;
- identifier des éléments de grammaire (alternance des temps verbaux, questions rhétoriques) ;
- prendre des notes ;

L'exploitation du texte littéraire finit avec des activités d'après lecture, activités qui permettent aux apprenants de réagir de manière personnelle au texte en établissant une relation entre ce dernier et leurs propres opinions, sentiments, expériences. À un niveau élevé, l'enseignant pourrait demander aux apprenants :

- d'exprimer leurs points de vue sur le sujet ;
- de discuter les différentes interprétations ;
- de créer de nouveaux textes en transformant le texte de départ ;
- de réaliser un jeu de rôle (interpréter les personnages) ;
- d'exploiter le texte au niveau des acquisitions grammaticales et/ou lexicales ;
- de transposer le texte au discours direct.

Les activités ci-dessous, proposés par les auteurs du manuel *Connexions. Méthode de français* mettent en évidence une série d'activités diverses qui pourraient s'appliquer au texte littéraire authentique en classe de FLE. Les exercices visent la capacité des apprenants de comprendre le texte écrit et de s'exprimer à l'oral et à l'écrit.

1. Lisez cet extrait de roman (*L'Amant* – M. Duras) et répondez aux questions suivantes :

- a/ Quelle est la nationalité de chaque personnage ?
- b/ Dans quel endroit et à quel moment de la journée cette rencontre a-t-elle lieu ?
- c/ D'après vous, à quelle époque et dans quel pays la scène se passe-t-elle ?
- d/ Quelles informations avons-nous sur l'homme ? sur la femme ?
- e/ Pourquoi l'homme tremble-t-il ?
- f/ Pourquoi la jeune fille habite-t-elle dans ce pays ? et lui ?
- g/ Quels sentiments peut-on deviner dans les paroles de l'homme ? et dans celles de la femme ?

2. Donnez un titre à ce fragment.

☺ **Lisez cet extrait de roman et répondez :**

1. Quelle est la nationalité de chaque personnage ?
2. Dans quel endroit et à quel moment de la journée cette rencontre a-t-elle lieu ?
3. D'après vous, à quelle époque et dans quel pays la scène se passe-t-elle ?

3. Imaginez la suite de la conversation entre les deux personnes et rédigez un dialogue.

4. Observez les phrases et cochez les cases qui conviennent :

1. Elle lui demande qui il est.
2. Il dit : « Voulez-vous me permettre de vous ramener chez vous à Saigon ? »
3. Il lui dit que le chapeau lui va bien, très bien.
4. Il lui demande « Mais d'où venez-vous ? »
5. Il répète que c'est tout à fait extraordinaire de la voir sur ce bateau.

Les paroles exactes de l'homme et de la femme sont reproduites (discours direct).					
Une autre personne(le narrateur) raconte ce que dit l'homme ou la femme (discours rapporté).					

5a. Lisez la conversation rapportée par le narrateur et retrouvez le dialogue entre l'homme et la femme.

Exemple : Il lui dit que le chapeau lui va très bien. -> Il lui dit : « Le chapeau vous va très bien. »

Elle dit qu'elle est la fille de l'institutrice de l'école de filles de Sadec. Il dit qu'il a entendu parler de cette dame, sa mère. Elle lui demande qui il est. Il dit qu'il revient de Paris où il a fait ses études, qu'il habite Sadec lui aussi. Elle lui demande s'il est étranger. Il dit qu'il est Chinois, que sa famille vient de Chine du Nord, de Fou-Chouen. Il dit au chauffeur de prendre les bagages de la jeune fille dans le car et de les mettre dans l'auto noire.

- Elle dit :
- Il répond : « J'ai entendu parler de cette dame, votre mère. »
- Elle demande :
- Il explique :
- Elle demande :
- Il confirme :
- Il ordonne : « Prenez les bagages de la jeune fille et mettez-les dans l'auto. »

Pour conclure, on pourrait affirmer que l'exploitation du texte littéraire authentique s'avère être une activité qui met en commun la lecture, le lexique, la grammaire, le style. Le texte littéraire en classe de FLE peut être exploité presque à tous les niveaux : de la

compréhension écrite, de l'expression écrite, de l'expression orale. L'enseignant doit mettre l'accent sur l'aspect esthétique de la littérature, diriger la compréhension et l'intelligence du texte, viser des buts esthétiques et culturels et il doit faire appel à toutes les stratégies nécessaires à la lecture du texte littéraire authentique, afin de faire développer aux apprenants le goût littéraire et d'enrichit la compétence de communication et les compétences de lecture.

Bibliographie

- Chiss, Jean-Louis, David, Jacques, Reuter, Yves, *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, Editions De Boeck Université, Bruxelles, 2005
- Cicurel Francine, *Lectures interactives en langues étrangères*, Hachette F.L.E., Paris, 1991
- Duras, Marguerite, *L'Amant*, Les Editions de Minuit, 1984
- Mérieux, Régine, Loiseau, Yves, Bouvier, Béatrice, *Connexions. Méthode de français*, niveau 3, Editions, Didier, Paris, 2005

***IMPLICAREA DEPRINDERILOR DE VIAȚĂ ÎN CADRUL PIP LA PERSOANELE
CU DIZABILITĂȚI***

***THE IMPLICATION OF LIVING HABITS IN PIP IN THE CASE OF PERSONS
WITH DISABILITIES***

Conf.univ.dr.Maria Dorina Pașca , conf.univ.dr.Monica Tarcea,

șef lucrări dr.Ceană Daniela , șef lucrări dr.Chiriac Carmen ,

șef lucrări dr.Szobo -Racoș Elisabeta

Universitatea de Medicină și Farmacie, Tg.Mureș

Abstract

Developing life skills (DDVI) is a prerequisite to recovery strategy, socialization and reintegration of people with disabilities at Community level micro and macro. Open to young people at the Day Center, Raza de Soare "Iernut Mures, 10 in number, 14% of all beneficiaries, DDVI-specifically seeks ways and means of achieving specific goals in a limited period of time, so that the results meet the direct needs of people with disabilities included in this program. Part of customized individual plan (PIP) developing life skills meet their requirements, the final nominating related items: personal development, preservation of health, temporo-spatial orientation, skills autonomous act in household, etc, demonstrating that a multidisciplinary team takes general weakness and carelessness defeat flaws, giving hope. In this context, the DDVI becomes viable, making the result as a percentage decrease dependence and independence elements prevail.

Keywords: team, DDVI, disabled person, community, autonomy

Privit în structura sa , programul de dezvoltarea deprinderilor de viață independentă – DDVI pentru persoanele cu dizabilități , reprezintă chintesența de la „a vrea” la „a face” astfel

încât raportarea la micro și macro grupul de referință, să se realizeze în cele mai bune condiții și de calitate .

Ce este viața ? Nu știm dacă noi , cei ce nu suntem dintre persoanele cu dizabilități , știm cu adevărat și suntem conștienți de importanța trăirii ei . Dar , cu siguranță pentru ceilalți , viața este :

- astăzi am croșetat singură ;
- mănânc fără ajutor ;
- îmi este mai bine , căpuțul nu mă mai doare ;
- fac totul singură (mă îmbrac) ;
- am mulți prieteni ;
- mă descurc singură în viață ;
- îmi place să fiu musafir ;
- mi-am terminat gimnaziul ;
- să cânt , să dansez , să mă bucur ;
- să am o stare sufletească bună ;

fiind răspunsurile beneficiarilor de la Centrul de zi „Raza de Soare ” , cuprinși în studiul de față și pentru care , raportarea la simplitatea trăirilor , e plină de înțelepciune .

Cuprinderea celor 10 beneficiari , în studiul nostru ca având în componența propriului PIP (planul individual personalizat) și a DDVI-ului reprezintă o șansă de a rămâne ancorați în ralitatea societății la care se raportează fiind definitorie pentru ei .

Din punct de vedere al identității lor :

- vârsta medie este între 18-30 ani ;
- sexul este echilibrat – 5 fete și 5 băieți ;
- mediul urban este de 100% ;
- ca ani de referință prin includerea lor în asociație 50% sunt de la început (2001) , 20% (2009-2013) iar 30%(2014) ;
- ca și grad de handicap :
 - grav- 40%
 - accentuat - 40%
 - mediu - 20%

astfel încât colectarea datelor privind impactul și implicarea DDVI în propria lor viață este semnificativă și răspunde cerințelor create .

În acest context , a fost elaborat și apoi prelucrat un chestionar adresat acestor beneficiari care s-a completat atât de unii dintre ei cât și de aparținători sau operatori pe baza răspunsurilor orale date de respondenți la itemii propuși , după cum urmează :

Chestionar

Te-aș ruga să-mi răspunzi la următoarele întrebări :

Vârsta ; sexul : M / F ; mediul de proveniență : rural / urban ; gradul de handicap : grav / accentuat / mediu / ușor .

1.Participi în cadrul activităților desfășurate în Centrul de zi „Raza de Soare ” ?

Da ; Nu..... ;

2.Îți plac activitățile la care participi ?

Da ; Nu..... ;

3. Care sunt activitățile tale preferate ?

.....

4. Cum te simți la Centrul de zi „Raza de Soare” ?

foarte bine ; normal..... ;

bine..... ; rău ;

mai puțin bine..... ; foarte rău..... ;

5. Ai simțit o îmbunătățire a vieții tale de când ești la Centrul de zi „Raza de Soare”

Da ; Nu..... ;

dacă **DA**, în ce sens?

6. Ce-ai învățat aici să faci singur ?

.....

7. Ai fost / ești cuprins în programele derulate la Centrul de zi „Raza de Soare” ?

Da ; Nu..... ;

dacă **DA**, în care anume

dacă **NU**, de ce

8. Sunt voluntarii alături de tine în desfășurarea activităților la Centrul de zi „Raza de Soare” ?

Da ; Nu..... ;

9. Există ceva ce te nemulțumește / nu-ți place la Centrul de zi „Raza de Soare” ?

Da ; Nu..... ; Nu e ca cazul

dacă **DA**, ce anume

10. Ești mulțumit de atitudinea specialiștilor de la Centrul de zi „Raza de Soare” ?

Da ; Nu..... ;

dacă **NU**, de ce

S-a uzitat un asemenea instrument de lucru pentru a putea răspunde prin DDVI , intereselor directe și stringente ale beneficiarilor noștri , optimizând astfel stilul lor de viață și calitatea vieții .

Astfel , atât la prima cât și la a doua întrebare , răspunsurile au fost cuantificate cu DA - 100%

1.-participi la activități

2.-îți plac activitățile la care participi

Cea de-a treia întrebare a variat în răspunsuri pornind de la :

-colorat și desenat-80% , excursii -70% , kinetoterapie -70%,meloterapie -60%, ajungând la artterapie -20% și calculator - doar 20 % , fapte ce identifică alegerea făcută , ținându-se cont în primul rând de diagnosticul fiecărui beneficiar cât și de particularitățile de vârstă , știind că Pașca MD(2007) vârsta cronologică nu corespunde cu cea psihologică . .

A patra întrebare a însumat- foarte bine -80% , bine -20% , excluderea celorlalte variante fiind binevenită , buna dispoziție fiind la ea acasă .

A cincea și a șasea întrebare fac trimitere directă la programul DDVI al fiecărui beneficiar , astfel încât –da-ul -100% se traduce prin afirmații ca : (nr.5)

- am reușit să-mi continuu clasele gimnaziale ;

- am cunoscut / văzut marea ;

- am participat la 4 conferințe de autoreprezentare ;

- am prieteni ;

- vorbesc mai bine ;
- am cunoscut voluntarii ;
- sunt cu alte persoane ;
- am mai mulți prieteni ;
- alta este starea mea sufletească ;
- este mai bine pentru mine , comportamental ;

iar la nr.6 , au surprins răspunsuri ca :

- să croșetez ;
- să fac gimnastică ;
- tot ce doresc ;
- să cânt ;
- să dansez ;
- să fac covoraș ;
- să tai la traforaj ;
- să pictez pe ipsos ;
- să mă descurc singură în viață ;
- să folosesc calculatorul ;

Este interesant de observat că o parte din răspunsurile lor , sunt considerate chiar clipe adevărate și decisive de viață .

Întrebarea nr.7 , „contabilizează” programele în care au fost cuprinși acești beneficiari , printre ele numărându-se cu 100%-DDVI, teatru , pictură , economie , Punguța cu doi bani , calculatorul , legătoria, tâmplăria (în ateliere protejate -cele două din urmă) .

Cea de-a opta întrebare certifică necesitatea existenței în cadrul desfășurării unor acțiuni , a voluntarilor (liceeni –cls.X-XII) în procentaj de 100%, împărțind împreună bucuria reușitei și a respectului de sine .

A noua întrebare făcea trimitere la elementul de nemulțumire / nu-ți place în relația de grup a beneficiarilor .Interesant este că o singură beneficiară este nemulțumită de faptul că nu știe să se certe și astfel nu-i poate răspunde colegei pe care n-o place din varii motive .

Un asemenea răspuns singular , fiind „excepția de la regulă ” , întărește regula .

Afirmativ -100% a fost verdictul dat de beneficiari pentru atitudinea și munca specialiștilor de la Centrul de zi,„Raza de Soare” ceea ce întărește vechea vorbă românească că „ omul sfințește locul” .

Răspunsul la itemii chestionarului au însumat de fapt , rezultatele activităților specifice în cadrul dezvoltării deprinderilor de viață independentă , realizate , după caz , zilnic , săptămânal sau lunar .

În acest context , a fost construită și aplicată o fișă DDVI pentru fiecare beneficiar în parte ca specială în cadrul PIP , ea conținând :

- 1.obiective ;
- 2.metode și mijloace de realizare ;
- 3.perioada de timp ;
- 4.criterii de evaluare ;
- 5.metode și instrumente de evaluare ;

fiind completată și ținută la standardul convenit , de către specialistul în DDVI-pedagog de recuperare ,acesta având ajutorul echipei multidisciplinare :psihologul , psihopedagogul special , kinetoterapeutul , terapeutul ocupațional și profesoara de biologie –ca voluntar .

Ca tematică pe un an de activitate și defalcate acțiunile pe secvențe : lunare , săptămânale și zilnice , s-au avut în vedere șase domenii ce acoperă o arie largă în DDVI , având la rândul lor cel puțin cinci segmente cogniscibile .La nivelul beneficiarilor noștri , am considerat că cele ce vor fi enumerate , reprezintă esența DDVI pentru ei la data efectuării studiului , fiind surprinse sub forma :

1.-dezvoltare personală :

- Așa sunt eu ;
- Cum mă prezint ;
- Cine este familia mea ;
- Cine sunt prietenii mei ;
- Cu cine mă asemăn ;

2.-să ne păstrăm sănătatea :

- De ce mâncăm ?
- Alegerea corectă a hranei ;
- Hai să gătim împreună ;
- Să-mi mențin corpul curat ;
- Știu să mă îmbrac ?

3.-acțiuni gospodărești :

- Și eu fac curățenie ;

- Camera mea –oglinda mea ;
- Aranjatul hainelor ;
- Spălatul vaselor ;
- „Mătura de aur în mâini de aur” ;

4.-orientarea temporo-spațială :

- Ei sunt vecinii mei ;
- Acesta e orașul meu ;
- Cu ce călătorim ;
- Parcul orașului ;
- La cumpărături ;

5.-știu singur/ă să :

- deschid /î închid ușa ;
- aprind /sting lumina ;
- vorbesc la telefon ;
- folosesc corect WC-ul ;
- mă îmbrac/ dezbrac ;
- mănânc ;
- mă spăl ;
- fac cumpărături ;
- deschid / închid televizorul ;

- mă prezint ;

6.-fac ce-mi place :

- croșetez ;

- pictez ;

- cânt ;

- mă plimb ;

- stau ;

Și astfel , parte din planul personalizat (PIP) , dezvoltarea deprinderilor de viață corespunde cerințelor , nominalizând la final , itemii legați de : dezvoltarea personală , păstrarea sănătății , orientarea temporo-spațială , deprinderi autonome , acțiuni gospodărești, etc, demonstrând faptul că, o echipă multidisciplinară reușește să învingă tarele neputinței și a nepăsării generale , dăruind speranță .

În acest context , am putea face , într-o anumită conjunctură dată , o punte de legătură între DDVI și ceea ce spunea Aivanho Om.(1994) căci , esențialul este viața , și în consecință ea trebuie protejată , purificată , consolidată , trebuie eliminat din ea tot ceea ce o împiedică sau o blochează, căci numai datorită vieții puteți obține : sănătate , frumusețe , inteligență , dragoste și bogăție adevărata .

Toate acestea s-au putut obține atunci când în concepția fișei DDVI pentru fiecare beneficiar s-a pornit de la :

- de ce activitate are nevoie stringentă acum ;

- cum se poate materializa practic ;

- unde este cadrul propice de desfășurare/învățare ;

- cât poate asimila (ca timp evoluția)

- cine-l poate ajuta (implica direct în realizarea activității respective) .

Astfel , existenta concretă a motivației acțiunii prin DDVI , adus la realizarea individual sau în grup (depinde de situație) la activități de genul și sub genericul :

-„Astăzi gătim împreună” (unde de la șorțuri , la veselă , la cumpărături și prepararea după rețetă a : sandwiciurilor , salatei de fructe , salatei orientale , budinci , etc, s-a făcut împreună)

-„Daruri pentru cei mici”(aici au fost realizate obiecte din hârtie și plastelină-pregătite pentru copiii de la grădiniță de 1 Iunie)

-„Bucuroși de oaspeți”(activitatea a avut ca invitați , colegi de la centre de zi din zonă , cât și o grupă de actori de la teatru)

-„Câte unul pe cărare” (excursii de cunoaștere a vegetației de pădure , a consecințelor poluării , realizată împreună cu voluntarii)

-„Moș Martin venim și noi”(participarea la două ediții de tabără pentru persoane cu dizabilități la Sovata)

-„Coșurile pline cu daruri (organizarea târgurilor de toamnă , Crăciun și Paști de către Centrul de zi„Raza de Soare” în parteneriat cu colaboratorii permanenți).

Sub asemenea auspicii , (date câteva exemple ce demonstrează însusirea elementelor DDVI) beneficiarii noștri sunt puși în situații de a aplica cele învățate , astfel încât „bariera ” ce-ar putea exista între ei și noi , nu mai există , deoarece de multe ori exemplul lor se poate constitui într-o adevărată lecție de viață .

La toate acestea se poate adăuga și faptul că , prin aplicarea DDVI se reușește la Centrul de zi„Raza de Soare” (și studiul nostru a demonstrat aceasta) , să crească continuu calitatea persoanelor cu dizabilități prin autonomia lor personală ea fiind cea care stă mărturie celor prezentate în acest context .

Şi pentru că tinerii ce au cuprins în PIP și dezvoltarea deprinderilor de viață independentă , au fost mulțumiți 100% de serviciile Centrului de zi „Raza de Soare” prin specialiștii săi , aceștia din urmă și-au însușit înțelepciunea următoarei povești terapeutice persane -transformând pe „ce” în „cine”, Peseschkian N.(2005)

Dă-i mâna ta

Un om se scufundase într-o mlaștină în partea de nord a Persiei . Numai capul îi mai ieșea 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 salveze pe bietul om . „Dă-mi mâna , îi strigă.Te scot eu din mlaștină ”. Dar cel vârat în noroi continua doar să strige după ajutor și nu făcea nimic să-i îngăduie celuilalt să-l ajute . „Dă-mi mâna” îi ceru omul de mai multe ori . Dar răspunsul era mereu 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.

Şi doar așa putem înțelege semnificația zâmbetelor însoțite de acel „mulțumesc că ești”.

Bibliografie

1. Aivanhov O.M (1994) - Reguli de aur pentru fiecare zi , Ed. Prosveta, București
2. Pașca M.D (2007) - Noi perspective în psihologia medicală , Ed. University Press, Tg.Mureș
3. Peseschkian N. (2005) - Povești orientale ca instrument de psihoterapie, Ed. Trei, București
4. Metodologia aplicării DDVI - titlul proiectului-EMA-Eficiența Asistate-2007-2013-Fundația Alpha Transilvană.